ШКОЛА будущего

№1 • 2020

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
Пурышева Наталия Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор

ЗАМ. ГЛ. РЕДАКТОРА ПО ВОПРОСАМ ПРОФ. ОБРАЗОВАНИЯ
Гороховатский Юрий Андреевич,
доктор физико-математических наук, профессор

ЗАМ.ГЛ. РЕДАКТОРА ПО ВОПРОСАМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Исаев Дмитрий Аркадьевич,
доктор педагогических наук, профессор

ШЕФ-РЕДАКТОР
Кравченко Александр Викторович,
кандидат педагогических наук

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
Монова Наталья Олеговна

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, включенных Высшей аттестационной комиссией Минобрнауки Российской Федерации в список изданий, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Учредитель журнала: Федеративный комитет развития педагогических технологий и образовательной инженерии «Школа Будущего»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-23949 от 06 апреля 2006 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Балыхина Татьяна Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор

Германов Геннадий Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор

Ельцов Анатолий Викторович,
доктор педагогических наук, профессор

Князев Виктор Николаевич,
доктор философских наук, профессор

Кузнецов Александр Андреевич, *академик РАО,*
доктор педагогических наук, профессор

Леванова Елена Александровна,
доктор педагогических наук, профессор

Махов Александр Сергеевич,
доктор педагогических наук, доцент

Назарова Татьяна Сергеевна, *член-корр. РАО,*
доктор педагогических наук, профессор

Потапова Марина Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор

Пушкарева Татьяна Владимировна,
доктор педагогических наук, доцент

Серых Анна Борисовна,
доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор

Смирнов Александр Викторович,
доктор педагогических наук, профессор

Степанова Ольга Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор

Тряпицына Алла Прокофьевна, *член-корр. РАО,*
доктор педагогических наук, профессор

Червова Альбина Александровна,
доктор педагогических наук, профессор

Шаронова Наталия Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора 8

НАУКА — ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Архипова Е.В.
Базовые категории методики речевого развития (традиции М.Р. Львова в современной исследовательской парадигме) 14

Афанасьева Ж.В.
Реализация идей М.Р. Львова о творческой деятельности младших школьников в современной практике организации учебных исследований 22

Богданова А.В.
Методическая система развития речи М.Р. Львова в аспекте достижения планируемых результатов современного начального языкового образования 32

Замбулаева Н.Г., Содномов С.Ц.
Применение технологии развития критического мышления в обучении фонетике бурятского языка в диалектных условиях 42

Зиновьева Т.И.
Научная школа профессора М.Р. Львова: языковое образование и речевое развитие младших школьников 54

Молодцова Н.Г., Выгонская Г.М.
Формирование коммуникативной функциональной грамотности младших школьников в процессе восприятия произведений живописи 64

Никитченков А.Ю., Никитченкова А.Ю., Павленко Н.А.
Медиаобразовательные проекты в системе филологической подготовки педагогов начального образования 74

Сильченкова Л.С.
Пути обновления отечественной методики обучения грамоте 86

Чекин А.Л., Борисова Е.В., Олейникова М.А.
М.Р. Львов о подготовке учителя начальных классов 98

Шумкина О.Н.
Идеи М.Р. Львова о формировании стилистически дифференцированной речи младших школьников 106

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Абрамовская Л.Н.
Пространство урока литературы: возможности и перспективы 112

CONTENS

From the editor 8

SCIENCE — EDUCATIONAL PRACTICE

Arkhipova E.V.
Basic categories of speech development methods (M.R. Livov's traditions in contemporary research paradigm).....14

Afanasyeva Z.V.
The implementation of the ideas of M.R. Lvov on the creative activities of younger students in the modern practice of organizing educational research.....22

Bogdanova A.V.
Professor M. Lvov's methodological system of speech development in the context of how to achieve the results of language education in modern primary school.....32

Zamulaeva N.G., Sodnomov S.T.
Primeneniye tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya v obuchenii fonetike buryatskogo yazyka v dialektnykh usloviyakh 42

Zinovieva T.I.
Scientific school of Professor M.R. Lviv: language education and speech development of primary school children.....54

Molodtsova N.G., Vygonskaya G.M.
Formation of communicative functional literacy of primary school students in the process of perception of artworks.....64

Nikitchenkov A.Yu., Nikitchenkova A.Yu., Pavlenko N.A.
Information and measuring systems for special workshops on methods of teaching physics 74

Silchenkova L.S.
Ways of Updating the Russian Literacy Methodology 86

Chekin A. L., Borisova E.V., Oleynikova M.A.
M.R.Lvov about primary school teacher's training.....98

Shumkina O.N.
Ideas of M. R. Lviv on the formation of stylistically differentiated speech of younger students 106

MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abramovskaya L.N.
Context of a literature lesson: possibilities and challenges.....112

Курцева З.И.
Предшкольная подготовка детей: коммуникативно-речевой аспект.....120

Лихоманов Н.И.
Духовно-нравственное чтение 130

Масандилова И.Л.
Элементы театра спонтанности в преподавании литературы
и русского языка 136

Смирнова О.М.
Межпредметные связи курса «Окружающий мир»
в литературном развитии младших школьников 146

Тивикова С.К., Колесова О.В., Демченко С.М.
Формирование действия прогнозирования у учащихся
в процессе развития речи.....152

Устинов А.Ю.
Изучение средств языковой модальности в детской речи.....160

А Я ДЕЛАЮ ТАК

Артемов М.Ю.
Учебные проекты как средство организации продуктивного повторения.....170

Бабина С.А., Винокурова Н.В.
Информационные технологии в обучении орфографии младших школьников.....176

Борисенко И.В.
Коммуникативная мотивация младших школьников в процессе письма:
орфографический аспект.....186

Гурьева Н.Н.
Концептуальные подходы к преподаванию дисциплины
«Культура речи» в свете новых ФГОС высшего образования 196

Данелян Е.Г.
Обучение младших школьников описанию предмета
на местном краеведческом материале.....204

Комиссарова Л.Ю.
Особенности работы над орфографическим правилом
при понятийно-ориентированном подходе к обучению 212

Kurtseva Z.I.
Pre-school preparation of children: communicative and speech aspect 120

Likhomanov N.I.
Spiritual and moral reading 130

Masandilova I.L.
Elements of the theatre of spontaneity in the teaching of literature and the Russian language 136

Smirnova O.M.
Course interdisciplic relations "the outside the world" in literary development of younger schoolchildren 146

Tivikova S.K., Kolesova O.V., Demchenko S.M.
Formation of the forecasting action in students in the process of speech development 152

Ustinov A.Yu.
Study of means of language modality in children's speech 160

AND I DO SO

Artemov M.Yu.
Educational projects as a means of organizing productive repetition 170

Babina S.A., Vinokurova N.V.
Information technologies in teaching spelling to younger students 176

Borisenko I.V.
Communicative motivation of younger students in the process of writing: the spelling aspect 186

Gurieva N.N.
Conceptual approaches to the teaching of the discipline "culture of speech" in the light of the new GEF of higher education 196

Danelyan E.G.
Teaching younger students the description of the subject on the local history material 204

Komissarova L.Yu.
Peculiarities of work on a spelling rule in concept-oriented spelling learning 212

Кулаева Г.М.
Методические пути обогащения речи обучающихся экономической лексикой на уроке русского языка в начальной и средней школе 224

Саломатина Л.С.
Лексико-орфографическая работа младших школьников на этапе подготовки к написанию изложения на уроках русского языка в начальной школе 234

Трофимович Т.Г.
Подготовка учителя начальных классов к работе с текстами произведений русской классики на уроках литературного чтения 246

Цветкова С.П.
Приемы изучения словообразовательных моделей неологизмов в процессе формирования поликультурных компетенций будущих педагогов 258

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Галой Н.Ю., Корнева Л.В.
Критериально-ориентированное наблюдение как метод выявления особенностей речевого развития младших школьников студентами в процессе учебной практики 270

Киркина Е.Н., Щемерова Н.Н.
Потенциал использования различных видов детской деятельности в процессе подготовки дошкольников к обучению грамоте 282

Макеева С.Г., Мартынова Е.Н.
Тематическая азбука как явление в отечественной букваристике 290

Трегубова Л.С.
Проблемы современного начального языкового образования 298

Юртаев С.В.
Вопросы лингвометодической организации образовательного процесса в трудах М.Р. Львова 308

Kulaeva G.M.
Methodological ways of enriching the speech of students with economic vocabulary in the Russian language lesson in primary and secondary schools 224

Salomatina L.S.
Information and measuring systems for special workshops on methods of teaching physics 234

Trofimovich T.G.
Preparing a primary school teacher to work with texts of works of Russian classics in literary reading lessons 246

Tsvetkova S.P.
Methods of studying word-formation models of neologisms in the process of formation of multicultural competences of future teachers 258

INVITATION TO DISCUSSION

Galoy N.Yu., Korneva L.V.
Criterion-oriented observation as a method for identifying features of speech development of younger students by students in the process of educational practice 270

Kirkina E.N., Shchemerova N.N.
The potential use of various types of children's activities in the process of preparing preschool children for reading and writing 282

Makeeva S.G., Martynova E.N.
Thematic alphabet as a phenomenon in the domestic bucurestii 290

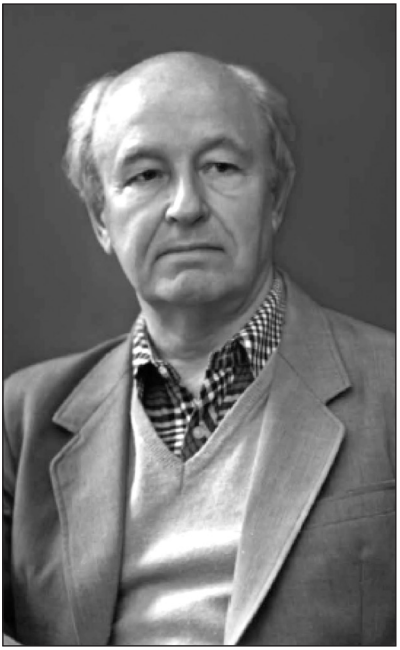
Tregubova L.S.
Challenges of modern primary language education 298

Yurtaev S.V.
Questions of the linguistic and methodical organization of the educational process in the works of M.R. Lvov 308

ЛЬВОВ МИХАИЛ РОСТИСЛАВОВИЧ

(09.02.1927 г. — 24.06.2015 г.)

В феврале 2020 года исполнилось 93 года со дня рождения Михаила Ростиславовича Львова, одного из самых известных в России специалистов в области начального, среднего и высшего образования, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО, заслуженного деятеля науки РФ.



М.Р. Львов родился 9 февраля 1927 года в литовском селе Повардовня. Свой трудовой путь Михаил Ростиславович начал в 1947 году. С 1947 по 1952 годы работал в школе №5 Славгорода (Алтайский край). Сначала преподавал математику, а затем — русский язык и литературу. В 1953 году Михаил Ростиславович окончил Барнаульский государственный педагогический институт по специальности «Русский язык и литература». В 1958 году Львова М.Р. назначают директором Славгородского педагогического училища. С 1961 по 1964 годы Михаил Ростиславович аспирант кафедры методики начального обучения МГПИ им. В.И. Ленина, которую в те годы возглавлял Л.Н. Скаткин. В 1965 году Михаил Ростиславович защитил кандидатскую диссертацию на тему «Работа над сочинениями в III-IV классах».

Научно-исследовательская и преподавательская деятельность в высшей школе была связана с Магнитогорским педагогическим институтом (1964–1975 гг.). Одиннадцать лет Михаил Ростиславович

заведовал кафедрой педагогики и методики начального образования Магнитогорского государственного педагогического института. В 1974 году Львов М.Р. защитил докторскую диссертацию на тему «Тенденции формирования грамматического строя речи учащихся средней школы» (над докторской диссертацией работал 8 лет, к тому времени опубликовал 4 книги и 40 статей). Защита диссертации состоялась в АПН СССР. Степень доктора наук присвоена 25 июня 1976 года. Докторская диссертация М.Р. Львова получила признание среди специалистов. Михаила Ростиславовича пригласили работать в МПГИ им. В.И. Ленина. В 1975 году Михаил Ростиславович навсегда вернулся в Москву и больше уже не покидал МГПИ (МПГУ).

С 1977 по 1988 год М.Р. Львов занимал должность проректора по науке МПГУ, был председателем Диссертационного совета Д 212.154.08 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык и литература)», с 1974 по 1997 год заведовал кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальной школе, до 2013 года не прерывал преподавательской деятельности.

В декабре 1976 года Михаилу Ростиславовичу было присвоено учёное звание профессора. В 1978 году (22 ноября) Михаил Ростиславович избран членом-корреспондентом Российской академии образования (работал в Отделении общего среднего образования). В 1997 году Указом Президента Российской Федерации от 14.10.1997 № 1123 за заслуги в научной деятельности Михаилу Ростиславовичу было присвоено почётное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации».

В МПГУ М.Р. Львов был председателем Учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования при Учебно-методическом объединении по образованию в области подготовки педагогических кадров (УМО). Михаил Ростиславович десять лет работал председателем экспертного Совета при Министерстве просвещения (секция русского языка). Много лет Львов М.Р. был авторитетнейшим членом редакционной коллегии журнала «Начальная школа», экспертом высочайшего уровня и одним из главных авторов журнала.

Почти четверть века М.Р. Львов возглавлял кафедру русского языка и методики его преподавания в начальной школе МПГУ. Под его руководством произошло становление целого ряда научных направлений и традиций кафедры. Около сорока его бывших аспирантов стали кандидатами педагогических наук, преподают дисциплины филологического цикла в педвузах России.

Михаила Ростиславовича как ведущего специалиста в области методики русского языка приглашали в Польшу, Германию, Францию, Болгарию, Чехословакию, Кубу, Венгрию, Армению, Казахстан читать лекции. В последние годы своей трудовой деятельности на факультете начальных классов Михаил Ростиславович читал студентам курсы «Основы теории речи», «Методика развития речи», «Очерки истории методики и русского языка», «Русские словари».

Михаил Ростиславович Львов — автор более 200 научных публикаций, среди которых 13 монографий, несколько школьных учебников, более десяти учебных пособий и справочников для вузов, словари. Трудовая биография и научный рост учёного вызывают уважение: учитель, завуч школы, директор педучилища, профессор Института и Университета, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальной школе, проректор по научной работе ведущего педагогического вуза страны, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ.

Кафедра, на которой долгие годы трудился Михаил Ростиславович Львов, получила свое современное название в 1985 году, когда из отделения начальных классов педагогического факультета МГПИ имени В.И. Ленина (ныне МПГУ) был выделен факультет начальных классов, а кафедра методики начального обучения была разделена на три по направлениям подготовки студентов. В разные годы кафедрой заведовали профессора М.Р. Львов, Н.Н. Светловская, М.Л. Каленчук, О.В. Сосновская, Т.С. Троицкая. С 2017 года кафедру возглавляет выпускница МПГУ, кандидат филологических наук, доцент Марина Викторовна Каравашкина.

Вместе с М.Р. Львовым на кафедре в разное время преподавали известные учёные – лингвисты и методисты: доктор филологических

наук Л.Л. Касаткин, доктор филологических наук М.Л. Каленчук, доктор филологических наук Л.П. Катлинская, доктор педагогических наук Н.Н. Светловская, доктор педагогических наук О.В. Сосновская, доктор педагогических наук Т.С. Троицкая, кандидат филологических наук Э.И. Хан-Пира, кандидат филологических наук Г.М. Ставская, кандидат филологических наук Н.В. Костромина, кандидат педагогических наук Ш.В. Журжина, кандидат педагогических наук И.В. Сафонова, кандидат педагогических наук Г.И. Сниткина, кандидат педагогических наук Т.И. Зиновьева и многие другие. Сегодня большинство преподавателей кафедры — ученики этих замечательных учёных, их бывшие студенты, аспиранты, докторанты.

На основании решения ученого совета МПГУ от 26.06.2017 года кафедре русского языка и методики его преподавания в начальной школе присвоено имя профессора Михаила Ростиславовича Львова (приказ №988 от 23.08.2017 года).

В настоящее время на кафедре сложился разносторонний творческий коллектив: доценты М.В. Каравашкина, И.М. Гольберг, И.Л. Жукова, С.В. Зотова, И.А. Магеррамов, И.Л. Масандилова, А.Ю. Никитченков, А.Ю. Никитченкова, Т.В. Рыженкова, Л.С. Саломатина, А.И. Самедова, Ю.И. Соловьева, Л.В. Шалина, И.А. Якимов, старшие преподаватели Е.Д. Бабина, Л.П. Дружаева, М.А. Калина, Е.В. Корпечкова, ассистент Ю.С. Сиренко. Среди преподавателей есть и лингвисты, и специалисты по детской литературе и фольклору, и методисты, работающие в нескольких направлениях:

— языковое образование и речевое развитие младших школьников;
— литературное образование и развитие младших школьников;
— совершенствование системы вузовской подготовки будущих учителей начальной школы;
— разработка словарей русского языка для начальной и средней школы.

Направления научно-исследовательской деятельности кафедры:

— разработка словарей современного русского языка для начальной и средней школы;

— проблемы развития речи младших школьников;
— проблемы истории русского языка;
— методика преподавания родного языка в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО;
— ИКТ на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе;
— инновационные подходы к литературному образованию младших школьников;
— теория и история детской художественной словесности;
— разработка учебно-методических комплексов по литературному чтению в начальной школе;
— фольклор в системе литературного образования школьников и студентов;
— совершенствование системы преподавания учебных дисциплин филологического цикла на ФНО Института детства МПГУ.

Члены кафедры состоят в профессиональных сообществах: Российском обществе преподавателей русского языка и литературы, Российской ассоциации дислексии, Обществе русской словесности, Лиге преподавателей высшей школы и др.

Кафедра русского языка и методики его преподавания готовит не только бакалавров, но магистрантов по программам «Филологические образование детей с особенностями коммуникативного развития», «Руководство детским и семейным чтением».

Уже 23 года преподавателями кафедры организуется и проводится ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция молодых учёных «Филологические аспекты начального образования: история, современность, перспективы развития».

Преподаватели кафедры выступают в качестве экспертов учебников русского языка и литературного чтения для начальной школы, русского языка и русского родного языка для средней школы, входящих в Федеральный перечень, ежегодно проводят мастер-классы, участвуют в проектах «Университетская суббота», «Университетская среда для учителей в МПГУ», Всероссийском родительском форуме.

Кафедра обеспечивает послевузовское образование — аспирантуру. Также преподаватели кафедры осуществляют подготовку учителей начальной школы по дополнительным программам профессиональной переподготовки: «Педагогика и методика начального образования», «Начальное образование и Иностранный язык (английский)», «Начальное образование и Дополнительное образование (художественное творчество)».

15 февраля 2020 года состоялась I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Львовские чтения», на которой обсуждались следующие проблемы:

- М. Р. Львов и его вклад в развитие отечественной методики преподавания русского языка;
- история методики преподавания русского языка и литературы в российских школах;
- совершенствование процесса обучения грамоте и системы предшкольной речевой подготовки детей;
- содержание и организация современного начального языкового образования;
- литературное чтение в начальной школе, литературное образование и литературное развитие учащихся;
- инновационные методы и приемы преподавания русского языка и литературы в начальной и средней школе;
- речевое развитие учащихся в системе достижения предметных и универсальных результатов образовательного процесса;
- проблемы филологической подготовки современного учителя начальной школы.

С материалами выступлений можно ознакомиться в № 1 и № 2 за 2020 год.

С уважением,
главный редактор
и орг. комитет конференции

БАЗОВЫЕ КАТЕГОРИИ МЕТОДИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ (ТРАДИЦИИ М.Р. ЛЬВОВА В СОВРЕМЕННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПАРАДИГМЕ)

Архипова Елена Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор, руководитель лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, кафедра русского языка и методики его преподавания
e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

АННОТАЦИЯ
В статье рассматриваются базовые категории методики обучения русскому языку: принципы и подходы, понятия «развитие речи» и «коммуникативная компетенция», анализируется исследовательские традиции М.Р. Львова.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *русский язык, методика обучения, развитие речи, Львов М.Р., принципы, подходы.*

BASIC CATEGORIES OF SPEECH DEVELOPMENT METHODS (M.R. LIVOV'S TRADITIONS IN CONTEMPORARY RESEARCH PARADIGM)

Arkhipova E.V.,
Doctor of Education, Professor, of Chair of the Russian language and teaching methodology, Head Laboratory of linguodidactics and innovative technologies in Russian-language teaching
Ryazan State University named for S.A. Yesenin, Ryazan, Russian Federation

ABSTRACT
In the article basic categories of the Russian language teaching methods are discussed: principles and approaches, the notion of "speech development" and "communicative competence", research traditions of M.R. Livov are analyzed.

KEYWORDS: *the Russian language, teaching methods, speech development, M.R.Livov, principles, approaches*

Современная лингвометодика в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в области обучения родному русскому языку испытывает потребность в осмыслении базовых категорий, и прежде всего — на основе отечественного опыта лучших представителей методической науки России. Эта потребность сегодня в наибольшей степени касается методики речевого развития учащихся, поскольку коммуникативность провозглашается во ФГОС как один из важнейших результатов обучения. Данная проблематика напрямую сопряжена с научной деятельностью выдающегося ученого-методиста Михаила Ростиславовича Львова.

Особого рассмотрения требуют такие категории, как принципы обучения и подходы. Приоритетность одного перед другим до сих пор вызывает споры. Между тем важен тот факт, что функциональный подход в обучении русскому языку и развитии речи был глубоко обоснован М.Р. Львовым в его работе «Основы теории речи»: «Речь как способ реализации потенциальных функций языка обеспечивает жизнь общества и каждого человека. Речь, произнесенная или записанная, служит средством организации совместного труда, единства народа, связи поколений» [9, 20]. При этом особую значимость сегодня имеет социокультурный принцип обучения, восходящий к кумулятивной функции языка и речи — быть средством трансляции культуры и ценностей народа из поколения в поколение [2; 3; 4].

Деятельностный подход, положенный в основу современных Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, тоже получил свое освещение еще ранее — в работах М.Р. Львова. При этом важнейшей идеей является мысль ученого о речи как деятельности по использованию языка в различных речевых ситуациях, а значит и об особом исследовательском ракурсе, который сегодня отмечается и разрабатывается нами как значимый: «Дискурс — это речь, погруженная в жизнь, один из компонентов деятельности, взаимодействия людей. Дискурс предполагает изучение, создание, моделирование фреймов (типовых ситуаций) и сценариев, что может помочь в исследованиях речи и применении их в жизни»

[9, 14]. Очевидно, что уже здесь прослеживаются очертания нового подхода — дискурсивного, когда текст как речевое произведение анализируется в неразрывной связи с речевой ситуацией и рассматривается как социальное речедействие [6].

На рубеже XX-XXI веков в методике обучения русскому языку как родному был осуществлен прорыв в области утверждения коммуникативно-деятельностного подхода. Расцвет коммуникативистики (теории коммуникации) сказался в появлении различных коммуникативно ориентированных программ и учебников, в возвращении риторики в школьное обучение. Сегодня, почти через 20 лет, уже в Федеральных государственных образовательных стандартах прозвучало требование о формировании коммуникативности как важнейшем результате обучения русскому языку и литературе. Между тем мы отмечаем, что исследований в области развития речи до сих пор недостаточно, и именно тех, что отражают сегодняшние реалии информационного общества и нового когнитивного стиля мышления школьников. Само понятие «развитие речи» сохранилось в последние годы преимущественно в методике дошкольного образования. В начальном же образовании сегодня в большей степени отражен компетентностный подход, где внимание акцентировано на коммуникативной компетенции. Более того, концентрация исследовательских усилий в области развития коммуникативной компетенции (в противовес другим компетенциям, традиционно названным в программах по русскому языку), а также акцент только лишь на речевых умениях (что сужает поле метапредметных, предметных и личностных результатов при обучении русскому языку и литературе) — все это свидетельствует о незаслуженном забвении аксиом научной школы М.Р. Львова — его идей о творческом и духовном развитии личности средствами родного языка и речи. Собственно, эти идеи — краеугольных камень отечественной лингвометодики, и имя М.Р. Львова в аспекте развития речи занимает свое достойное место в одном ряду с именами И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской и др.

В свое время, анализируя концепции отечественных ученых-методистов, представивших основные труды в области речевого развития дошкольников (Е.И. Тихеевой, Ф.А. Сохина, Л.П. Федоренко, О.С. Ушаковой), младших школьников (Т.Г. Рамзаевой, М.Р. Львова, Г.А. Фомичевой), учащихся основной школы (Л.П. Федоренко, М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, В.И. Капинос и др.), мы высказали мысль о двух течениях в методике речевого развития последних десятилетий — коммуникативном и риторическом [2; 4]. Однако на рубеже третьего десятилетия в XXI веке, оценивая вклад М.Р. Львова в современную лингвометодику, мы можем утверждать, что «его труды по теории речи являются основой *психолингвистического направления* в отечественной лингводидактике» [5].

М.Р. Львов по праву считается основателем психолингвистического подхода к исследованиям речи школьников в рамках методики обучения русскому языку. Так, докторская диссертация М.Р. Львова посвящена тем тенденциям в развитии речи учащихся, которые были характерны для последней трети XX века [7]. «Исследованию грамматического строя речи учащихся общеобразовательной школы посвящены труды М.Р. Львова, который 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» [12, 26]. Михаила Ростиславовича как исследователя, как глубокого ученого отличала особая педантичность к организации методического эксперимента. «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 филогенезе. Эти факторы выявлены путем прослеживания естественного процесса развития речи» [12, 27].

Исследовательские традиции М.П. Львова сегодня, к сожалению, почти утрачены. Нет того пристального внимания к исследованию динамики развития словаря и грамматического строя речи сегодняшних школьников, для которых характерен иной тип когнитивного мышления (когда преобладает визуальное восприятие и «клиповость» мышления, утрачивается интерес к чтению вообще и снижается читательская грамотность; когда обогащение словаря идет преимущественно за счет иноязычной лексики с преобладанием разговорного стиля и др.). Научные работы в области теории и методики обучения русскому языку, и в частности — работы по методике речевого развития — не акцентируют внимания на новых реалиях в речи детей и практически не исследуют проявления методических закономерности усвоения речи учащимися в условиях XXI века. Практика обучения сводится к формированию коммуникативной компетенции, понимаемой узко — как умение осуществлять речевую коммуникацию в устной и письменной форме применительно к конкретной речевой ситуации. Между тем, заметим, что у известной Эллочки Людоедки был тот словарный минимум, который полностью обеспечивал ей нужную коммуникацию в типичных речевых ситуациях. Видимо, коммуникативная функция языка — не единственная функция, которой важно овладеть современному человеку в процессе обучения. И об этом тоже неоднократно говорил М.Р. Львов.

Современная исследовательская парадигма в области методики речевого развития школьников в XXI веке имеет особенности, обусловленные реалиями информационного общества и новым когнитивным стилем мышления представителей современного «поколения гаджетов»: «Клиповая стратегия восприятия информации (знания) основана на доминировании визуальной составляющей. И для выработки методических стратегий обучения родному русскому языку важно учитывать оппозиции, которые существуют между клиповым и понятийным мышлением: фрагментарность первого и целостность второго, мозаичность клипового и системность понятийного, динамичность/устойчивость, дискретность/непрерывность и др. В пости-

жении родного языка важно найти баланс между опорой на образное мышление, в т.ч. и на феномен клиповости, — с одной стороны, и на логическое познание системы языка — с другой» [1, 9].

В творческом наследии М.Р. Львова особое место уделено организации методического эксперимента, при этом не столько на уровне теории, сколько на уровне исследовательской практики. Собственные его диссертационные работы свидетельствуют о том, что М.Р. Львов обладал собственным исследовательским почерком: это глубокий контент-анализ лексики творческих работ учащихся, выявление динамики на всех уровнях развития языковой способности (на лексическом, грамматическом, стилистическом, семантическом). Примером для современных исследователей может стать строгое отношение к статистической представленности и методической интерпретации полученных в эксперименте результатов [7; 8].

В процессе развития идей М.Р. Львова в области организации эксперимента и разработки оценочных средств и критериев развитости речи мы обосновали, а затем и апробировали в ряде диссертационных исследований и выпускных квалификационных работ, осуществленных под нашим руководством, такой оценочный инструментарий, как *матрица текста, формуляр текста, критерии оценки* лексического, грамматического, стилистического, семантического уровней развития речи школьников [2; 4]. Стимулом к этому послужили прежде всего диссертационные исследования М.Р. Львова и общение с ученым, который всегда четко определял исследовательские задачи.

Труды профессора М.Р. Львова и сегодня источник глубоких мыслей и прозрений талантливого ученого, образец педантичного и строгого отношения к достоверности представляемых научных результатов, а личность Михаила Ростиславовича — идеал служения науке и людям.

В заключение позволю себе отступление от научного стиля статьи, чтобы выразить свои чувства, основанные не только на воспоминаниях от общения с выдающимся ученым и человеком, но главное — на тех открытиях, которые и по сей день совершаются при прочтении

его работ — уже сейчас, в третьем десятилетии XXI века. Как просто все изложено в книге М.Р. Львова «Основы теории речи» [9] и как гениально прозорливо. Такое же ощущение остается от трудов Н.И. Жинкина, к которым М.Р. Львов часто обращался, и от трудов моего научного руководителя — Л.П. Федоренко [10], современника и коллеги М.Р. Львова, взгляды которой созвучны его идеям и кому М.Р. Львов отдавал дань глубокого уважения при каждой нашей встрече. Безусловно, их объединяло общее, миссионерское чувство служения науке, чувство человеческого достоинства и научная честность. Рациональное осмысление этого бесценного опыта и эмоциональное переживание от приобщения к нему — залог того, что отечественная методическая наука всегда будет базироваться на опыте выдающихся предшественников и развиваться под воздействием их идей. ■

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-413-620003

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Архипова Е.В.* «Клиповое мышление» и аксиологические проблемы усвоения родной речи учащимися на уроках русского языка // Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе: сб. научн. статей и метод. рек. по материалам Всероссийской научно-практической конференции (г. Иваново, 29 марта 2019 г.) / сост. и науч. ред. И. А. Сотовой (отв. ред.) и др. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2019. С. 7-11.
2. *Архипова Е. В.* Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 202 с. — (Серия: Университеты России).
3. *Архипова Е.В.* Принципы речевого развития личности в аспекте преемственности и перспективности языкового образования // Современные тенденции в развитии методики преподавания рус-

ского языка: Коллективная монография. — М.: Изд-во "Спутник+", 2017. — С. 15-22.
4. *Архипова Е.В.* Проблемы речевого развития младших школьников: дис. ... д ра пед. наук. М.: МПУ, 1998. 389 с.
5. *Архипова Е.В.* Теория речевого развития учащихся в трудах М.Р. Львова (эпоха в отечественной методике) // Школа будущего. — 2017. — № 1. — С.10-17.
6. *Архипова Е.В.* Текст, дискурс, дискурсивный подход в обучении русскому языку // Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина: вековая история как фундамент дальнейшего развития (100-летнему юбилею РГУ имени С.А. Есенина посвящается): материалы научно-практической конференции преподавателей РГУ имени С.А. Есенина по итогам 2014/15 учебного года / отв. ред. М.Н. Махмудов; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. — Рязань, 2015. — С. 771-775. [Электронный ресурс]. Точка доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_24835842_12059609.pdf
7. *Львов М.Р.* Тенденции формирования грамматического строя письменной речи учащихся в средней школе: дис. ... докт. пед. наук. — Магнитогорск, 1972. — 447 с.
8. *Львов М.Р.* Письменные сочинения учащихся III и IV классов: Автореф. дис. … канд. пед. наук (по методике обучения русского языка) / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. — М., 1964. — 16 с.
9. *Львов М.Р.* Основы теории речи. — М.: ИЦ «Академия», 2002. — 248 с.
10. *Федоренко Л.П.* Закономерности усвоения родной речи. — М.: Просвещение, 1984. — 159 с.
11. *Юртаев С.В.* Изучение речевого развития учащихся: краткий исторический очерк // Начальная школа. 2008. № 5. — С. 23–28.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ М.Р. ЛЬВОВА О ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Афанасьева Жанна Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент Департамента методики обучения
Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Afanasyevajv@gmail.com

АННОТАЦИЯ
В статье рассмотрено описание разработанной М.Р. Львовым методической системы развития творческого мышления младших школьников средствами предмета «Русский язык» в сопоставлении с современными технологиями исследовательской деятельности в начальной школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *творческое мышление, младшие школьники, исследовательская деятельность в области русского языка.*

THE IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF M.R. LVOV ON THE CREATIVE ACTIVITIES OF YOUNGER STUDENTS IN THE MODERN PRACTICE OF ORGANIZING EDUCATIONAL RESEARCH

Afanasyeva Z.V.,
Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of teaching methods
Institute of Pedagogy and Psychology of Education GAOU VO Moscow City Pedagogical University "

ABSTRACT
The article describes the description of methodological system for the development of creative thinking of younger students by means of the subject "Russian language", developed by M.R. Lvov, in comparison with modern technologies of research activity in elementary school.

KEYWORDS: *creative thinking, elementary school students, research in the field of the Russian language.*

Методическое наследие Михаила Ростиславовича Львова, благодаря широте научных интересов учёного и методиста, не только богато и разнообразно, но и очень актуально даже в меняющихся реалиях современной жизни. В свете новых запросов к результатам образования (формирование компетенций «4К» — коммуникации, кооперации, критического мышления и креативности [1], работа М.Р. Львова «Школа творческого мышления» [5] даёт учителю множество средств решения проблемы развития креативности младших школьников. С целью формирования вышеназванных компетенций связано и широкое распространение в современной школе, в том числе и начальной, учебных исследований и проектов: созданы специальные курсы внеурочной деятельности, посвященные проектно-ис-

следовательской деятельности младших школьников (Сизовой Р.И., Селимовой Р.Ф.), технологии исследовательского обучения (Савенкова А.И.), функционирует целый ряд городских и региональных конкурсов проектно-исследовательских работ, задания исследовательского характера используются на уроках в начальных классах. Однако наш систематический мониторинг тем работ, представляемых на различные конкурсы, показывает, что в области русского языка проектов и исследований проводится крайне мало, несмотря на то, что данная область предметного знания содержит богатые возможности для исследований и творчества.

Цель данной статьи — показать способы реализации идей М.Р. Львова о развитии творческого мышления младших школьников в практике современных учебных исследований в области русского языка в начальной школе. В своём исследовании мы будем опираться на собственный опыт многолетнего руководства исследовательскими работами младших школьников по технологии исследовательского обучения А.И. Савенкова.

Творческая и исследовательская деятельность очень тесно взаимосвязаны: анализируя определения, даваемые этим понятиям в научной литературе, можно сделать вывод об общности результатов (открытие/ создание субъективно нового в результате деятельности), элементов (формулирование гипотезы, анализ проблемной ситуации, установление взаимосвязей между наблюдаемыми явлениями) и условий (познавательная активность учащихся) данных видов деятельности.

Российская педагогическая энциклопедия определяет творчество как форму деятельности человека, направленную на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важных для формирования личности как общественного субъекта. М.Р. Львов отмечает, что творчество — это «созидание, порождающее новые духовные и материальные ценности; это деятельность в области искусств, конструирование, составление и реализация новых проектов; научное познание» [5, 3].

Исследовательская деятельность современными специалистами понимается как «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения»[7, 24].

М.Р. Львов подчёркивает, что «творчеству противостоит деятельность по готовым алгоритмам…», необходимость такой же свободы мышления мы видим и при перечислении сущностных характеристик учебного исследования:

— исследование ориентировано на поиск нового знания как такового, может не иметь практической ценности,
— удовлетворяет исследовательскую любознательность учащегося; не предполагает создания какого-либо заранее планируемого продукта и действия по алгоритму;
— используемые в исследовании методы: проблемные вопросы, наблюдение над языковым материалом, проведение экспериментов (лингвистических), самостоятельная и творческая работа учащихся;
— в отличие от «большой науки» учебное исследование не предполагает обязательной новизны, для ученика главное — пройти весь путь исследователя [4; 6; 7].

Говоря об умениях, общих для творческого человека и исследователя, М.Р. Львов отмечает, что «исследователь должен развить в себе умение видеть то, чего не видят другие, уметь в частном прозревать закономерность» [5, 4]. А.И. Савенков называет следующие умения, необходимые для реализации учебно-исследовательской деятельности:

- видеть проблемы, ставить вопросы,
- выдвигать гипотезы,
- давать определения понятиям,
- классифицировать,
- наблюдать, проводить эксперименты;
- делать умозаключения и выводы;

- структурировать материал;
- готовить тексты собственных докладов;
- объяснять, доказывать и защищать собственные идеи [6, 12].

Отдельное внимание оба исследователя уделяют вопросу доступности, посильности творчества и исследования для младшего школьного возраста, и оба едины в убеждении о том, что «творчество доступно детям: оно оживляет познавательный процесс, активизирует познающую личность и формирует её» [5, 4], «специальные исследования показывают, что методика исследовательского обучения применима даже к старшим дошкольникам; её использование наиболее логично и результативно на начальных этапах приобщения учащихся к исследовательскому поиску» [6, 4].

Таким образом, обобщая высказывания учёного-методиста М.Р. Львова и одного из главных идеологов исследовательского обучения учёного-педагога А.И. Савенкова, мы можем заключить, что творческая деятельность часто сопровождается проведением исследовательской работы, а исследование невозможно без творчества.

В работе «Школа творческого мышления» М.Р. Львов предлагает следующую систему развития творческого мышления младших школьников:

— *первый этап* — элементы творчества в исполнительской деятельности: это субъективно-творческие задачи (СТЗ) — задания, решение которых объективно не ново, но для ученика оно является субъективным творческим открытием. Пример СТЗ: «Как на письме обозначать имена людей, названия городов, чтобы отличить их от простых слов: соня и Соня, шарик и Шарик, орёл и Орёл?» Решение: чтобы отличать имена и фамилии людей, названия городов, рек, их пишут с заглавной буквы;

— *второй этап* — посильное исследовательское творчество: наблюдение над фактами языка, сравнение языковых явлений, моделирование, конструирование (составление алгоритмов, словарей, исследование названий рек, населённых пунктов,

имён и фамилий, изобретение способа письма, наблюдение за речью детей и др.);

— *третий этап* — самораскрытие индивидуальности в игре, в искусстве: издание газеты, импровизация сказок, составление комиксов, сочинение текстов различных жанров.

Система А.И. Савенкова также состоит из трёх крупных блоков:

- тренинга, включающего формирование исследовательских навыков и умений с помощью различных заданий, в том числе — игры-исследования для младших школьников (см. развёрнутое описание на примере урока русского языка [2]);
- исследовательской практики, заключающейся в проведении учениками самостоятельных исследований;
- мониторинга, являющегося представлением и защитой проведенных исследовательских работ.

Остановимся подробнее на тренинге, т.к. данный этап в силу своего содержания (отработки всех навыков исследовательской деятельности, перечень которых дан выше) включает в себя отражает содержание всех этапов, и приведём примеры творческих заданий, которые возможно использовать.

Тренинг умения видеть проблемы и ставить вопросы предваряется выбором темы исследования и во многом именно им и определяется. Приведём цитаты из работы «Школа творческого мышления», определяющие возможный круг исследований младших школьников в области русского языка: «неисчерпаемые запасы творчества кроются в лексике русского языка, в его фразеологии — в семантизации слов, в исследовании их образования и этимологии, в анализе оттенков значений и употребления слов в тексте», «увлекает детей изучение пословиц и поговорок, крылатых слов», «географические названия своей местности (топонимика), имена и фамилии людей (ономастика), диалектные средства языка, историзмы и архаизмы — всё это материал детских исследований», «дети могут изучать и собственную речь, в частности, допускаемые ими ошибки» [5, 7]. Известный методист, проводивший специальные исследования по

выявлению лингвистических интересов младших школьников Н.Н. Ушаков полностью подтверждает позицию М.Р. Львова, приводя следующий список областей исследования: происхождение языка как средства общения, возникновение русского языка, языки мира; развитие русского языка; русский язык в современном мире; словарное богатство современного русского языка; образование слов и их этимология, ономастика; история письменности, книгопечатание; наука о русском языке, её история, исследователи русского языка; нормы современного русского литературного языка; история обучения русскому языку, культура речи [8, 13].

Учёный-методист Т.И. Зиновьева дополняет мнение коллег, выделяя круг тем, исследования в которых для младших школьников нецелесообразны и нежелательны (экспрессивно окрашенная лексика и сниженная лексика); а также отмечает, что вопросы для изысканий в области этимологии надо выбирать очень тщательно — это должны быть достаточно прозрачные и однозначные случаи [3, 20].

Приведём перечень конкретных тем возможных исследований в области русского языка:

1. «Скороговорки/ Загадки: как устроены и для чего нужны», «И в шутку и всерьёз», «Зимняя/весенняя…. страничка», «Имена прилагательные в загадках» (занимательные задания по русскому языку, игры со словами и т.д.).
2. «На что похожа буква А?», «Азбука в картинках», «Наша азбука» (создание иллюстрированных азбук).
3. «Тайна имени», «Такие разные имена», « Исследование русских имён и фамилий», «Почему собака — Жучка?» (ономастика, антропонимика, зоонимика и т.п.).
4. «О чём рассказали названия улиц / переулков / площадей?», «Тайна названия моего города / села …», «Безмолвные свидетели истории» (ономастика, топонимика).
5. «Секреты названий предметов», «Части тела», «Что лежит в моём пенале» (этимология).

6. «Какого цвета буква А?», «Буквы веселые и грустные» (настроение текста, цветовая / эмоциональная окраска звуков/букв).
7. «Такие разные словари», «Составляем словарь устаревших слов» (лексикография).
8. «Откуда пришёл русский язык?», «Как люди придумали буквы?» (история русского языка, письменности).
9. «Что означает слово «здравствуй»? (речевой этикет).
10. «Слово — не воробей…», «Как мы говорим?» (речевой портрет современного младшего школьника).
11. Исследования для поликультурных классов: «Семья по-русски и по -… киргизски / таджикски / …» (лексика тематической группы «семья»), «Какие бывают дома?» (лексика тематической группы «жилище»), «Русские и армянские / таджикские /…. пословицы о дружбе, о труде, о Родине…» и т.п.).

В ходе тренинга умения выдвигать гипотезы могут активно использоваться субъективно-творческие задачи. О них мы писали выше, приведём ещё пример: составляются группы слов, объединённых каким-то общим признаком. Дети должны определить этот признак: *горизонт, зонтика, тикают, каютка* (4 последние первого слова буквы являются началом второго и т.д.); *позвонить, подробный, подхватил, поговорил* (каждое слово начинается на «по») и т.д.

В тренинге умения определять понятия, классифицировать может быть неоценимым подспорьем раздел «Школы творческого мышления» «Первые уроки логики» [5, 57-63], в котором пошагово представлен алгоритм определения понятия, начиная с выявления родовидовых отношений, различения существенных и несущественных признаков явлений и предметов и заканчивая примерами формулировки конкретных определений.

В тренинге умения наблюдать, проводить эксперименты целесообразно использовать задания этапа «посильного исследовательского творчества». Приведём пример из собственной практики: при исследовании употребления современными носителями языка слов-назва-

ний лиц женского пола по профессии (тема «Доктор — ша?») помимо наблюдения над самим языковым материалом и работы со словарями, было проведено анкетирование 104 респондентов разного возраста и уровня образования (школьников, студентов и «взрослых»). Результаты опроса оказались весьма неожиданными. Так, например, выяснилось, что слово «машинистка» в значении «специалистка, печатающая на пишущей машинке» воспринимается 100% взрослых, а 76% респондентов-школьников понимают это слово как «женщина-специалист по вождению поездов», причём в словарях это значение не фиксируется. Юные исследователи объяснили такое расхождение в понимании одного и того же слова изменившимися реалиями — профессия машинистки уходит в небытие, тогда как сфера женского труда продолжает расширяться: женщины осваивают профессии, ранее характерные только для мужчин.

В тренинге умений делать умозаключения и выводы, структурировать материал, готовить тексты собственных докладов; объяснять, доказывать и защищать собственные идеи поможет раздел, посвящённый риторике [5, 28-43].

Завершая обзор использования идей Михаила Ростиславовича Львова о развитии творческого мышления младших школьников для учебной исследовательской деятельности в начальной школе, можно сделать вывод о целесообразности и эффективности творческих заданий для формирования исследовательских умений. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. 4К: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации. Национальный исследовательский институт. [Электронный ресурс] URL: https://ioe.hse.ru/monitoring/4k (дата обращения — 25.12.2019).
2. *Афанасьева Ж.В.* Учебное исследование в области русского языка // Начальная школа. 2017. № 1. С. 22-25.

3. *Зиновьева Т.И.* Готовность педагога к организации лингвистических исследований младших школьников // Вестник МГПУ, серия «Педагогика и психология». 2012. №1(8). С. 16-24.
4. *Леонтович А.В.* Исследовательская деятельность учащихся как образовательная технология // в сб. «Исследовательская деятельность учащихся» (сборник статей) М.: Издание МГДД(Ю)Т, 2003. [Электронный ресурс] URL: http://idschool225.narod.ru/article2.htm (дата обращения — 25.12.2019).
5. *Львов М.Р.* Школа творческого мышления. Уч. пособие. — М.: Дидакт, 1993. — 183 с.
6. *Савенков А.И.* Методика исследовательского обучения младших школьников. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2015. — 224 с.
7. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. — М.: «Ось-89», 2006. — 480 с.
8. *Ушаков Н.Н., Суворова Г.И.* Внеурочная работа по русскому языку. М.: Просвещение, 1985. — 75 с.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧИ М.Р. ЛЬВОВА В АСПЕКТЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богданова Антонина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

2891photina@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В статье описаны основные положения методической системы развития речи М.Р. Львова относительно проблемы достижения планируемых результатов современного начального языкового образования. Показаны возможности реализации данных идей в практике современной начальной школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *начальное языковое образования, система развития речи, предметные результаты, метапредметные результаты, речевые умения, речевые ошибки, культура речи.*

PROFESSOR M. LVOV'S METHODOLOGICAL SYSTEM OF SPEECH DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF HOW TO ACHIEVE THE RESULTS OF LANGUAGE EDUCATION IN MODERN PRIMARY SCHOOL

Bogdanova A.V.,

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of philological disciplines and their methods, teaching in elementary school

GAOU VO "Moscow City Pedagogical University"

ABSTRACT

The article describes the main ideas, which underlie Professor M. Lvov's methodological system of developing primary schoolchildren's speech skills, from the perspective of how to achieve the results of language education in modern primary school. The author shows how these ideas are implemented in the practice of teaching primary schoolchildren nowadays.

KEYWORDS: *language education in primary school, methodological system of speech development, subject results, metasubject results, speech skills, speech errors, speech culture.*

Профессор М.Р. Львов — один из самых известных ученых-методистов XX века, крупнейший специалист в области теории и методики начального языкового образования, развития речи младших школьников, автор фундаментальных научных трудов по методике обучения русскому языку, многочисленных учебно-методических трудов для учителей, студентов, словарей, учебников для школьников. Особое значение имеет учебник М.Р. Львова в соавторстве с другими учеными-методистами по методике обучения русскому языку и чтению в начальной школе, которым пользуются учителя, студенты, педагоги, ученые, методисты и сегодня. В нем собрана и достаточно подробно дана вся методика преподавания русского языка и литературного чтению в начальных классах.

Неоценимым вкладом М.Р. Львова в современную теорию и методику начального языкового образования является создание и описание методической системы развития речи младших школьников, в которой нашли отражение и традиции отечественной методики, и тенденции изменений в жизни общества во второй половине XX века: «В середине XX века достижения методической науки были подвергнуты всестороннему анализу, систематизации, структурированию, что позволило методистам создать стройную систему развития речи, которая в наиболее полном описании представлена в научных публикациях … М.Р. Львова (применительно к начальной школе)» [3, 89-90].

В методике обучения русскому языку традиционно выделяются два взаимосвязанных направления: языковое образование и речевое развитие обучающихся. Именно поэтому, а также ввиду особой значимости русского языка для формирования личности младшего школьника предмет «Русский язык» в начальном образовании имеет двуединую цель: познавательную (формирование знаний и умений в области языка как системы) и социокультурную (формирование речевых знаний и умений) [7, 9].

Вопрос о том, какое направление является ведущим, в истории методики и системы начального языкового образования, соответственно, решался по-разному. На современном этапе более значимым

признается речевое развитие. Анализ предметных результатов освоения младшими школьниками основной образовательной программы, установленных современным Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее — ФГОС НОО), показал, что более половины предметных результатов (60%) связаны с формированием у учащихся речевых умений. Перечислим эти результаты: «сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека»; «овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка … и правилах речевого этикета, умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач»; «овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [9, 7].

Около трети метапредметных результатов (31%) также связано с речевым развитием выпускника начальной школы. Это «активное использование речевых средств … для решения коммуникативных и познавательных задач»; умения работать с информацией «в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами … учебного предмета», среди которых отдельно выделяется умения готовиться к публичному выступлению и выступать с аудиовизуальным сопровождением, соблюдать этикетные нормы; «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах»; «готовность слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий»; «умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности» [9, 6].

Представленные данные свидетельствуют о понимании на государственном уровне значимости речевого развития младших школьников как для овладения ими предметного содержания образователь-

ной программы, так и для освоения окружающего мира, успешной социализации, формирования гражданской и национальной идентичности.

На развитие речи учащихся как основную цель обучения русскому языку в начальной школе М.Р. Львов и другие методисты указывали еще в конце XX века [6, 108]. При этом выдающийся ученый подчеркивал, что, в отличие от периода дошкольного детства, в младшем школьном возрасте процесс речевого развития из стихийного переходит в педагогически организованный. Необходимыми условиями успешности данной работы являются: формирование у учащихся потребности в общении; погружение ребенка в речевую среду, содержащую разнообразные образцы речи разных видов (устной и письменной), форм (диалогической и монологической), стилей, жанров, различной тематики, содержания и т.д.; значимость темы для учащихся (личностная или социальная), владение ими некоторым материалом по теме; языковые знания и умения; формирование речевой культуры [5, 4-7; 6, 169].

Данные условия были выделены известным методистом относительно процесса обучения младших школьников родному языку. Однако современная школьная практика, характеризующаяся поликультурным составом классов, в которых для части детей русский язык не является родным, свидетельствует о том, что все выявленные профессором М.Р. Львовым условия, обеспечивающие педагогу успех в деле развития речи учащихся, применимы и при обучении русскому языку как неродному. Добавим, что для этих обучающихся первичным и наиболее значимым является овладение русским языком не как школьным предметом, а как средством общения, т.е. развитие коммуникативных умений, развитие речи.

Именно речь, речевые умения являются основным компонентом факторов, оказывающих влияние на успешность языкового образования детей мигрантов в русской школе, и показателем степени этой успешности. Данные факторы были определены современными исследователями в ходе экспериментального изучения вопросов обучения русскому языку детей мигрантов в полиэтнической начальной

школе и теоретического осмысления полученных результатов. Представим их краткую характеристику [4, 22-45]:

1) *физиологические факторы* — причиной того, что речь ребенка-мигранта непонятна другим, а он сам с трудом воспринимает речь окружающих, может быть как недостаточный уровень владения русским языком, так и физиологические особенности, даже органические патологии речевого аппарата;

2) *психологические факторы* — связаны с возрастными особенностями речевого развития обучающихся начальной школы (абстрактные лингвистические категории снижают мотивацию к изучению неродного языка, т.к. для младшего школьника «основной единицей, позволяющей интерпретировать действительность», является текст — т.е. дискурс) и уровнем когнитивного развития ребенка;

3) *социальные факторы* — социальные характеристики семьи, а также уровень речевого развития взрослых, языковая среда, в которой находится школьник, отношение окружающих к речевому поведению ребенка-мигранта на русском языке;

4) *лингвистические факторы* — соотношение систем родного языка и русского языка, лингвистическое мышление на родном и русском языке;

5) *культурологические факторы* — сходства и различия между языковой картиной мира, сформированной у учащегося в ходе овладения родным языком, и русской языковой картиной мира, между родной культурой и русской культурой;

6) *педагогические факторы* — организация обучения русскому языку, направленного на «развитие речевой, языковой и лингвокультурологической компетенций младшего школьника-мигранта» [Компл. Система с. 37]; содержание обучения (овладение детьми-мигрантами всеми видами речевой деятельности в устной и письменной форме); культуроведческий подход к обучению русскому (неродному) языку в тесной взаимосвязи с русской культурой; диагностические методики для определения уровня речевого развития и языковой способности ребенка-мигранта; взаимодействие педагога с семьей и др.

В методике развития речи детей младшего школьного возраста профессором М.Р. Львовым выделены следующие линии [5, 5]: работа над словом, работа над словосочетанием и предложением, работа над связной речью — которые реализуются на всех уровнях развития речи: произносительном, лексическом, синтаксическом и уровне связной речи. Известный методист поясняет, что эти линии взаимосвязаны, развиваются параллельно и при этом одновременно: в рамках каждой из них используются знания, умения, формируемые при работе в других направлениях, и наоборот. Все данные умения синтезируются и проявляются в собственной связной речи школьников.

Ученым также было определено основное содержание работы по развитию речи в начальной школе. Это знакомство учащихся с русским литературным языком, усвоение ими норм литературного языка; овладение школьниками чтением и письмом как видами письменной речевой деятельности, которые опираются на их знания и умения в устной речевой деятельности; совершенствование речи, в т.ч. ее выразительных возможностей, повышение культуры речи обучающихся [5].

Методика развития речи в начальном языковом образовании с конца XX века и по настоящее время организуется по названным направлениям и придерживается того же содержания. В той или иной мере это нашло отражение в нормативных документах и в учебно-методических комплексах по русскому языку, которые используются в начальной школе сегодня.

Анализ современных УМК показывает, что последний элемент содержания в них представлен в меньшей степени. В то же время в нормативных документах он присутствует: как в ныне действующем ФГОС НОО — в метапредметных результатах («соблюдать … нормы этикета»), так и в проекте нового ФГОС НОО. В данном проекте компонент речевой культуры прописан в нескольких формах [8]: в метапредметных результатах — как одно из универсальных учебных коммуникативных действий («проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии») —

и в предметных результатах изучения предмета «Русский язык» («осознание правильной устной и письменной речи как показателя общей культуры человека», «соблюдать нормы речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения», «использование в речевой деятельности норм … речевого этикета»).

Мы также заметили, что в проекте нового ФГОС НОО, в предметных результатах освоения программы по русскому языку, развитие речевых умений описано в четырех пунктах из шести, что составляет 67%. Помимо названных, к речевому развитию выпускника начальной школы предъявляются такие требования, как «овладение основными видами речевой деятельности на основе первоначальных представлений о нормах современного русского литературного языка», сформированность умений в каждом виде речевой деятельности, владение первоначальными научными представлениями об особенностях употребления единиц языка в речи. Данный факт, а также включение культуры речи в предметные результаты показывают, что речевое развитие в системе начального языкового образования сегодня продолжает оставаться ведущим.

Неотъемлемой частью методики развития речи М.Р. Львов считал работу над речевыми ошибками младших школьников. Ученый-методист подчеркивал, что важно не только исправление уже имеющихся ошибок, но и их предупреждение. Педагог должен научить школьников видеть ошибки, находить их в собственной речи и в речи других, исправлять их, предупреждать [5].

Мы отмечаем, что сформулированная М.Р. Львовым задача не потеряла своей актуальности и в настоящее время. Иногда учителю бывает трудно предвидеть ошибки, которые могут возникнуть в речи их учеников. Основой такой работы и в методической системе профессора М.Р. Лвова, и в современной методике начального языкового образования являются лингвометодические, психологические знания учителя в области речевых и неречевых ошибок, причин их возникновения и методические умения, педагогический опыт по их корректировке и предупреждению [5, 6].

Считаем необходимым добавить, что сегодня эта работа приобретает все большую значимость. Количество источников появления речевых ошибок в речи младшего школьника в XXI веке увеличилось. Все чаще учащиеся встречаются с нарушениями норм русского языка в речи окружающих взрослых, в средствах массовой информации, в интернете, на улице и даже в самой школе.

Часть из них, ввиду поликультурности школы и общества в целом, носит интерференционный характер — отклонение от норм русского языка, возникающее под воздействием родного языка. Причем подобные ошибки появляются в речи не только детей мигрантов, но и русскоговорящих школьников. Часто слыша или видя такие ошибки, русские учащиеся постепенно начинают воспринимать их в качестве нормы и использовать в собственной речи. Ученые В.В. Алимов, Л.И. Баранникова, В.А. Виноградов, В.Н. Комиссаров, Н.Б. Мечковская, Т.Г. Шишкина и др. отмечают, что интерференционные ошибки появляются по причине различий в системах родного и неродного языков, их функционирования в речи и проявляются на всех языковых уровнях [2, 283].

Результаты недавнего исследования речевых ошибок, проведенного в устной частично подготовленной и неподготовленной речи обучающихся на русском языке как неродном, позволили нам выделить частые интерференционные ошибки не носителей русского языка. В основу их систематизации были положены языковые уровни, на которых они проявляются.

Таким образом, были выявлены следующие группы ошибок в русской речи, причиной которых является межъязыковая интерференция [2, 296-298]: фонетические (например, произнесение звука [ы] как гласного среднего или нижнего подъема), лексико-семантические (использование похожих слов, имеющихся в родном языке, без учета особенностей их семантики в русском языке и др.), словообразовательные (например, образование не существующих в русском языке существительных с помощью суффикса –ств), морфологические (например, отсутствие у существительных падежных окончаний в кос-

венных падежах, определение рода существительного не по его морфологическим признакам в русском языке, а по роду, который данное слово имеет в родном языке), синтаксические (расположение слов в русском предложении по правилам родного языка и др.), а также стилистические («сглаживание» стиля; при создании текста на русском языке перенос жанрово-стилевых особенностей, характерных для родной речи, и т.д.).

Задача речевого развития учащихся реализуется не только на уроках, но и во внеурочной работе. В научных методических работах профессора М.Р. Львова, отмечает современный методист Ж.В. Афанасьева, вопросы организации целенаправленной внеурочной деятельности младших школьников по русскому языку «получили достаточно широкое освещение: названы задачи и формы внеурочной работы, описаны особенности содержания языковых игр, охарактеризованы методические подходы к организации кружка русского языка» и т.д. [1, 113]. Цель, принципы организации, формы, методы, приемы, суть внеурочных занятий способствуют продуктивному развитию у учащихся знаний и умений, заложенных на уроках, и формированию новых. Помимо этого, вся деятельность обучающихся на внеурочных занятиях по русскому языку обязательным образом связана не только с собственно языком, но и с речью — устной или письменной.

В современной школе внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса, связана с урочной деятельностью и призвана способствовать достижению планируемых результатов освоения учащимися начальной школы образовательной программы, в т.ч. и в плане развития речевых умений.

Таким образом, мы утверждаем, что методическая система развития речи младших школьников, созданная и описанная М.Р. Львовым во второй половине XX века, универсальна и, несмотря на изменившиеся и продолжающиеся меняться условия жизни общества и системы образования, применима и в XXI веке. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Афанасьева Ж.В.* Развитие идей М.Р. Львова об организации внеурочной деятельности по русскому языку в учебно-методическом комплексе «Школа России» // Школа будущего. 2017. №1. С. 113–119.
2. *Богданова А.В.* Интерференция в речи обучающихся-инофонов // Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов / сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. М.: МГПУ, 2018. С. 278–300.
3. *Зиновьева Т.И.* Современные концепции речевого развития школьников в процессе обучения русскому языку // Русистика без границ. 2019. №2. С. 88–94.
4. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / науч. ред.: Т.И. Зиновьева. М.: Издательство «Перо», 2016. 232 с.
5. *Львов М.Р.* Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
6. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка: Пособие для учителей, студентов педвузов и колледжей. 2-е изд., испр. и доп. М.: РОСТ: Фирма «СКРИН», 1997. 253 с.
7. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011. 400 с.
8. Проект приказа «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» / М-во просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/59803.html/ (дата обращения: 29.12.2019).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. М: Просвещение, 2011. 31 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА В ДИАЛЕКТНЫХ УСЛОВИЯХ

Замбулаева Наталья Гомбоевна,
кандидат педагогических наук, преподаватель педагогики и родного языка
ГБПОУ Иркутской области «Боханский педагогический колледж им. Д. Банзарова»
zambalai@mail.ru

Содномов Сономбал Цыденович,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства
ГАУ ДПО «Бурятский республиканский институт образовательной политики».
sodnomov65@mail.ru

АННОТАЦИЯ
В статье описано применение технологии развития критического мышления в обучении фонетике бурятского языка в диалектных условиях. Авторы предлагают приемы устранения диалектных фонетических ошибок усащихся-диалектоносителей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *бурятский язык, диалект, фонетика, диалектные ошибки, технология развития критического мышления.*

PRIMENENIYE TEKHNOLOGII RAZVITIYA KRITICHESKOGO MYSHLENIYA V OBUCHENII FONETIKE BURYATSKOGO YAZYKA V DIALEKTNYKH USLOVIYAKH

Zamulaeva N.G.,
kandidat pedagogicheskikh nauk, prepodavatel' pedagogiki i rodnogo yazyka
GBPOU Irkutskoy oblasti "Bokhanskiy pedagogicheskiy kolledzh im. D.Banzarova"

Sodnomov S.T.,
doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology of childhood
GAU DPO "Buryat Republican Institute of educational policy"

ABSTRACT
V stat'ye opisano primeneniye tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya v obuchenii fonetike buryatskogo yazyka v dialektnykh usloviyakh. Avtory predlagayut priyemy ustraneniya dialektnykh foneticheskikh oshibok usashchikhsya-dialektonositeley.

KEYWORDS: *buryatskiy yazyk, dialekt, fonetika, dialektnyye oshibki, tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya.*

Проблема обучения родному языку в условиях влияния местных говоров интересовала методистов еще с 30-х годов прошлого столетия. О диалектных ошибках в устной и письменной речи учащихся и методике их предупреждения и исправления писали такие методисты, как З.С. Агеева, Р.Ф. Богачева, А.И. Иванова, А.В. Текучев, А.А. Федорова, Е.П. Шейнина и др. [4].

Профессор М.Р. Львов отмечал: «…Нельзя допускать, чтобы учитель начальных классов не имел представления о диалектах русского языка, если его учащиеся живут и воспитываются в условиях местного говора, что наблюдается в сельской местности практически всех регионов России» [12].

Одним их таких регионов России и является Иркутская область, в составе которой находится Усть-Ордынский Бурятский округ, име-

ющий особый национальный статус. В Усть-Ордынском Бурятском округе бурятский язык, как учебный предмет, преподается в 67 из 110 общеобразовательных учреждений. Бурятский язык также изучают 170 школьников в Ангарском, Нижнеудинском и Ольхонском районах Иркутской области.

Бурятский язык является одним из многодиалектных языков. На основе анализа классификационных систем, предложенных ведущими языковедами-монголоведами, мы вслед за И.Д. Бураевым выделяем, что бурятский язык подразделяется на четыре диалектные группы:

1) хоринская группа говоров, или хоринское наречие, состоит из собственно хоринского говора, агинского, тугнуйского (или тугнуйско-хилокского), североселенинского (или ближнеселенгинского) говоров;
2) эхирит-булагатское наречие. Это собственно эхирит-булагатский говор, боханский и ольхонский говоры, а также говоры баргузинских и байкало-кударинских бурят;
3) аларо-тункинское наречие. Это аларский говор, тункино-окинский и закаменский говоры, а также говор унгинских бурят;
4) цонголо-сартульское наречие, состоящее из цонгольского и сартульского говоров [3, с. 14].

Проблеме обучения бурятскому языку в диалектных условиях посвящены работы П.И. Малакшинова, Э.Р. Раднаева, Б.Б. Лхасарановой, С.Д. Будаева, Н.Г. Замбулаевой.

Обучение литературному бурятскому языку в диалектных условиях является одной из важных составляющих методики преподавания бурятского языка. В данной статье мы рассматриваем особенности обучения младших школьников фонетической системе бурятского языка в диалектных условиях.

Последовательность (единственно возможная) в овладении различными видами речевой деятельности на родном языке, как известно, следующая: сначала дети воспринимают речь окружающих, затем начинают говорить; в школе они учатся читать и писать. Чтение

и письмо положительно влияют на устную речь, обогащая и совершенствуя ее языковую и содержательные стороны.

Активное владение родным языком базируется на речевых навыках и умениях, проявляющихся в интуитивно правильном пользовании языковым материалом «по чувству". Физиологическую основу такого владения образует речевая динамическая стереотипия, т.е. речевые динамические связи на всех уровнях языка — фонетическом, грамматическом, лексическом — в единстве. При говорении эти связи проявляются в единстве слухо-речемоторных и смысловых ассоциаций лингвистических явлений, имеющихся в речевом опыте человека, говорящего на данном языке. Этот индивидуально-речевой опыт приобретается человеком в процессе его речевого развития, овладения речью, в речевой практике.

В родном языке возможен и такой вид несовершенного владения, когда человек может понимать устную речь и говорить на языке, но не может читать и писать на нем (например, дети-дошкольники, люди, которые не знают норм литературного языка). Они, как правило, недостаточно совершенно владеют и устной речью, допуская фонетические, грамматические и лексические ошибки под влиянием диалектных норм. В нашем случае мы имеем ввиду учащихся-диалектносителей, чья устная диалектная речь доминирует над литературным вариантом.

Прежде чем начнем описывать методические особенности работы в диалектных условиях, рассмотрим некоторые фонетические различия между аларо-тункинским, эхирит-булагатскими наречиями и литературным бурятским языком.

Исследователи диалектов аларо-тункинского наречия (Д.А. Абашеев, И.Д. Бураев, В.И. Рассадин) и эхирит-булагатского наречия (Б.В. Матхеев и др.) подчеркивают, что система гласных фонем данных говоров, состоящая из кратких и долгих гласных и дифтонгов в общем и целом общебурятского типа.

Наряду с этим, выявляются процессы аккомодации гласных фонем. На данное явление в аларо-тункинском, эхирит-булагатском

наречиях указывают Д.А. Абашеев, Б.В. Матхеев, В.И. Рассадин: *өдөр-үдэр* «день», *мөнгөн-мүнгэн* «деньги», *өбөл-үбэл* «зима», *дөшөн-дүшэн* «сорок» (ал.-тунк.); өрө (долг) — үрэ (плод), дөрөхө (гореть) — дүрэхэ (макать), өһөө (месть) — үһээ (потолок) (эхир.-булаг.).

Исследователи подчеркивают, что, между аларо-тункинским, эхирит-булагатским наречием и литературным языком наблюдаются чередования некоторых гласных:

— э/ү или ү/э: *бэлэхэ-бүлэхэ* «сбивать масло в маслобойке», *үндэрхэ-эбдэрхэ* «ломаться, разбиваться, рушиться», *бэһэ-бүһэ* «пояс, кушак», *гүдэһэн-гэдэһэн* «живот», *бэлеэн-бүлеэн* «телый»; э/и или и/э: *хэрээ-хирээ* «ворон», *эрэмэг-эримэг* «острый край чего-либо», *бэрэ-бэри* «невестка»; у/о: *хотиго-хутага* «нож», *одигон-удаган* «шаманка», *хорим-хурим* «свадьба», *хосюур-хухюур* «сухостой в лесу» и др. (аларо-тунк.).

— ө/э: *зөмэлхэ-зэмэлхэ* «обвинять», *өндэхэ-эбдэхэ* «ломать», *шөнэһө-шэнэһэ* «лиственница», *зөмһөн-зэмһэн* «подарок»; у/о: *дубуун-добуун* «бугор, возвышенность», *шургалзан-шоргоолжон* «муравей»; о/у: *хотиго-хутага* «нож», *одигон-удаган* «шаманка», *йоргоон-зургаан* «шесть»; э/ү: *мэшэн-мүшэн* «звезда», *йэндэ-юундэ* «почему», *бэрэ-бүри* «каждый»; ээ/ии (ы): *түрээ-түрии* «голенище», *хэрэнсээ-хэрэнсы* «крыльцо», *бэлтээлгэхэ-бэлтылгэхэ* «выпучить глаза», *үгээ-үгы* «нет»; у/э: *бушуурхаха-бэшүүрхэхэ* «чуждаться» и др. (эхир.-булаг.)

Что касается системы согласных указанных выше наречий, она имеет, в общем, тот же состав и то же противопоставление согласных фонем по мягкости и твердости как в литературном бурятском языке.

Ученые наблюдают некоторые чередования согласных в словах наречий и литературного бурятского языка:

— х′/с′ или с′/х′: *с′юруу — х′юруу* «иней», *үс′ибүүн — үх′ибүүн* «ребенок», *һас′юуһан — һах′юуһан* «талисман», *тас′яа — тах′яа* «курица»; д′//г′ или г′//д′: *долд′еон — долг′еон* «молния», *данд′ина — данг′ина* «красавица»; ш//с или с//ш: *хүшэтээ —*

хүсэтээ «сильный», *сабсаха — сабшаха* «косить, рубить», *сабсуур — сабшуур* «зубило»; с/h или h/с: *сибэлхэ — hэбилхэ* «остудить», *бисалаг — биhалаг* «вид сыра или брынзы»; м/б: *нёлмоhон — нёлбоhон*; х/г: *хахалха — хагалха* «пахать, расколоть» (аларо-тунк).

— j/ж (з): *jаргал — жаргал* «счастье», *jалга — жалга* «овраг», *jабар — жабар* «холодный ветер», *jорон — жаран* «шестьдесять», *jэл — жэл* «год»; j/г: *дол' joон — долгин* «волна», *зал' jаха — залгиха* “глотать», *гон' jонохо — гонгинохо* «гнусвить»; ш/с или ж/с: *эзы* «женщина» — *эжы* «мама», *зыхэ — жиихэ* «вытягивать», *гэзэгэндэхэ — гэжэгэнүүлхэ* «щекотать»; х/г: *хагнаха — гагнаха* «паять», *бахана — багана* «столб», *дахаха — дагаха* «следовать»; ш/х: *тамшан — тамхин* «табак», *шалар — хилар* «косоглазый», *hальшан — hалхин* «ветер», *шуруу — хюруу* «иней»; р/л: *аршуур — аршуул* «тряпка», *тармуур — тармуул* «грабли», *хэрүүр — хэрүүл* «ссора» и др. (эхир.-булаг.) [7, С.3-46].

Перечисленные различия фонетических систем аларо-тункинского и эхирит-булагатского наречий и литературного бурятского языка, хоть и незначительны, но являются причиной многих диалектных ошибок в письменной речи младших школьников. О необходимости учета диалектных особенностей в обучении литературному бурятскому языку, технологии и приемах предупреждения и устранения диалектных ошибок мы описывали в наших предыдущих работах [9,10, 11, 15].

Обучение фонетике бурятского языка в начальной школе, согласно Программе по бурятскому языку для 1-4 классов, реализуется через раздел «Абяан ба үзэг» (Звук и буква) [5].

Далее в данной работе постараемся показать, как можно использовать приемы развития критического мышления в процессе обучения фонетике бурятского языка. Технология развития критического мышления, как известно, реализуется через три стадии: вызов — осмысление — рефлексия и содержит разнообразие приемов, с помо-

щью которых происходит активное включение учащихся в рефлексивную деятельность на каждой стадии [8].

В процессе изучения темы «Аялганай hубарил» во 2 классе (учебник «Буряад хэлэн» (Бурятский язык) Дылыкова Р.С. и др.) [6]. можно использовать приемы развития критического мышления.

▪ *Упражнение 122*

Прочитайте. Внимательно посмотрите и скажите: где в словах пишутся дифтонги ***уй*** и ***үй***? Выведите правило письма. Сравните ваше правило с правилом, данным в учебнике. Запомните это правило.

Так как урок (Дифтонги уй и үй) является продолжением серии уроков, на первой стадии работаем над актуализацией имеющихся у младших школьников знаниях по теме «Аялганай hубарил» (Чередование гласных); мотивируем к учебной деятельности через прием «Корзина идей».

На доске нарисована корзина, куда дети должны вложить все свои знания по теме «Аялганай hубарил ‘чередование гласных’». Дается задание: соберите как можно больше сведений по нашей теме. Работу выполняют на доске. В «корзину» сложили следующие суждения:

— үгын эхин үедэ байhан аялганиие дахуулжа, саашанхи үеын аялганууды бэшэхэ дүримые ***аялганай hубари***л гэдэг ;
— үгын эхин үедэ у байбал, саашанхи үедэ а бэшэгдэхэ;
— үгын эхин үедэ үаялганай байбал, саашанхи үедэ э бэшэгдэхэ;
— эрэ аялгантай үгэ соо удаан уу алишье үедэ бэшэгдэдэг, эмэ аялгантай үгэ соо удаан ***үү*** алишье үедэ бэшэгдэдэг.

Прием «Мозговой штурм»

Далее учитель открывает слайд и на нем видна схема.

У.: Ребята, я узнала, что вы много знаете правил по теме «Аялганай hубарил». Вы все молодцы! А вот посмотрите на экран, что вы видите?

Д.: Рисунок, схема с дифтонгами.

У.: А хотите узнать, зачем я нарисовала такую схему?

Д.: Да, хотим узнать.

У.: Нам написали письмо ученики третьего класса нашей школы. Давайте я вам ее прочитаю: дорогие второклассники, помогите нам пожалуйста выполнить трудное задание. А задание такое: придумать слова с дифтонгами ***уй*** и ***үй***.

У.: Ребята, мы сможем помочь третьеклассникам?

Д.: Давайте попытаемся им помочь.

Дети затрудняются в выполнении этого задания, потому что, большинство не знают слов, начинающихся с данных дифтонгов. Учитель предлагает помощь-подсказку детям.

У.: Ребята, посмотрите на экран, может быть эти слова нам помогут выполнить это задание.

Д.: читают слова: ___hэн, ___тан, т___мэр, т___сэ, т__ба, __лана, ___мөөн, г___дэл, г___на, ___мар (в недоумении, не знают как правильно прочитать).

У.: Как вы думаете, эти слова нам нужны, помогут нам?

Д.: пытаются подобрать правильные дифтонги к словам. Получаются такие слова: уйлана (плачет), түймэр (пожар), гүйдэл (бег, беготня).

У.: Молодцы, что подобрали правильные дифтонги.

Д.: А как мы поможем третьеклассникам, если мы не можем разгадать все слова?

У.: Давайте все вместе вспомним правила, которые мы повторили в начале урока. Итак, какие это дифтонги?

Д.: (думают, возвращаются к правилам и вспоминают), что здесь можно прибегнуть к помощи правила: үгын эхин үедэ у байбал, саашанхи үедэ а бэшэгдэхэ; үгын эхин үедэ үаялганай байбал, саашанхи үедэ э бэшэгдэхэ.

У.: Молодцы, давайте все вместе будем подбирать дифтонги по правилу.

В итоге работы получается заполнить схемы две:

У.: Итак, ребята, очень хорошо, что мы все вместе дружно помогли ребятам из 3-го класса. Я отправлю им наше письмо на электронную почту. Молодцы!

Далее идет словарная работа. Значения слов: туйба, үймөөн, түйсэ вызывают затруднения так как на диалекте они имеют свои варианты и произношения. Поэтому учитель работает над произношением данных дифтонгов, слов и проводит словарную работу, опираясь также на прием «Мозговой штурм».

У.: Ребята, скажите мне пожалуйста, все ли слова, которые мы расшифровали, нам понятны?

Д.: Нет, значения некоторых слов нам непонятны.

У.: Какие это слова? Скажите мне, и мы попытаемся узнать, что же они означают?

Д.: Туйба, үйһэн, уйтан, түйсэ, үймөөн, гуйна, уймар.

У.: Ну тогда давайте будем с вами работать дальше. Итак, у нас мозговой штурм у нас, смотрите на экран (рисунки берестяных туесков). Как вы думаете, что это такое? Для чего его используют буряты в хозяйстве? Как на нашем диалекте (эхир.-булаг.) он называется?

Д.: Это слово «түйсэ», она изготовлена из бересты «үйһэн». На нашем диалекте он произносится так же "түйсэ". А кто знает для чего он нужен в быту?

Д.: У нас в доме есть такая круглая, бабушка моя хранит в нем сахар.

Д.: У моей мамы есть маленькая такая квадратная, она хранит там сагаан дали. Она его заваривает мне, когда я болею или хочу заболеть.

У.: Ребята, түйсэ буряты использовали как посуду, в которой можно долго хранить молоко и молочные продукты. Давайте правильно произнесем эти слова и запомним их написание.

У.: Вот вам еще один рисунок (показывает сюжетный рисунок суматохи). Что происходит здесь? Кто мне скажет? На русском языке как называется?

Д.: Паника, суматоха, все бегут куда-то.

У.: Правильно, мы видим на рисунке переполох, суматоху. А на бурятском языке как можно это действие назвать, кто-нибудь может догадается?

Д.: Нет, не знаем.

У.: Это слово «*үймөөн*». Давайте повторим его громко. На нашем диалекте он звучит так «*дэмээрэлдээн*».

Так проводится словарная работа с использованием разных приемов, но, несомненно, одним из основных должен быть прием сопоставления слова, не понятного для ребенка, с эквивалентным диалектным вариантом.

После выполнения задания учитель просит детей рассказать, какое правило можно сформулировать по данному заданию.

Д.: Уй, үй дифтонгнууд гансал үгын эхиндэ бэшэгдэхэ ёhотой '*дифтонги уй, үй всегда пишутся в начале слова*'.

У.: Откройте учебники на с. 66, прочитаем правило и сравним, правильно ли мы его вывели.

Дети знакомятся с правилом написания дифтонгов уй и үй в словах.

У.: Энэ шэнэ танилсаhан үгэнүүдые хэрэглэн мэдүүлэлнүүдые зохёожо бэшэебди '*Сначала придумаем словосочетания, а затем предложения с новыми словами*'.

Желательно сначала чтобы дети придумали словосочетания, а потом и предложения, чтобы новые слова, правильное их произношение вошли в активный словарь младших школьников. Важно сформировать у них мотивацию, которая пробудила бы интерес к наблюдениям и самонаблюдениям над своим артикуляционным аппаратом, над звучащей и слышимой речью, тогда новые звуки, явления, понятия станут осмысленными, а не просто объясняемыми учителем сверху.

Усвоение литературного произношения и правописания для учащегося-диалектоносителя тем труднее, чем больше в его речи диалектных черт. Учитель, работающий в условиях местного говора должен помнить об этом планируя свою работу. А с помощью каких технологий, приемов, методов, решать и выбирать ему самому. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Будаев Ц.Б.* Бурятские диалекты (опыт диахронического исследования) / Ц.Б. Будаев. — Новосибирск: Наука, 1992.
2. *Бураев И.Д. Бураев И.Д.* Звуковой строй бурятского языка / И.Д. Бураев. — Улан–Удэ: Бур. Кн. изд–во, 1970.
3. *Бураев И.Д.* Проблемы классификации бурятских говоров. Исследования по бурятской диалектологии / И.Д. Бураев. — Улан-Удэ: Изд–во БНЦ, 1996.
4. *Головина, Л.И.* Предупреждение диалектных ошибок в речи младших школьников на внеклассных занятиях / Л.И. Головина // Начальная школа. — 2015. — №9. — С. 27.
5. *Дылыкова Р.С.* Буряад hургуулиин программануд: буряад хэлэн. 1-4 классууд. Улаан-Үдэ: ГБУ РЦ «Бэлиг», 2013. — 40 х.
6. *Дылыкова Р.С., Базаргуруева Т.Б., Дугарова Д.Б.* Буряад хэлэн: hуралсалай методическа хүсэд суглуулбари. 2-дохи класс. — Улаан-Үдэ: «Бэлиг» хэблэл, 2010. — 196 х.
7. Исследования бурятских говоров. Выпуск 2 (труды Бурятского института общественных наук БФ СО АН СССР, выпуск 2, серия языковедческая). — Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство. — 1968. — 196 с.
8. *Загашев И.О., Заир-Бек С.И.* Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. — СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. — 284 с.
9. *Замбулаева Н.Г.* Упражнения по предупреждению и преодолению диалектного произношения у младших школьников / Н.Г. Замбулаева // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 15. С. 172–177.
10. *Замбулаева Н.Г.* Модель обучения младших школьников литературному бурятскому языку в диалектных условиях / Н.Г. Замбулаева // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 15. С. 124–128.
11. *Замбулаева Н.Г.* Основные методы обучения литературному бурятскому языку в диалектных условиях / Н.Г. Замбулаева // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 15. С. 124–128.

12. *Львов М.Р.* Содержание языковой подготовки учителя начальных классов / М.Р. Львов // Начальная школа. — 1988. — №1. — С. 50–54.
13. *Раднаев Э.Р.* Буряад хэлэнэй диалектологи / Э.Р. Раднаев. — Улаан–Үдэ.: Бур. номой хэблэл, 1991.
14. *Рассадин В.И.* Присаянская группа бурятских говоров / В.И. Рассадин. — Улан–Удэ, 1996.
15. *Содномов С.Ц., Замбулаева Н.Г.* Обучение бурятскому языку в диалектных условиях при реализации технологии развития критического мышления / С.Ц. Содномов, Н.Г.Замбулаева // Педагогический имидж. 2018. № 2 (39). С. 29–37.

НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССОРА М.Р. ЛЬВОВА: ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Зиновьева Татьяна Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
zti@mail.com

АННОТАЦИЯ
Статья посвящена анализу понятий «научная школа», «научно-педагогическая школа». Автор представляет научную школу М.Р. Львова посредством установления ее (научной школы) соответствия общепринятым критериям оценки данного феномена.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *«научная школа», «научно-педагогическая школа», методика обучения русскому языку.*

SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR M.R. LVIV: LANGUAGE EDUCATION AND SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Zinovieva T.I.,
Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of philological disciplines and their methods, teaching in elementary school
GAOU VO "Moscow City Pedagogical University"

ABSTRACT
The article is devoted to the analysis of the concepts "scientific school", "scientific and pedagogical school". The author represents the scientific school of M. R. Lviv by establishing its (scientific school) compliance with the generally accepted criteria for assessing this phenomenon.

KEYWORDS: *"scientific school", "scientific and pedagogical school", methods of teaching the Russian language.*

Развитие науки осуществляется благодаря деятельности ученых и научных сообществ. В функционировании научных школ, в их взаимодействии заключается один из механизмов консолидации знаний, представляющих собой главную созидаемую наукой ценность, приобретающих особое самостоятельное бытие и отражающих в своей совокупности результат движения научной мысли, логику ее развития.

Важнейшей научной областью педагогической науки является методика начального обучения родному языку; ее краткая характеристика представлена М.Р. Львовым: «Начальная школа со времен ее возникновения в России (еще с XIX века) всегда был отстающим и плохо обеспеченным звеном образовательной системы. Это касается и ее материального положения, и ее кадров, и даже наличия методических комплексов. Правда, моральная поддержка интеллигентных слоев общества всегда имела место и была неоценима. Труды К.Д. Ушинского до сих пор служат начальной школе — без них начальному образованию было бы намного труднее. В XX веке многие задачи успешно решались; он славен такими именами, как П.О. Афанасьев, М.А. Рыбникова, Н.С. Рождественский, А.И. Воскресенская. Они еще в первой половине XX века вошли в историю нашей профессии. Вторая половина XX века выдвинула новые имена. Это В.Г. Горецкий — шеф-редактор журнала, ведущий автор целого семейства учебных книг по литературному чтению. Это Н.Н. Светловская — автор теории формирования читательской самостоятельности младших школьников. Высокую оценку у педагогической общественности получили великолепные учебники русского языка Т.Г. Рамзаевой. Эти имена — символы современной методики начального обучения родному языку, труды этих ученых играют серьезную роль в развитии начальной школы наших дней» [5, 78].

Эта характеристика в полной мере подтверждает истину: чем дольше существует некое научное направление, тем сложнее оно структурировано в сравнении с многочисленными «юными» отраслями научного знания; эта тенденция обнаруживает себя на всем протяжении истории науки [1; 3; 6].

Действительно, каждое названное М.Р. Львовым имя ученого, представителя методической науки в области начального обучения

родному языку, сегодня есть имя лидера самодостаточного научного сообщества, самостоятельной научной школы. Особое место в этом ряду занимает имя самого Михаила Ростиславовича Львова — лидера научной школы, изучающей проблемы начального языкового образования и речевого развития младших школьников.

При всем многообразии понимания феномена «научная школа» никто не отрицает самого факта его наличия. Исходя из существования научных школ ipso facto, представим научную школу профессора М.Р. Львова посредством установления ее (научной школы) соответствия общепринятым критериям оценки данного феномена.

Обращение к проблеме терминологии выявляет факт использования в трудах исследователей научных школ различных терминов, в их числе: «научная школа», «научный коллектив», «научное сообщество», «профессиональная школа», «творческая школа» и др. Сегодня можно констатировать, что утвердившимся применительно к данной сфере, наиболее употребляемым представителями научного сообщества для самоидентификации является термин «научная школа». Он широко применялся на протяжении столетий, применяется и в настоящее время, прежде всего, по отношению к целым отраслям научного знания, зародившимся и получившим всемирное признание благодаря деятельности знаменитых отечественных ученых. Термин «научная школа» используется и применительно к весьма скромным по масштабам и результатам деятельности региональным научным сообществам, чьим главным отличительным признаком является наличие особой духовной общности между его членами [1; 3; 6]. Именно этот термин, как самый емкий, традиционный и демократичный одновременно, мы используем в описании научного сообщества, представители которого исследуют проблемы языкового образования и речевого развития младших школьников и лидером которого является М.Р. Львов.

Обратимся к содержанию понятия «научная школа». Многие ученые (Д.А. Александров, Д.В. Аронов, Е.Ю. Воронова, В.Б. Гасимов, В.А. Голенков, И.Г. Дежина, В.В. Добреньков, В.В. Киселева, А.И. Кравченко, С.Р. Микулинский, В.Г. Садков, Ю.С. Степанов, М.Г. Ярошевский и др.) пытаются разработать систему требований к результатам деятельности научных сообществ, к признанию факта их существования.

Анализ трудов названных исследователей позволил составить некий совокупный перечень сущностных признаков научной школы и, как следствие, обнаружить преобладание количественного подхода в решении данной проблемы. Так, в совокупный перечень показателей научной школы (заметим, весьма обширный) входят: наличие лидеров (основателей) научной школы; количество поколений их последователей и учеников; наличие у них официального признания в виде дипломов ВАК России (СССР); количество и объем публикаций в системе ранжированных органами власти изданий; число подготовленных и защищенных диссертаций разного уровня; наличие государственных премий и наград, авторских свидетельств, патентов; признание со стороны зарубежных научных сообществ в форме дипломов и почетных званий и др.

Научная школа М.Р. Львова в полной мере соответствует названным формальным признакам, имеет устойчивую научную репутацию, ее авторитет единодушно признан научным сообществом. Однако следует заметить, что сам подход к определению понятия научной школы, представляющей собой систему только количественных критериев, неизменно вызывает критику в научной среде. В качестве недостатков подобного подхода называют следующие: проблему относительной ценности количественных показателей; отсутствие возможности предоставления объективной количественной характеристики [2; 6].

Не отрицая возможность и необходимость количественных показателей научной школы, заметим, что их абсолютизация не вполне целесообразна. Кроме того, в качестве недостатка приходится констатировать игнорирование многими исследователями такого важного сущностного признака научной школы, коим является духовная общность членов научной кооперации ученых как важнейшее условие результативности совместной исследовательской деятельности. Мы считаем, что именно духовная общность представителей научной школы языкового образования и речевого развития младших школьников М.Р. Львова является отличительной особенностью этого научного сообщества.

Обнаружив значительное число определений понятия «научная школа», мы предприняли поиск такого определения, которое в полной мере соответствовало бы нашему пониманию данного феномена и нашему видению своеобразия научной школы М.Р. Львова. Оказалось, что в различных определениях термин и перечень сущностных признаков не всегда согласуются между собой. Обратимся, например, к развернутой формулировке В.Б. Гасимова: «Научная школа — сообщество ученых разных статусов, координирующих под руководством лидера свою исследовательскую деятельность, внесших вклад в реализацию и развитие исследовательской программы и способных активно представлять и защищать цели и результаты программы. Структура и первоначальное содержание программы продуцированы лидером в ответ на проблемную ситуацию, задаваемую логикой развития науки, запросами развития ее категориального строя, поскольку ситуация неразрешима в рамках сложившейся категориальной структуры знания. Это сообщество совместно усваивает и верифицирует выдвинутые им новые представления и перестраивает категориальную структуру данной предметной области. Оно распространяет, преодолевая сопротивление основного сообщества, представления, хотя и альтернативные общезначимому фонду научного знания, но имеющие шансы (в соответствии с провизорной оценкой лидера) войти в состав этого фонда (путем его расширения). Это сообщество фиксируется в виде взаимосвязанной группы авторов, определенной совокупности публикаций, воспринимаемой или игнорируемой как единое целое его сторонниками или оппонентами» [6, 127].

По нашему мнению, это определение (перечень сущностных признаков) в большей мере соотносится не с термином «научная школа», а с термином «научный коллектив», называющим корпоративное сообщество ученых, деятельность которого предельно жестко регламентирована выдвинутой лидером исследовательской программой. Как правило, коллективному научному творчеству характерна такая ситуация: идеи рождаются не у многих его членов, а только у лидера, разрабатывают же эти идеи, исследуют, внедряют в жизнь другие, не обладающие столь выраженными способностями производить новое знание. Такое рабочее содружество исследователей точнее называть

не научной школой, а именно научным коллективом, профессиональной школой. Заметим также, что привнесение по той или иной причине элемента жесткого регламентирования в процессе исследовательской деятельности ученых, членов научного сообщества, может разрушить сложившиеся в истинной научной школе закономерности, традиции, иерархию.

Мы считаем, что научная школа М.Р. Львова представляет собой сообщество единомышленников — не тех, кто думает одинаково, а тех, кто думает об одном и том же: о проблемах языкового образования и речевого развития младших школьников. Это объединение последователей и учеников ведущего современного ученого-методиста, *связанных духовной общностью, неповторимой атмосферой научного творчества*. Это достаточно демократичная форма кооперации ученых-методистов, форма закрепления исследовательских традиций. Пожалуй, можно сказать: как немногие институты человечества, школа М.Р. Львова не возникла в приказном режиме, посредством административных решений лидера-руководителя, а сложилась естественным путем как высшая форма самопроизвольного, самодостаточного, творческого объединения ученых единомышленников. Это истинный, абсолютно неформальный союз исследователей проблем языкового образования и речевого развития младших школьников.

Несомненный интерес представляет трактовка понятия «научная школа», представленная в публикациях В.Г. Садкова и Д.В. Аронова. Научная школа — это иерархически структурированное, самовоспроизводящееся ученое сообщество, устойчивое во времени и в пространстве, реализующее себя в традиционных для мировой науки формах [2; 6].

Контекст названных признаков позволяет наиболее полно показать научную школу М.Р. Львова, которая представляет собой *иерархически структурированное ученое сообщество, характеризуется наличием связи между Учителем и учениками, между истинным лидером и членами данной группы*. Среди них — преподаватели-коллеги по кафедре, преподаватели других вузов России и зарубежья, докторанты, аспиранты, студенты, творчески работающие учителя-исследователи и др. Связывает представителей научной школы единство

взглядов на проблемы начального языкового образования, речевого развития учащихся, на проблемы лингвометодической подготовки учителя начальных классов.

Вопрос о количестве членов сообщества остается открытым и вряд ли может рассматриваться конкретно. Лишь одно число: более 50 бывших учеников М.Р. Львова, аспирантов, исследователей проблем начального языкового образования и речевого развития младших школьников, стали кандидатами и докторами наук. Они успешно преподают, руководят кафедрами, факультетами в педагогических вузах многих городов России: Архангельска, Астрахани, Балашова, Барнаула, Вологды, Волгограда, Екатеринбурга, Кирова, Курска, Липецка, Магнитогорска, Москвы, Нолвосибирска, Омска, Орска, Пензы, Пскова, Санкт-Петербурга, Самары, Саранска, Саратова, Тамбова, Твери, Харькова, Ярославля. А нынешние доктора педагогических наук, которых в свое время консультировал М.Р. Львов, имеют своих учеников — аспирантов, соискателей [5].

Важнейший признак научной школы — устойчивость во времени — тесно связан с результатами деятельности научного сообщества. В порядке дискуссии, в качестве минимальной причины предложен период, несколько превосходящий естественный цикл воспроизводства научного сообщества и тяготеющий к временному промежутку, необходимому для подготовки в рамках научного сообщества квалифицированных (кандидатских, докторских) работ (5 — 10 лет). Для научно-педагогической школы это может быть становление системы подготовки специалистов (до 6 лет) по новым специальностям, профилям, направлениям, начало самовоспроизводства школы из числа своих студентов (еще несколько лет) [1; 3].

Признак устойчивости (мега-устойчивости) во времени, по нашему мнению, в полной мере присущ и научной школе языкового образования и речевого развития младших школьников (насчитывающей несколько поколений членов) в целом, и ее лидеру — М.Р. Львову, непрерывный педагогический стаж которого более 60 лет.

У коллег, учеников М.Р. Львова вызывает уважение его трудовая биография и — одновременно — научный рост: учитель — завуч школы — директор педагогического училища — профессор универ-

ситета — заведующий кафедрой — проректор по научной работе ведущего педагогического университета страны — член-корреспондент РАО — заслуженный деятель науки РФ.

В 1965 году молодой ученый защитил кандидатскую диссертацию «Работа над сочинениями в III — IV классах» (впоследствии вышла книга с таким же названием, которой до сих пор пользуются учителя начальных классов). В 1974 году М.Р. Львов стал доктором педагогических наук, защитив диссертацию «Тенденции формирования грамматического строя речи учащихся средней школы».

У М.Р. Львова около 20 серьезных трудов разных жанров; назовем некоторые из них. В области теоретических основ методики: «Словарь-справочник по методике русского языка»; «Общие вопросы методики русского языка». В области теории речи: «Основы теории речи»; «Тенденции речевого развития учащихся средней школы»; «Развитие речи учащихся в начальной школе». В области лексикографии: «Словарь антонимов русского языка»; «Школьный словарь антонимов»; «Словарик синонимов и антонимов для начальной школы». Вузовские учебники и пособия: «Русский язык» (под ред. Л.Л. Касаткина, раздел «Речь»); «Методика обучения русскому языку в начальных классах» (соавт. — Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская); «Методика преподавания русского языка в начальных классах» (соавт. В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская) [5, 79].

В перечень характеризующих научную школу признаков включается (как безусловное требование) *наличие территориальной общности его членов*. Из сказанного выше в отношении первого признака, характеризующего научную школу М.Р. Львова, следует, что признак территориальной общности данному сообществу ученых не присущ, так как его представители, объединенные содержательно, духовно, живут и трудятся в разных концах страны, в ближнем и дальнем зарубежье.

В этом контексте заметим, что в настоящее время, в связи с развитием средств электронных коммуникаций, требование территориальной общности все более обнаруживает тенденцию превращаться в факультативный признак. Вместе с тем мы признаем, что новейшие средства связи (даже в режиме on-line, интернет-конференции)

не могут заменить уникальности непосредственного общения членов сообщества, личных контактов с лидером научной школы (которые, впрочем, тоже не являются строго обязательными). По нашему мнению, важна постоянная духовная связь представителей научной школы: наших современников и уже ушедших в мир иной ее основателей, чьи идеи в области начального обучения родному языку, зафиксированные в научных трудах, сегодня развивают и маститые ученые-методисты, и их ученики (аспиранты, докторанты, студенты, учителя-исследователи). В данном случае вопрос о личных контактах переходит в сферу индивидуальных ощущений духовной связи.

Формы, в которых традиционно находит выражение деятельность научного сообщества, многообразны: научные конференции, семинары, круглые столы, мастер-классы, коллективные монографии, учебные пособия, сборники научных трудов и др.

Мы считаем, что в рамках данной статьи следует упомянуть понятие «*научно-педагогическая школа*», поскольку и сам М.Р. Львов, и его ученики, коллеги, единомышленники, работая в профессиональных педагогических заведениях, выполняют важную социальную функцию — ведут педагогическую деятельность, участвуют в подготовке специалиста — учителя начальных классов. Следовательно, деятельность этой научной школы характеризует и педагогический ее компонент.

Охарактеризуем педагогическую составляющую научной школы М.Р. Львова в контексте требований, предъявляемых именно к научно-педагогической школе [2; 6]. Во-первых, это создание учебных материалов, получивших признание на федеральном и региональном уровнях и обеспечивающих учебный процесс по блоку учебных дисциплин, составляющих лингвометодическое ядро образовательного процесса по специальности «Педагогика и методика начального образования» (некоторые из них представлены выше в перечне основных трудов М.Р. Львова). Во-вторых, это ведение преподавательской деятельности по данному блоку учебных дисциплин и самим М.Р. Львовым, и его учениками, коллегами в течение нескольких десятков (!) лет. В-третьих, это вовлечение в деятельность научной школы, направленную на решение проблем языкового образования и речевого развития младших школьников (опять же, самим лидером,

М.Р. Львовым, и его уже маститыми учениками), новых членов сообщества, в том числе — и из студенческого контингента своего вуза. Наконец, весьма значим факт активной деятельности сообщества в профессиональной педагогической подготовке специалиста высшей квалификации — будущего преподавателя вуза.

Научная (научно-педагогическая) школа М.Р. Львова, по нашему мнению, в полной мере соответствует основным общепринятым критериям оценки данного феномена. Деятельность этого научного сообщества обеспечивает сохранение и дальнейшее развитие научных традиций, консолидацию новых знаний в области языкового образования и речевого развития младших школьников и лингвометодической подготовки учителя начальных классов, что «является свидетельством жизнеспособности, обладания потенциалом изменения состояния в ответ на запросы общества, школы» [4, 38]. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ведущие научные школы России [Текст]. М., 1988.
2. Голенков В.А. Проблемы и перспективы управления подготовкой специалистов высшей квалификации в регионах России [Текст] / В.А. Голенков, В.Г. Садков, Д.В. Аронов // Образование и общество. 2002. №3. С. 19–23.
3. Дежина И.К. Тенденции развития научных школ в современной России [Текст] / И.К. Дежина, В.В. Киселева. М., 2009.
4. Зиновьева Т.И. Расширение методической системы развития речи М.Р. Львова в аспекте формирования произносительной культуры обучающихся [Текст] // Школа будущего. Научно-методический журнал. 2017. № 1. С. 32-40.
5. К 80-летию Михаила Ростиславовича Львова [Текст] // Начальная школа. 2007. №2. С. 78–80.
6. Школы в науке [Текст] / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Кремера. М., 1997.
7. Положение о научной школе Московского гуманитарного университета № 94 от 21.02.2011 [Электронный ресурс]. URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/school/polozenie/

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ

Молодцова Наталья Геннадьевна,
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФПП
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
n201270@mail.ru

Выгонская Галина Михайловна,
старший преподаватель кафедры исследовательской и творческой деятельности в начальной школе, Институт детства ФНО
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
gm.vygonskay@mpgu.su

АННОТАЦИЯ
В статье рассматривается процесс формирования коммуникативной функциональной грамотности у детей младшего школьного возраста методом фасилитированной дискуссии, где стимулом для обсуждения служат произведения живописи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *коммуникативная функциональная грамотность, фасилитированная дискуссия, умение вести диалог, умение слушать, парафраз, произведение живописи, младший школьник.*

FORMATION OF COMMUNICATIVE FUNCTIONAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF PERCEPTION OF ARTWORKS

Molodtsova N.G.,
Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University

Vygonskaya G.M.,
Senior teacher,
Moscow State Pedagogical University

ABSTRACT
The article considers the process of formation of communicative functional literacy at children of primary school age by a method of the facilitated discussion where the stimulus for discussion is served by works of painting.

KEYWORDS: *communicative functional literacy, facilitated discussion, dialogue skills, listening skills, paraphrases, paintings, primary schoolchildren.*

Современная система образования во многом нацелена на развитие и саморазвитие личности учащегося, в связи с чем в требованиях ФГОС НОО главным планируемым результатом обучения ученика в начальной школе является функциональная грамотность, которая позволяет ребенку самостоятельно добывать знания, заниматься самообразованием. В психолого-педагогической литературе рассматриваются разные виды функциональной грамотности: читательская, информационная, коммуникативная и другие. Все они развиваются в процессе учебной деятельности через такие учебные действия, как: говорение, чтение, письмо, слушание. Однако следует отметить, что современные учащиеся младшего школьного возраста отличаются недостаточной развитостью этих учебных дейст-

вий, поэтому особую актуальность приобретает проблема развития функциональной грамотности в коммуникативном аспекте. Коммуникативная функциональная грамотность рассматривается [1] как метапредметный результат обучения и предполагает свободное владение всеми видами речевой деятельности, способность понимать устную и письменную речь другого, самостоятельно выражать свои мысли в письменной и устной форме. Коммуникативная грамотность определяется также как универсальное учебное умение [2], которое проявляется в способности вести диалог в соответствии с этическими и языковыми нормами: уважение к собеседнику, искренность в общении, правильность речи, ее убедительность и аргументированность.

Рассматривая процесс формирования коммуникативной функциональной грамотности как ключевую задачу начального образования, прежде всего необходимо делать акцент на развитие у младших школьников навыков ведения диалога со сверстниками в процессе обсуждения какой-либо учебной темы, со взрослыми, авторами художественных произведений, с самим собой (аутодиалог). В основе ведения диалога можно выделить две ключевые составляющие: умение говорить (задавать вопросы, оформлять свои речевые высказывания в соответствии с языковыми нормами, быть убедительным в преподнесении своей точки зрения) и умение активно (рефлексивно) слушать (понимать мысли другого человека, его чувства и переживания).

Для формирования коммуникативной функциональной грамотности младших школьников современным педагогам необходимо применять активные, личностно-ориентированные, деятельностные, образовательные технологии. Одной из них, на наш взгляд, является специально разработанная для младших школьников образовательная технология «Образ и мысль» [3], в основе которой лежит метод фасилитированной дискуссии в процессе группового рассматривания картин.

Процесс восприятия произведений живописи является не простым созерцанием, а активной деятельностью субъектов обучения, направленной на понимание изобразительного текста картины, на ведение диалога с ней и художником, который её создал. Поскольку картины многозначны по своей интерпретации, они способствуют возникновению дискуссии в процессе их группового рассматривания, что является ключевым условием формирования коммуникативной грамотности учащихся, так как в основе диалога всегда лежит какая-то проблема, спорная идея, с которой он начинается.

Фасилитированная дискуссия, лежащая в основе данной технологии, активизирует процесс формирования таких компонентов коммуникативной функциональной грамотности, как: умение задавать вопросы, умение вести диалог и участвовать в нем, уважать мнение собеседника, оформлять в речевом высказывании свою мысль, умение активно слушать и слышать участников в процессе обсуждения, умение быть убедительным.

Основными принципами нашего подхода к формированию коммуникативной грамотности на материале произведений живописи являются: отсутствие искусствоведческой информации со стороны учителя перед дискуссией, опора на личный опыт жизненных впечатлений ребенка, его зону ближайшего развития, на познавательную активность самого ученика, оказавшегося в ситуации самостоятельного поиска смыслов и значений, заложенных в художественных образах картин, организация субъект-субъектных взаимоотношений, учебного сотрудничества.

В фасилитированной дискуссии как методе формирования коммуникативной функциональной грамотности учащихся можно выделить четыре составляющие:

1. Ведущий-фасилитатор, который занимает позицию направляющего участия, задавая открытые вопросы и выполняя парафраз высказываний детей, обеспечивает субъект-субъектные отношения в процессе обсуждения выбранной темы, личност-

но-ориентированный подход к каждому, при этом сам не высказывает собственного мнения относительно объекта обсуждения, не оценивает правильность суждений ребенка.

2. Участники обсуждения в количестве десяти — пятнадцати человек, чтобы была высказаться каждому и быть услышанным.
3. Стимул для обсуждения — в качестве стимула большим ресурсом в деле развития коммуникативной грамотности, на наш взгляд, обладают произведения живописи, поскольку картины являются многозначными по своей интерпретации и отличаются большим количеством информации, заложенной в художественных образах. В процессе рассматривания и обсуждения произведений живописи учащиеся проникают в смысловую ткань зрительного образа, у них развивается способность понимать художественный текст, представленный в визуальной форме, понимать авторскую позицию художника. При интерпретации художественных образов картины у детей возникают разные точки зрения, а, следовательно, активизируется дискуссия и потребность убедительно оформлять свои мысли, быть понятым собеседником.
4. Стратегия — фасилитированная дискуссия, которая состоит из открытых вопросов и техники парафраза. В деле развития коммуникативной грамотности младших школьников парафраз играет большое значение, поскольку уточняет и конкретизирует мысли ребёнка, способствует правильному оформлению высказывания каждого в соответствии с языковыми нормами и стандартами, включая постановку ударения, позволяет сопоставить разные точки зрения, объединить их, выделив общее и отличия; демонстрирует, что каждый ответ услышан и принят, а, следовательно, значим в процессе обсуждения. Техника парафраза является непростой для современного педагога, привыкшего транслировать собственную и единственно верную точку зрения, поэтому в процессе подготовки педагогов в рам-

ках технологии «Образ и мысль» особое внимание уделяется как раз тренингу парафраза.

Вопросы в процессе группового рассматривания произведения живописи задаются ведущим последовательно от простых к сложным. Так, фасилитированная дискуссия после предъявления детям слайда или репродукции картины начинается с вопроса «Что вы здесь видите?», который побуждает учащихся внимательно всматриваться в картину, выделять из нее отдельные образы, называть их, обозначая словами, наиболее точно выражающими воспринятое. В процессе дискуссии ведущий часто задает вопрос «Что ты здесь видишь такого, что позволяет так сказать?», который направлен на развитие у детей умения аргументировать и обосновывать свою точку зрения. Данный вопрос отличается от вопроса «Почему ты так думаешь?» тем, что не ставит ребенка в тупик в случае затруднения с доказательством своей точки зрения, обеспечивает связь возникших мыслей и увиденных образов. Так, ребёнок, отвечая на этот вопрос, может сказать: «я так говорю, потому что вот здесь я вижу тень от дерева».

Постепенно по мере развития коммуникативной грамотности учащихся вопросы усложняются и требуют более внимательного и детализированного восприятия образов, их интерпретации. Так появляются вопросы: «Что происходит на этой картине?», «Кто этот человек?», «О чём думают люди, изображенные на картине?», «Когда это происходит?», «Что осталось за пределами картины?», «Как ты думаешь, где находился художник, когда писал эту картину?», «Что хотел сказать нам этим художник?», «Какое настроение у этих людей?», «Что ты чувствуешь, глядя на эту картину?», «Что ты можешь рассказать об этой картине человеку, который её никогда не видел?» и так далее.

Отвечая на них, школьники дискутируют друг с другом, сами задают друг другу вопросы, выдвигают несколько версий, относительно увиденного, вступают в аутодиалог с самим собой, об этом, например, свидетельствуют такие высказывания детей, как «я уже

теперь сам с собой не согласен» или «у меня есть несколько версий, несколько гипотез…», которые достаточно часто начинают звучать в речи детей по мере развития функциональной грамотности коммуникативного характера.

Процесс развития коммуникативной грамотности у младших школьников с помощью фасилитированной дискуссии на материале произведений живописи можно представить в виде 3 этапов.

Первый этап основной своей целью имеет выделение образов картины, обозначение их словами, наиболее точно отражающими смысл увиденного. На этом этапе парафраз педагога дает детям образец правильного оформления речевого высказывания, расширяет словарный запас детей, активизирует развитие у них устной речи, умения оперировать понятиями, строить свои фразы, развивает навыки активного слушания, учит соотносить своё мнение с мнением других.

Второй этап в большей степени направлен на развитие у детей умения аргументировать свою точку зрения, строить более сложные словестные конструкции, например, «Я так говорю, потому что…», «Мне позволяет это сказать то, что...» На этом этапе у детей развивается умение сравнивать и сопоставлять свои и чужие точки зрения. Возникающий в процессе фасилитированной дискуссии социокогнитивный конфликт приводит к тому, что мысли одного служат стимулом для мыслей другого, тем самым способствуя речевому обогащению каждого [4]. Так один второклассник, занимающийся по данной технологии, отметил, что «картина — она, как машина. из деталей состоит, увидишь что-то одно, или кто-то другой это заметит и тебе об этом скажет, и сразу у тебя новые мысли появляются. и ты ещё что-то замечаешь».

Третий этап способствует развитию вариативности, обогащенности и детализированности речи, раскованности в вербальном общении, умению самостоятельно строить диалог и полилог. Следует отметить, что на третьем этапе функцию ведущего начинают выпол-

нять сами дети, ставя самостоятельно вопросы, помогающие анализировать произведение живописи. Они уже не ждут их от ведущего, а сами себе и друг другу их задают, сами делают парафраз, например «Петя считает, что это зима, а я с ним не согласен, я думаю, что это ранняя весна, потому что...», ведут диалог с самим собой («Я уже сам с собой не согласен. Сначала я думал что это ... а теперь я думаю, что это...»), активизируется рефлексия собственного опыта наблюдений и жизненных впечатлений. На третьем этапе усиливается диалог не только друг с другом в процессе обсуждения картины, но и с автором картины. Дети пытаются поставить себя на его место, предположить, что чувствовал художник, когда писал эту картину, что хотел нам рассказать этой картиной.

Методический прием написания катренов, предложенный Тивиковой С.К. [5] в конце группового обсуждения помогает обобщить полученную информацию, творчески её переработать и представить уже в виде самостоятельных, художественных образов, созданных в процессе вербального творчества каждым ребенком лично, созвучных по содержанию визуальным образам картины. В качестве примеров приведем несколько катренов. По картине Б.М. Кустодиева «Масленица» катрен Арсения (2-й класс):

«Я городок хороший вижу.
Веселье, щебет птиц здесь слышу.
Тепло и радость ощущаю,
Весна идет, я это знаю»

Катрен Евгения (4-й класс) после обсуждения картины П. Брейгеля «Охотники на снегу»:

«Охоту на снегу я вижу.
Людей крик, лай собак здесь слышу.
Азарт и холод ветра ощущаю.
Но что они поймают, я не знаю».

В качестве примера развития коммуникативный функциональной грамотности у учащихся в рамках программы «Образ и мысль», которая уже на протяжении многих лет реализуется в ряде школ Нижегородского региона, приведём фрагменты описания картины В.Г. Перова «Птицелов», полученные с помощью методики «Свободное описание», у ученика экспериментальной группы и контрольной группы, у которой не было занятий по данной технологии.

На вопрос «Что бы ты рассказал об этой картине человеку, который её никогда не видел?», ученик экспериментального класса сказал: «На картине мужчина и мальчик, они, наверное, птиц ловят, потому что куда-то внимательно вглядываются. Мальчик, наверное, где-то учится, потому что у него такой платочек на шее, а дедушка уже такой старенький, что ходит с палочкой, а может это и не дедушка, а папа, потому что мальчик то взрослый. Они зашли в дубовую рощу или смешанный лес, вдалеке видны дома, наверное, они живут в этой деревне. Думаю, был дождь с градом и погнул дерево справа. Чувствуется, что это богатые люди, одеты красиво. Они смотрят куда-то внимательно вдаль. Они уже поймали птиц и посадили их в две клетки, а может быть, они поймали маленького птенчика и ёжика, потому что клетки разные. Это происходило всё давно, ещё до войны, ведь сейчас так не одеваются. И видно, что они устали…».

Рассказ ученика контрольного класса. «Дедушка ловит какого-то зверя, мальчик сидит, чтобы посадить его в клетку, чтобы он не убежал. Дедушка смотрит внимательно, чтобы не пропустить зверя. Они хотят много зверей поймать, потому что две клетки. У мальчика под рукой книжка…».

Таким образом, фасилитированная дискуссия в процессе восприятия произведения живописи содержит богатый ресурс и возможности для формирования функциональной грамотности учащихся, развития речи и коммуникативных умений младших школьников, навыков ведения диалога с участниками дискуссии, с самой картиной, а также ее автором. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Виноградова Н.Ф.* Функциональная грамотность младшего школьника. Книга для учителя. Авторский коллектив: Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, О.О. Петрашко, В.Ю. Романова, О.А. Рыдзе, И.С. Хомякова. Под ред. Н.Ф. Виноградовой. Книга для учителя. — М.: Российский учебник, 2018, 280 с.
2. *Губанова М.И., Лебедева Е.П.* Учитель и Ученик: грамотность, компетентность, технологичность: Учебное пособие. — Кемерово. Kontsep, 2013 г., 167 с.
3. *Молодцова Н.Г., Бондарева И.И., Тивикова С.К.* Курс «Образ и мысль в начальной школе». — Н.Новгород, 2010.
4. *Молодцова Н.Г.* Развитие у младших школьников способности понимать смысл зрительного образа // Начальная школа, 2004, № 2, с. 87–93.
5. *Тивикова С.К.* Творческие виды работы на уроках литературного чтения / С.К. Тивикова // Педагогическое обозрение. 2003. № 3. С. 185–188.

МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Никитченков Алексей Юрьевич,
доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе им. М. Р. Львова
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»
ayu.nikitchenkov@mpgu.su; alnik33@list.ru

Никитченкова Анна Юрьевна,
доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе им. М. Р. Львова
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»
ayu.nikitchenkova@mpgu.su; nikitch@list.ru

Павленко Наталия Александровна,
учитель начальных классов
ГБОУ г. Москвы «Московская международная школа»
natapav@inbox.ru

АННОТАЦИЯ
Для успешной организации обучения младших школьников русскому языку и литературному чтению современному педагогу начального образования необходимо владеть всем спектром актуальных педагогических технологий. В статье представлены возможности практической реализации основной формы медиаобразовательных технологий — образовательных медиапроектов. Собственный опыт участия студента в создании и реализации медиаобразовательных проектов по филологическим проблемам начального образования становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного учителя.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *образовательный проект, медиаобразование, медиапроект, педагогическое образование, начальное образование.*

INFORMATION AND MEASURING SYSTEMS FOR SPECIAL WORKSHOPS ON METHODS OF TEACHING PHYSICS

Nikitchenkov A.Yu.,
Associate Professor of the Russian Language Department and its teaching methods in elementary school to them. M.R. Lviv
FSBEI of HE "Moscow State Pedagogical University"; Wow Orthodox St. Tikhon Humanitarian University

Nikitchenkova A.Yu.,
Associate Professor of the Russian Language Department and its teaching methods in elementary school to them. M.R. Lviv
FSBEI of HE "Moscow State Pedagogical University"; Wow Orthodox St. Tikhon Humanitarian University

Pavlenko N.A.,
primary school teacher
GBOU of Moscow "Moscow International School"

ABSTRACT
For successful organization of teaching Russian language and literary reading to younger students, a modern primary education teacher must possess the full range of current pedagogical technologies. The article presents the possibilities of practical implementation of the main form of media education technologies-educational media projects. The student's own experience of participation in the creation and implementation of media education projects on philological problems of primary education becomes an integral component of the professional training of a modern teacher.

KEYWORDS: *educational project, media studies, media project, teacher training, primary education.*

Медиаресурсы уже достаточно давно и основательно вошли как в процесс профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, так и в саму систему начального образования [1]. И пассивное медиаобразование, направленное лишь на формирование пользовательских знаний и умений, уже не может решать задачи подготовки учащихся к жизни в современном мире.

Метод проектов, способствующий активному развитию коммуникативной, исследовательской, творческой деятельности школьников, является актуальным и для современного начального общего образования. Метод проектов может предполагать создание таких образовательных продуктов, в которых активно используются медиаресурсы, да и сами проекты могут быть реализованы в медиапространстве. Подобные проекты маркируются как медиаобразовательные проекты.

Непосредственное участие студента в создании и реализации медиаобразовательных проектов по филологическим проблемам начального образования становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного учителя. Полученный студентами опыт исследовательской, читательской, коммуникативной, медиаобразовательной и иной личностно-значимой деятельности проецируется на начальное образование: используется на уроках литературного чтения, русского языка, во внеурочной работе для организации личностно-значимой деятельности самих младших школьников.

В качестве примера остановимся на проекте, посвященном детским периодическим изданиям. Универсальность проекта заключается, прежде всего, в том, что он объединяет возможности различных учебных дисциплин («Детская литература», «Методика литературного чтения», «Русский фольклор в начальной школе», «Теория и практика читательской деятельности»), педагогической практики студентов.

Процесс подготовки и реализации данного проекта включает все необходимые структурные компоненты: инициирование, планирование, исполнение медиаобразовательного проекта и мониторинг его результатов. На этапе инициирования студентами осознается профессиональная значимость данного проекта для учителя. Главным результатом обучения литературному чтению в начальной школе можно считать появление у младшего школьника потребности систематического самостоятельного чтения (чтение без побуждения со стороны взрослого, получение удовольствия от чтения). Становление читательской самостоятельности учащихся не может быть обеспече-

но ресурсами учебника. И в качестве основного учебного материала здесь начинают выступать художественные детские книги и периодические издания для детей.

На следующем этапе формулируются и уточняются цели проекта: прикоснуться к миру детской периодики (посмотреть на нее глазами ребенка); попробовать свои силы в жанре «обзор»; посмотреть на детские периодические издания с профессиональной точки зрения. Индивидуальные, групповые работы студентов в целом составят большой обзор периодических изданий для детей, который можно использовать для учебной и профессиональной деятельности будущего педагога. Поскольку этот проект можно отнести к типу долгосрочных, то планирование его исполнения и реализации осуществляется с учетом расположения в учебном плане соответствующих дисциплин предметной подготовки, педагогической практики, а также конкурсов, конференций, на которых студенты могут представить свои результаты.

Со студентами обсуждаются требования к отбору материала и к содержанию обзора: обзор должен быть посвящен одному из современных периодических изданий для детей; допускается и представление изданий, выпуск которых на настоящий момент прекращен, если доступ к этим изданиям возможен через библиотеку, электронные ресурсы; обзор должен соответствовать специфике жанра «обзор», требованиям к содержанию обзора периодического издания, при этом порядок представления элементов обзора может быть произвольным.

Примерные требования к содержанию обзора: выходные данные, адресат; история издания (если она интересная); тип издания (познавательное, развивающее, развлекательное, литературно-художественное), тематика; структура издания, постоянные разделы, рубрики; текстовые ресурсы издания (познавательные статьи, рассказы, стихотворения, шутки, загадки, комиксы, рецепты), их качество; нетекстовые ресурсы (настольные игры, ребусы), их качество; иллюстративный материал, фотографии (качество, уместность); полиграфические

возможности издания (шрифт, цвет, дизайн); рекомендации к чтению (чтение семейное, индивидуальное, с педагогом; образовательное или досуговое), педагогическая ценность, соответствие издания заявленному адресату, типу. Допустимо включение иных компонентов обзора с учетом специфики издания.

Представление обзора возможно в форме, удобной для студента (презентация, видеоролик), с обязательной демонстрацией фрагментов периодического издания (обложки, отдельных рубрик, иллюстраций). Приветствуется живое обсуждение выложенных обзоров в форуме, на круглом столе. Наименования периодических изданий, представленных студентами одной группы, не должны повторяться. Мониторинг результатов данного проекта осуществляется с учетом балльно-рейтинговой системы, предусмотренной по соответствующим дисциплинам и практикам.

Полученные в процессе проектной деятельности материалы и опыт студенты применяют на педагогической практике в системе формирования читательской самостоятельности младших школьников, на уроках литературного чтения и во внеклассной работе по чтению. Под руководством студентов учащиеся активно обмениваются читательским опытом, создают «виртуальную библиотеку» периодических изданий, «стилизуют» отдельные публицистические жанры, странички воображаемых журналов, создают «устные журналы». Положительные результаты были достигнуты группой студентов, которые в течение учебного года в условиях рассредоточенной практики создавали с младшими школьниками классный электронный журнал — четыре номера за учебный год.

Проект по детским книгам, также направленный на развитие читательской самостоятельности младших школьников, довольно подробно описан авторами статьи в более ранних номерах журнала «Школа будущего» (№1, 2017), где подчеркивается, что «проект по детским книгам очень тесно связан в системе профессиональной подготовки педагога с другими работами, которые также посвящены проблеме детского чтения» [3, с. 210].

На материале детских книг и периодических изданий для детей студенты организуют различные виды медиаобразовательной проектной деятельности младших школьников, обеспечивающие дальнейшее развитие читательской самостоятельности учащихся: литературные конкурсы (конкурсы чтецов, тематические конкурсы, например, «Моя любимая книга», «Там, на неведомых дорожках»); литературные викторины; литературные и фольклорные праздники; различные виды драматизации; театральные фестивали; литературно-музыкальные турниры; создание настольных игр на основе художественных произведений и многое другое.

Не менее интересен медиаобразовательный проект по детским писателям, который становится полезным материалом для подготовительного этапа работы с художественным произведением на уроке литературного чтения, а также основой для создания индивидуальных, парных и групповых проектов младших школьников по писателям. В большинстве случаев попытки бесконтрольного введения подобных проектов в начальной школе не увенчиваются успехом: ученики или даже их родители берут из сети Интернет первую попавшуюся информацию, которая остается не осмысленной, не прочувствованной даже самим исполнителем проекта. Конечно, такая работа не может привлечь внимание к писателю и других учеников класса.

Проект должен быть посвящен творчеству одного из детских поэтов или писателей, отечественных или зарубежных, классиков или наших современников. Допускается проект, посвященный художнику-иллюстратору детских книг. В процессе подготовки и выполнения медиаобразовательного проекта по детским писателям студенты понимают, что отбирать яркие и запоминающиеся биографические сведения, которые будут интересны, понятны ребенку, главное, будут привлекать его внимание к личности писателя и стимулировать его читательский — задача весьма сложная. Необходимо тщательно отбирать источники (дневники, воспоминания современников, передачи, фильмы, статьи), учитывать возрастные психологические особенности младшего школьника, его читательский опыт, уровень

речевого развития. Так, проект должен содержать примерно 3-5 штрихов к портрету писателя (поэта, художника-иллюстратора). При этом следует помнить, что дети не запоминают годы жизни писателя, даты выхода в свет того или иного произведения, перечней произведений, которые они еще не читали и не будут читать в ближайшее время. Детей трудно заинтересовать именами родственников писателя (родителей, супругов, детей), фамилиями литературных критиков, перечнем населенных пунктов и стран, что посещал писатель, названиями учреждений, в которых он учился, работал. Как правило, внимание детей привлекают увлекательные и доступные факты из детства писателя, из истории появления произведения, которое дети будут в ближайшее время читать или слушать, истории о том, как писатель общался с другими детьми, комические, героические факты его биографии. Учитывая специфику восприятия учащихся начальных классов, целесообразно сопровождать материалы о писателе выставкой детских книг, визуальным рядом (документальными фотографиями, иллюстрациями произведений, видеофрагментами). Как и в предыдущих случаях, способ представления проекта — по выбору студента (презентация, видеоролик). Проекты отдельных студентов или групп станут методической копилкой, в которой каждый может найти что-то полезное для своей учебной, исследовательской или дальнейшей профессиональной деятельности. Приветствуется живое обсуждение выложенных проектов в форуме.

Теперь представим некоторые примеры использования образовательных медиапроектов при изучении тем различных лингвистических и лингвометодических дисциплин на факультете начального образования.

В частности, проектная работа, направленная на совершенствование профессиональной деятельности студентов, уместна при изучении социальных и функциональных разновидностей русского языка. Она представляет собой собирание и систематизацию языкового материала (сфера территориальных и социальных диалектов, просторечия и другие — по выбору студента) с его последующим анализом.

Основные формы работы — самонаблюдение и наблюдение за речью окружающих. Проектную работу студенты могут выполнять как индивидуально, так и объединяясь в небольшие группы. Защита проекта проходит на практическом занятии и включает в себя выступление по выбранной теме, сопровождающееся презентацией, последующее обсуждение с преподавателем и однокурсниками.

Значительную часть данной проектной работы занимают медиапроекты. Так, по итогам изысканий в этой области студенты систематизируют материал и составляют словари и справочники, которые затем размещаются в соответствующем курсе посредством информационных сервисов (ИнфоДа Moodle). Приведем названия нескольких медиапроектов такого типа:

- Семантические диалектизмы Нижегородской области.
- Диалектная лексика Смоленской области: существительные, входящие в лексико-семантическую группу «хлебобулочные изделия».
- Неофициальные наименования культурно-исторических объектов г. Ярославля.
- Городские диалекты (на примере различий в наименовании одних и тех же предметов и явлений в Москве и Санкт-Петербурге).
- Особенности образования имен собственных в молодежном сленге.
- Неофициальные наименования учителей-предметников в современной школьной субкультуре.

Студенты самостоятельно осуществляют поддержку своих медиапроектов, назначают модераторов. Организация медиапроекта не ограничивается лишь систематизацией перечня слов и составлением комментариев к ним в словарях и справочниках. Предполагается и наличие форума, в котором есть раздел, где авторы отвечают на вопросы читателей. А также имеется раздел, где читатели делятся своими примерами, размышлениями, связанными с данной тематикой, при этом они не довольствуются лишь констатацией факта, а обязательно заполняют опросный лист определенного образца, где нужно

указать место, время, обстоятельства лингвистической находки и пр. В дальнейшем этот материал анализируется авторами медиапроекта и также может быть добавлен в словарь. Таким образом, работа постоянно совершенствуется и дополняется, в учебном интернет-пространстве вуза происходит диалог создателей медиапроекта с преподавателями, однокурсниками и с заинтересовавшимися данным аспектом исследования представителями других курсов и факультетов. Очевидно, что на основных этапах образовательного медиапроекта резонно прибегать к возможностям виртуальных ресурсов, но на завершающей стадии словари и справочники, конечно, по желанию могут быть оформлены и на бумажном носителе.

Работа по созданию медиапроектов студентами в процессе изучения социальных и функциональных разновидностей русского языка способствует тому, чтобы будущий педагог начального образования корректно подбирал лингвистический материал для уроков русского языка, литературного чтения, литературы, приобретал гибкость суждений, избегал языкового пуризма, вел корректную работу со словарями, по которым возможно проследить нормы русского литературного языка (орфоэпические, грамматические, орфографические, лексические) и проанализировать особенности иных подсистем русского языка (диалектологические словари, словари сленгов), имел более четкое представление о синхронических и диахронических процессах в языке, мог привлекать и обосновывать факты взаимосвязи языка и культуры. Очевидно, что «медиапроект может являться эффективным средством формирования готовности к профессиональному саморазвитию» [4].

Помимо составления словаря или справочника, где необходимо учесть все нюансы строго научной работы, еще один медиапроект в рамках изучения языковых подсистем допускает большую свободу творчества. Речь идет о создании видеоролика, посвященного современным социолектам. За основу можно взять, скажем, серию киножурнала «Ералаш» «Ну почему мы так говорим?» (1974 г.), после просмотра которой учащимся предлагаются следующие задания: со-

здайте речевые портреты героев фильма. Проанализируйте сленговую лексику: какие слова не сохранились в современном школьном сленге, какие используются до сих пор? Определите значение сленговых слов. Как осуществляется вхождение социально ограниченной лексики в разговорный язык? Приведите примеры использования социально ограниченной лексики в текстах художественной литературы, в том числе и в произведениях, адресованных детям дошкольного и младшего школьного возраста, отечественном кинематографе.

Данный медиапроект, безусловно, является образовательным, так как прежде чем приступить к разработке собственного сценария, студенты накапливают теоретическую базу, тщательно изучая такие социолектные разновидности, как жаргон, арго, сленг, углубляются в историю вопроса (допустим, знакомятся с законспирированной профессиональной речью торговцев-коробейников в дореволюционной России — офенской речью). Затем они решают задачу по собиранию и исследованию лингвистического материала, по сопоставлению его с литературным языком. Видеоролик — прекрасная возможность для «режиссера» наглядно продемонстрировать «зрителям» речевую ситуацию в контексте различных языковых подсистем, объяснить «актерам», как им сосредоточиться на переключении так называемых языковых регистров, продумать, какие ресурсы разных языковых подсистем будут задействованы. Однако не только постановочный, но и документальный сюжет с авторскими комментариями также будет уместен. Например, это может быть видеоролик о детских тайных языках. В период прохождения педагогической практики в плоскости профессиональных исследовательских задач студентов находятся психологические и лингвистические явления, характерные для детской субкультуры, в том числе в условиях культурных и национальных различий. Будущие педагоги начального образования составляют вопросы для информантов (дошкольников или учащихся младших классов), систематизируют материал, обосновывают основные принципы создания и функционирования детских тайных языков, описывают их уникальные черты.

Итоговое оценивание видеороликов проходит в формате конкурса. Жюри обращает внимание на оригинальность темы и ее воплощения, достоверность, научность, новизну, культурно-историческое обоснование и др. критерии. Путем тайного голосования, в котором принимают участие все присутствующие (большинство из которых составляют, конечно же, студенты), выбираются три лучших работы. Это мероприятие предваряет довольно длительная и скрупулезная подготовка, и обычно оно получает живой отклик у участников и гостей, проходит в доброжелательной творческой атмосфере. Победителям вручаются почетные грамоты и начисляется определенное количество баллов по соответствующей дисциплине в рамках балльно-рейтинговой системы.

Следует отметить, что изучение особенностей социальных и функциональных разновидностей русского языка стало еще более актуальным в настоящее время, когда в программы основного общего образования для сопровождения и поддержки курса русского языка в среднюю школу включен предмет «Русский родной язык», который нацелен на расширение представления учащихся о русской языковой картине мира, демонстрирует, как в языке находит воплощение материальная и духовная культура русского народа, также особое внимание в нем отведено проблемам формирования речевой культуры учеников.

Усвоение живых процессов современного русского языка, например, особенностей современного речевого этикета, также может оказаться более эффективным, если помимо основных форм работы прибегнуть к ресурсам образовательных медиапроектов, организовав круглый стол, где обсуждаются причины коммуникативных неудач и условия успешного общения. В частности, затрагиваются такие темы: «Формулы обращения в современном русском языке», «Формулы приветствия в различных подсистемах русского языка. От чего зависит выбор той или иной формулы?», «Формулы благодарности в различных подсистемах русского языка. От чего зависит выбор той или иной формулы?», «Формулы поздравления в различных подси-

стемах русского языка. От чего зависит выбор той или иной формулы?», «Как правильно сделать комплимент?», «Как корректно сделать замечание?», «Функция дискурсивных слов в речи».

Итак, описанные в статье проекты являются медиапроектами, поскольку в них задействованы различные медиаресурсы, результаты представлены посредством медиа (книги, журнала, презентации, видеоролика, праздника, конкурса, книжной выставки, театральной постановки). Данные медиапроекты являются образовательными проектами, так как в комплексе различных функций, которые они выполняют (коммуникативная, информационная, эстетическая, организационная и другие), образовательная функция остается ведущей. Представленные варианты медиаобразовательных проектов способствуют установлению прочной связи филологической подготовки студента с его дальнейшей профессиональной деятельностью в начальной школе, стимулируют развитие профессионального интереса и активного отношения будущего педагога к филологическим и методическим проблемам начального образования. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Жилавская И. В.* Медиаобразование молодежи: монография. М., 2013. 243 с.
2. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений; под ред. И.А. Колесниковой. М., 2005. 288 с.
3. *Никитченков А.Ю. Павленко Н.А.* Детская книга в системе профессиональной подготовки педагогов начальной школы. Школа будущего. 2017. №1. С. 203–211.
4. *Соколов М. В.* Сетевой медиапроект как средство формирования готовности к саморазвитию будущего педагога. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/setevoy-mediaproekt-kak-sredstvo-formirovaniya-gotovnosti-k-professionalnomu-samorazvitiyu-buduschego-pedagoga (дата обращения: 26.12.2019).

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Сильченкова Людмила Семеновна,
доктор педагогических наук, доцент
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
lyu-sil@yandex.ru

АННОТАЦИЯ
В статье рассматриваются пути обновления отечественной методики обучения грамоте. Проанализированы современные социокультурные факторы теории и практики обучения русской грамоте. Автор предлагает продуктивные идеи совершенствования практики составления учебников по обучению грамоте.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *методика обучения грамоте, правила чтения, учебники для обучения чтению.*

WAYS OF UPDATING THE RUSSIAN LITERACY METHODOLOGY

Silchenkova L.S.,
Ph. P. D., assistant professor
Moscow State Pedagogical University

ABSTRACT
The article discusses ways of updating the Russian methodology of literacy education. Modern sociocultural factors of theory and practice of Russian literacy are analyzed. The author offers some productive ideas for improving the practice of drafting literacy textbooks.

KEYWORDS: *literacy teaching methodology, reading rules, reading tutorials.*

Развитие методики обучения грамоте во многом обусловлено развитием смежных наук, составляющих ее научную основу: педагогики, психологии, лингвистики, психолингвистики и других. Они позволяют уточнить теоретическую базу методики обучения грамоте.

Однако не менее важными для развития методической науки являются ее социокультурные связи. Как и любая другая часть педагогики науки, методика обучения грамоте тесно связана с общественно-экономическими процессами, социокультурными условиями существования начальной школы в определенный момент развития общества. Напомним, что самый древний метод обучения грамоте — буквослагательный — был очень непродуктивным: обучение грамоте продолжалось довольно долго и имело низкий коэффициент полезного действия. Нередко за несколько лет обучения многие учащиеся так и не научались чтению. Довольно продолжительное существование этого метода в русской начальной школе — более трехсот лет — во многом это было обусловлено социальным заказом: общество использовало много ручного труда, в основном сельскохозяйственного, уровень развития производительных сил того времени не требовал много грамотных людей.

Изменения общественно-экономической ситуации, вызванной бурным развитием промышленного производства, потребовали значительного количества образованных людей. В практике начального обучения появились более продуктивные методы обучения грамоте — звуковые методы, которые и сегодня используются практикой обучения детей первоначальным навыкам чтения и письма. Напомним, что основоположником звукового метода обучения русской грамоте является выдающийся педагог К.Д.Ушинский (1823–1870). В связи с этим необходимо заметить, что со времен К.Д.Ушинского социокультурная ситуация развития ребенка, поступающего в 1-й класс начальной школы, безусловно, изменилась. Отметим только некоторые характерные особенности социокультурного развития современного первоклассника по сравнению со своим сверстником времен К.Д.Ушинского.

Напомним, что учебники для обучения грамоте К.Д.Ушинского и его последователей были созданы как ответ на определенные общественные вызовы: развитие производственных и общественных отношений в середине XIX века в России требовало большого числа грамотных людей, которых тогда просто не было. Грамотность была доступна лишь людям отдельных, остаточно обеспеченных слоев. Основное население было неграмотным — до 85–90%. Как следствием неграмотности являлось отсутствие в социокультурном пространстве того времени книг и другой печатной продукции — газет, журналов. Получалось, что ребенок 9–10 лет (именно с этого возраста начиналось тогда систематическое обучение детей) впервые видел книгу, когда приходил в школу. Ученические классы по уровню готовности к обучению грамоте оказывались практически гомогенными — одинаково неграмотными: порой они не знали даже букв русского алфавита, потому что в дошкольной жизни с ними не встречались, не говоря уже о других предметных навыках в этой области.

Хорошо известно, какова современная социокультурная ситуация развития современного ребенка, поступающего в первый класс начальной школы. Население нашей страны имеет абсолютную грамотность. Современная высокотехнологичная промышленность требует не просто грамотных, а профессионально обученных специалистов. Для методической науки весьма значимым показателем является грамотность родителей первоклассников, в первую очередь, матерей, которые в основном и занимаются воспитанием, развитием и образованием своих детей. Современные родители, как правило, имеют хорошее образование, при этом, по последним данным, большинство матерей современных первоклассников имеют высшее образование — 75%. Это важный показатель современной образовательной среды.

Охарактеризуем еще одну характерную для современного ребенка особенность социокультурного пространства — богатое «графическое окружение» (термин условный). С самого раннего детства ре-

бенка окружают газеты, журналы, детские и взрослые книги, афиши, реклама и т.д. Сюда же следует отнести и электронные средства информации — компьютеры, ноотбуки, нетбуки, планшеты, айфоны, да и простые мобильные телефоны. Все гаджеты в той или иной мере используют алфавиты разных языков. Безусловно, все это оказывает влияние на уровень предметной подготовки современного младшего школьника: он без особых усилий овладевает буквами родного, да и не только родного, языка.

Изменилась среда обитания современного младшего школьника. Если раньше ребенок имел богатый чувственный опыт в виде впечатлений и представлений от восприятия естественных объектов природы, то сегодня чувственный опыт ребенка-первоклассника представляет собой пёструю картину. Дети мало соприкасаются с естественными природными объектами, но вынуждены рано осваивать современные сложные средства организации жизни в обществе, чем прежде. Это могут быть различные знаки (например, знаки дорожного движения), в том числе и символические знаки, которые окружают его в повседневной жизни, а также присутствуют в гаджетах, которыми современный ребенок пользуется, кажется, с пеленок.

Стоит отметить также, что в современном образовательном пространстве присутствует значительное количество дидактических и методических пособий для раннего овладения ребенком азами грамоты — для формирования у них первоначальных навыков чтения и письма. Данные пособия используются как специалистами-педагогами образовательных дошкольных учреждений и учреждений дополнительного образования (в воскресных школах, на подготовительных курсах к школе), так и самостоятельно родителями в условиях семейного обучения. Можно сделать следующий вывод: ребенок как главный субъект образования находится в богатой образовательной среде, которая оказывает на него сильное влияние.

Следствием указанных выше изменившихся социокультурных условий является то, что сегодня в школу приходят дети, имеющие порой солидный образовательный ресурс в области письменной речи.

Сегодня редко можно встретить первоклассника, не знающего букв русского алфавита. Многие учащиеся еще до школы научились читать в той или иной форме: по слогам, словами, иногда довольно уверенно и с высокой скоростью .

Это значительный образовательный ресурс современного ребенка младшего возраста, которым методическая наука, к сожалению, пока никак не распорядились, т.е. она пока никак не отнеслась к этому: по-прежнему все первоклассники занимаются по единым учебникам, несмотря на столь разноуровневую подготовку. Однако к данному факту нужно как-то относиться в практике обучения детей грамоте. Конечно, в первую очередь образовательный ресурс первоклассников должны учитывать учителя, опираясь при этом на собственные наблюдения и на сведения от родителей как законных представителей главного субъекта образования. Если такие явления становятся массовыми, то на них должна обращать внимание администрация школ. Два года назад в московских школах умеющие читать первоклассники через неделю-другую обучения сразу становились второклассниками, т.е. класс переходил на трехлетнее начальное обучение. Сейчас классы с трехлетним и четырехлетним сроками обучения благополучно соседствуют в московских школах. Наконец, последняя новость на эту тему, промелькнувшая на страницах периодической педагогической печати: у руководителей московского образования проходят совещания на предмет полного перехода на трехлетнюю систему обучения.

Как могут быть обозначены тенденции в теории и практике методики обучения грамоте в сложившихся экономических, социокультурных и научно-методических условиях? Думается, описанные выше факторы позволяют говорить о том, что они вызывают к жизни совершенно иную методологию педагогической практической деятельности, если исходить из положения А.М. Новикова о том, что «методология — это учение об организации деятельности» [3, 6]. Педагогический процесс формирования первоначальных навыков чтения и письма сегодня также следует строить на иных методоло-

гических основаниях. При опоре на методологические основы можно обозначить некоторые контуры развития методики обучения грамоте в теории и практике. Практика формирования навыков чтения и письма должна быть построена с учетом социокультурной ситуации развития современного ребенка, для чего необходим предварительный и текущий мониторинг образовательного ресурса ребенка-первоклассника. При отсутствии данных об уровне подготовленности в области предметного действия чтения происходит обучение по единым учебниками. Как известно, современные буквари ориентированы на детей с самым низким образовательным ресурсом, т.е. исключительно на не умеющих читать детей. Заметим, что при таком подходе самые большие потери несут хорошо подготовленные дети: их как бы вычитают из образовательного процесса и часто им просто нечего делать на уроке обучения грамоте.

Следующей проблемой современной теории и практики обучения грамоте является проблема обеспеченности разных с точки зрения образовательного ресурса групп первоклассников дидактическим/учебным материалом. Собственно, на эту проблему мы уже указали выше. Конечно, первоочередной задачей теории методики обучения грамоте является создание добротного учебника для обучения первоначальным навыкам чтения и письма. Наша школа остро нуждается в учебнике, адекватно отвечающим потребностям современной начальной школы. Сегодня буквари, к сожалению, не отвечают социальным запросам. Приведем некоторые аргументы.

Почти все современные буквари имеют довольно большой объем: это большеформатные книги, часто из двух частей, каждая из которых по 100–150 страниц. В связи с этим припоминается факт из истории методики обучения грамоте. Во время введения в России всеобщего начального образования в 1908/09 году самым популярным учебником по обучению грамоте был «Русский букварь» В.П. Вахтерова объемом 64 страницы среднего формата. Министерство образования попросило В.П. Вахтерова удешевить издание самого востребованного для начальной школы учебника и создал свой «Новый

русский букварь» объемом 32 страницы, т.е. уменьшил букварь в два раза. При этом напомним, что в дореволюционной отечественной начальной школе обучали чтению на двух языках — на русском и на церковнославянском, поэтому собственно на обучение русской грамоте в новом букваре В.П. Вахтерова отводилось не более 20 страниц.

Сегодня совершенно неоправданным выглядит увеличение объема букварей и азбук: на фоне всеобщей грамотности и большого образовательного ресурса современных первоклассников, кажется, должен идти обратный процесс — пусть не сокращение объема учебников и времени обучения грамоте, но и не такое кратное увеличение.

Такая ситуация выглядит и вовсе не логичной, если иметь в виду, что многие буквари в недавнем прошлом имели, а некоторые и до сих пор имеют, дополнительные пособия — книжечки с дидактическими текстами для чтения. Данный факт, с одной стороны, свидетельствует о еще более увеличенных объемах учебников для обучения грамоте, а с другой стороны, порождает закономерные вопросы: «Зачем нужны эти дополнительные пособия для чтения? Неужели в букваре нечего читать ребенку, которому букварь пока еще нужен, т.е. тому, кто пришел в школу не умеющим читать?»

Эти вопросы не являются парадоксальными: при довольно солидных объемах количество, да и качество учебного материала в современных букварях оставляют желать лучшего. Предпринятый нами количественный анализ дидактического материала современных букварей позволил нам сделать такой вывод: «В отечественной букваристике (теории и практике составления букварей) отчетливо прослеживается тенденция к уменьшению объема учебного материала, адресованного первоклассникам, пришедшим в школу не умеющими читать, т.е. тем, кому собственно и нужен букварь как учебник для обучения механизму чтения» [4, 68]. Какой путь развития отечественной методики обучения грамоте и букваристики можно предложить в современных социокультурных условиях?

В условиях динамично развивающейся образовательной среды, цифровых технологий, ее информационного насыщения нельзя

и дальше увеличивать в объеме буквари и азбуки и расширять временные рамки процесса обучения грамоте. Процесс формирования первоначальных навыков письменной речи должен быть экономичным с точки зрения времени и сил учащихся, да и учителя тоже, для чего начальная школа должна иметь соответствующий учебник для обучения грамоте — компактный, эффективный. Возможно ли это? Думается, да. Современная социокультурная ситуация: высокий уровень образования населения, наличие образовательного ресурса первоклассников, цифровые технологии, информационное насыщение — создают весьма благоприятные условия для этого.

Для создания такого букваря имеются и научно-методические основания. Современная грамматология (теория письменного языка) настаивает на том, что правил перевода письменной речи в устную, т.е. правил чтения гораздо меньше, чем правил письма. Это важное теоретическое обоснование для создания продуктивной и эффективной методики формирования первоначальных навыков чтения — механизма чтения. Данное теоретическое положение грамматологии позволяет настаивать на раздельном обучении чтению и письму. Структура действий чтения и письма, как утверждает психологическая наука, различны: количество и порядок действия анализаторов различны, можно сказать, что чтение как отдельный компонент входит в структуру действия письма — на этапе контроля и оценки действия: написав слово, ребенок должен уметь прочитать его [5]. Все это говорит в пользу опережающего овладения ребенком механизмом чтения по сравнению с первоначальным навыком письма. Собственно, это и можно сегодня наблюдать: в школу редко приходят дети, умеющие писать, а вот читать тем или иным способом могут многие. Эти теоретические положения в совокупности с социокультурными данными позволяет настаивать на новом подходе к процессу обучения грамоте: на интеграции разных видов речевой деятельности на основе более глубокой их дифференциации.

Обучение чтению на том или ином языке опирается на особенности его письма. Всем известно, как трудно научиться читать на английском языке, потому что английская графика содержит

много исключений, отступлений. По сути дела, в ходе освоения навыков чтения обучающийся чтению на английском языке усваивает много орфографических правил: английское письмо построено на историческом (традиционном) принципе. По сравнению с английским языком правила чтения слов на русском языке намного легче: их мало, они не столь сложны в практике применения [8]. Обучение первоначальному чтению на русском языке строится на законах русской графики, построенной на фонематическом и отчасти слоговом принципе.

Можно утверждать, что главная задача при обучении первоначальному чтению на русском языке — понять механизм функционирования букв русского алфавита, построенный на законах графической системы языка. Решение орфографических задач во время обучения грамоте может носить лишь пропедевтический характер: формирование орфографического навыка как более сложная задача переносится на более поздний срок и строится на уже несколько сформированных графических навыках учащихся — на графически релевантных буквосочетаниях. Случаи употребления буквы «мягкий знак» (ь) после некоторых букв русского алфавита в словах типа ночь, мышь, печь, стеречь следует квалифицировать как нерелевантные в пределах графической системы русского языка, по терминологии И.А. Бодуэна де Куртенэ, это немыслимые буквосочетания [2]. Собственно графического значения буква Ь в сочетании с буквами, обозначающими непарные твердые и мягкие фонемы, не имеет. Заметим, что и в букваристика такие буквосочетания крайне редко размещает в учебниках по обучению грамоте, т.е. интуитивно это учитывается. Таким образом, можно утверждать, что практика обучения первоначальному чтению (механизму чтения) уже строится на основе графически релевантных буквосочетаниях. В научно-методической литературе пока не имеется полного описания набора релевантных графических единиц, на которых и должно строиться обучение чтению в отечественной начальной школе, хотя это представляется вполне возможным [7].

Следующий шаг в построении научно обоснованной, а значит, экономичной и эффективной системы обучения механизму чтения состоит в структурировании учебного материала в букварях. Все современные буквари, созданные на основе метода обучения грамоте, предложенного в середине 19 века К.Д.Ушинским, предлагают последовательное, буква за буквой, обучение ребенка чтению и письму. Структурирование учебного материала в букварях и букв в учебниках для обучения грамоте в разное время выстраивался на основе разных принципов: на фонетическом принципе (сначала изучались «легкие звуки», потом «трудные»); на принципе частотности звуков в русской речи; на генетическом принципе письма (легкости-трудности начертания элементов рукописных букв); орфоэпическом и некоторых других. Как показывает анализ современных букварей, ни один из этих принцип не соблюдается в чистом виде [1; 4; 6]. Кроме того, сами принципы могут быть подвергнуты критическому анализу. Почему дни звуки для ребенка 6-7 лет являются легкими, а другие — трудными, если владеет устной формой языка, т.е. произносит все звуки родного языка? Разве можно построить обучение чтению на принципах обучения другому виду речи — письму? Не нашлось убедительных доводов и в пользу принципа частности [1, 8].

Мы предлагаем группировать и располагать буквы в соответствии с правилами чтения слов на русском языке [7]. Идея группировки букв на основе правил чтения давно высказывалась в лингвистике и в методике обучения русской грамоте. Л.В. Щерба указывал, что необходимо разработать правила чтения русских букв в виде самостоятельного раздела. Он считал, что это облегчит изучение русского языка иностранцами. По его мнению, этот раздел графики «не менее важен и для составителей наших букварей, <…> нельзя методически грамотно правильно обучать русской грамоте, не зная правил чтения русских букв» [9,85].

Таким образом, можно надеяться, что современная теория и практика обучения русской грамоте имеет возможности для своего совершенствования. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Агаркова Н.Г.* Лингвистические основы современных букварей и азбук// Вестник ТГУ –2003 — выпуск 2 (30) — С. 106–113.
2. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Об отношении русского письма к русскому языку. СПб.
3. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. М.: «Эгвес», 2005.
4. *Сильченкова Л.С.* Об одной тенденции в отечественной букваристике// Известия института педагогики и психологии образования. — 2018 — С. 62–68.
5. *Сильченкова Л.С.* Ориентировочная основа чтения как действия// Психологическая наука и образование. — 2006. — № 1. — С. 12–20.
6. *Сильченкова Л.С.* Порядок расположения букв в учебниках по обучению грамоте как методическая проблема/ Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Балашов — 2016. — С. 295–302.
7. *Сильченкова Л.С.* Роль правил в освоении младшими школьниками письменных видов речевой деятельности// Начальная школа. — 2016.- № 4. — С. 23–27.
8. *Сильченкова Л.С.* Теория и история отечественной методики обучения грамоте и букваристики: Учебное пособие. М: МГПУ, 2017.
9. *Щерба Л.В.* Теория русского письма /Отв. ред. Л.Р. Зиндер. Ленинград, «Наука», Ленинградское отделение. 1983.

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
объявляет набор абитуриентов для обучения по программе двухпрофильного бакалавриата «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»,
направление **«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

ОБУЧЕНИЕ В МПГУ ДАЕТ ВАМ НЕОСПОРИМЫЕ КОНКУРЕНТНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА НА РЫНКЕ ТРУДА

Форма обучения: очная

Срок обучения: 5 лет

Вступительные испытания / ЕГЭ: профессиональный экзамен (общая физическая подготовка), обществознание, русский язык

Минимальное количество баллов для поступления: 41 балл

С программой вступительного испытания можно ознакомиться на сайте МПГУ: **http:мпгу.рф** в разделе **«Поступление — бакалавриат — Институт физической культуры, спорта и здоровья — Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) — Физическая культура и безопасность жизнедеятельности»**

Количество бюджетных мест: 20 (двадцать)

Сроки подачи документов: июнь–июль 2020 г.

Адрес подачи документов: г. Москва, пр. Вернадского, д. 88 (ст. м «Юго-Западная»)

Перечень документов для поступления на программу бакалавриата:

1. Паспорт и 1 копия
2. Документ об образовании (или копия)
3. 2 фотографии размером 3 × 4 см
4. Медицинская справка 086-У

Более подробную информацию можно получить на сайте

мпгу.рф

или по телефону

+7 (499) 702-41-41

М.Р. ЛЬВОВ О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Чекин Александр Леонидович,
доктор педагогических наук, заведующий кафедрой математики и информатики в начальной школе
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
al.chekin@mpgu.su

Борисова Елена Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
ev.borisova@mpgu.su

Олейникова Марина Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
ma.olejnikova@mpgu.su

АННОТАЦИЯ
В статье представлен анализ «Концепции подготовки учителя начальных классов», одним из авторов которой является М.Р. Львов. Показаны возможности проецирования предложенных концептуальных положений на современную начальную школу.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *начальная школа, концепция подготовки учителя, система непрерывного образования.*

M.R.LVOV ABOUT PRIMARY SCHOOL TEACHER'S TRAINING

Chekin A. L.,
doctor of pedagogical Sciences, docent, Chief of the Department of mathematics and Informatics in primary school,
FGBOU VO "The Moscow pedagogical state university"

Borisova E.V.,
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the theory and practice of primary education,
FGBOU VO "The Moscow pedagogical state university"

Oleynikova M.A.,
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the theory and practice of primary education,
FGBOU VO "The Moscow pedagogical state university"

ABSTRACT
In this very article the analysis of "The concept of the primary school teacher's training" (M.R.Lvov is one of its authors) is presented. The opportunities of the projection of the proposed conceptual provisions to the modern primary school are shown.

KEYWORDS: *primary school, concept of the teacher's training, system of the continuous education.*

Педагогическому сообществу хорошо известна деятельность члена-корреспондента РАО (ранее член-корреспондент АПН СССР), Заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессора Михаила Ростиславовича Львова (1927–2015) как ученого, занимающегося проблемами филологии, методики преподавания русского языка в начальной школе и подготовки учителя начальных классов в соответствующей предметной области. Об этом написано много работ самим М.Р. Львовым, а также его учениками и последователями. Но это далеко не единственная область приложения интеллектуальных сил выдающегося ученого М.Р. Львова.

В конце 80-х — начале 90-х годов прошлого века, возглавляя кафедру русского языка и методики его преподавания в начальной школе (в настоящее время кафедра носит его имя), серьезное внимание Михаил Ростиславович Львов уделял вопросам профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в педагогических вузах и педагогических училищах. Результатом этого стала созданная им совместно с доктором педагогических наук, профессором, заведующим кафедрой педагогики начального обучения Александром Егоровичем Дмитриевым (1922–2014) «Концепция подготовки учителя начальных классов (в педагогических институтах и училищах)», в которой ему удалось экстраполировать свои разработки в области русского языка и методики его преподавания на другие предметные области, сформулировав общие дидактические подходы и закономерности. Проанализируем «Концепцию» более подробно.

Указанный документ создавался в очень сложное для нашей страны время. В государстве в тот период проходили процессы глобальной перестройки, которые в скором времени привели к распаду СССР. Все это не могло не сказаться на жизни всего общества, в том числе и на сфере образования. И хотя разработанную «Концепцию» мы еще с полным правом можем отнести к основополагающим документам советской системы образования, но в ней явно просматриваются попытки перспективного взгляда на проблему подготовки учителя начальных классов с высшим и средним специальным образованием. «Концепция» полностью согласуется с принятым в настоящее время и реализуемым девизом МПГУ «Верен традициям, открыт инновациям».

В первом разделе «Концепции» определены задачи начальной школы в условиях построения системы непрерывного образования, которая была призвана «обеспечить реальные условия для удовлетворения духовных, образовательных потребностей каждого человека» [1, 64]. При этом были четко прописаны не только сами основополагающие задачи, которые должна решать начальная

школа, но и намечены пути их решения. Особо обращает на себя внимание закрепленная возможность разнообразия типов школ в сочетании с «гибкостью учебных планов, с разнообразием форм и методов, средств обучения и воспитания, учебников и учебных пособий для учащихся и для учителей» [1, 65]. В этом же разделе авторы говорят о необходимости осуществления обучения, воспитания и развития детей в условиях заботы о создании максимально комфортного психологического климата для учащихся, о демократизации и гуманизации педагогического процесса в начальной школе, о единстве, общности школьников и педагогов. Все эти положения актуальны и находят свое отражение в действующем Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [2].

Второй раздел «Концепции» посвящен рассмотрению личности учителя начальных классов, способной решать поставленные задачи. Прежде всего, авторы говорят о той важнейшей роли, которую призван исполнить учитель начальных классов. Обращаясь к мыслям выдающегося отечественного педагога К.Д. Ушинского, они подчеркивают, что воспитать достойную личность может только тот учитель, который является личностью в самом позитивном толковании этого термина. Позиция М.Р. Львова и А.Е. Дмитриева в этом вопросе достаточно традиционна. Они не считают возможным отказаться от той роли, которую выполняет учитель начальных классов, а именно: от роли учителя-многопредметника с сочетанием воспитательной функции классного руководителя. В последнее время у нас появились школы с предметным обучением в начальном звене. Этот опыт имеет свои положительные моменты, но массового распространения он пока не получает. Главной причиной тому, на наш взгляд, являются особенности младшего школьного возраста, когда обстановку максимальной психологической комфортности в классе гораздо проще создать одному учителю, чем нескольким учителям-предметникам. Интересна трактовка авторов личности будущего учителя и с той

точки зрения, что они не только перечисляют необходимые положительные характеристики, но и указывают на те личностные качества, которые противопоказаны профессии учителя [1]. Это и формализм, и безразличие к детям и их судьбам, и легкомыслие, и ряд других качеств, которые и сейчас мы с полным правом относим к категории несовместимых с профессией учителя.

В плане определения содержания подготовки учителя начальных классов наибольший интерес представляет третий (заключительный) раздел «Концепции», который называется «Подготовка учителя к учебно-воспитательной работе». Всю подготовку авторы разбивают на четыре цикла. В первый цикл они включают знания и умения в сфере наук о человеке и обществе. Здесь учителю необходимо как понимание закономерностей общественного развития и общественной роли воспитания, так и знание особенностей психологического и анатомо-физиологического развития детей соответствующего возраста, а также, говоря современным языком, владение здоровьесберегающими технологиями обучения и воспитания. Второй цикл — это науки о воспитании человека. К ним авторы относят педагогическую психологию, философию педагогики, сравнительную педагогику и историю педагогики в достаточно широком объеме. Частные методики преподавания отдельных предметов также включены в этот цикл [4]. Третий цикл связан с науками, которые соответствуют преподаваемым в школе учебным предметам. Их перечень мало отличается от того, что мы включаем в подготовку в настоящее время. Исключение, пожалуй, составляют лишь дисциплины, которые призваны обеспечить естественно-научную подготовку. В «Концепции» перечислены такие дисциплины как ботаника, зоология с основами экологии, основы общего землеведения с краеведением. В современных учебных планах подготовки учителя начальных классов мы их уже не сможем найти. Особо М.Р.Львов и А.Е.Дмитриев подчеркивали тот факт, что категорически нельзя соглашаться «с позицией, согласно которой учителю

начальных классов достаточно знать объем программы этих классов, но с высоким качеством знаний: и объем, и полнота, и качество знаний и умений учителя должны намного превышать программу начальной школы» [1, 67]. Анализируя это принципиальное положение «Концепции», мы не можем не сказать о том, что несколько лет назад были сделаны попытки его пересмотра в сторону отказа от серьезной фундаментальной подготовки учителя начальных классов в области русского языка и математики. По мнению сторонников такого подхода, вполне достаточно обладать знаниями по этим предметам в рамках школьной программы, а всю необходимую профессиональную подготовку можно получить в процессе максимально увеличенной по объему педагогической практики. К счастью, такое «прогрессивное» реформирование удалось остановить и возродить традиционные взгляды. Но совсем опасность такого реформирования не исчезла, более того, она постоянно дает о себе знать, когда речь заходит о разработке новых учебных планов подготовки учителей начальных классов. Четвертый цикл данного раздела «Концепции» представляет для своего времени достаточно инновационный взгляд на поставленную проблему. В нем речь идет о подготовке учителя к творческой педагогической деятельности, к элементарному научному исследованию, к обобщению передового педагогического опыта. Авторы считают эту область профессиональных качеств учителя венцом всей системы его подготовки [1]. Другими словами, по их мнению, нужно готовить не просто учителя, качественно владеющего своим ремеслом, а учителя-исследователя, учителя-творца. В этом случае и от его учеников можно ожидать творческих проявлений в их дальнейшей деятельности. Данное положение полностью созвучно современным подходам к решению проблемы подготовки учителя начальных классов [3].

Современная начальная школа — это очень живой организм, который должен оперативно откликаться на все инновации в этой области. Система подготовки учителя начальных классов также должна

своевременно реагировать на появляющиеся вызовы [5]. «Концепция подготовки учителя начальных классов», разработанная М.Р. Львовым и А.Е. Дмитриевым почти 30 лет назад, как мы видим, не потеряла своей актуальности. Мотивационно-ценностный ее аспект определяется пониманием перспективы развития начальной школы. Идеи, высказанные М.Р. Львовым о подготовке учителя начальных классов в рассмотренной «Концепции», заслуживают дальнейшего серьезного изучения. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция подготовки учителя начальных классов (в педагогических институтах и училищах) /сост.: А.Е. Дмитриев, М.Р. Львов // Начальная школа. — 1990. — №7. — С. 64–68.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение. 2018.
3. *Борисова Е.В.* Современной начальной школе нужен учитель-исследователь / Е.В. Борисова, М.А. Олейникова // Начальная школа, — 2015. — №11. — С. 79–83.
4. *Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В.* Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. — М.: Академия. 2012.
5. *Чекин А.Л.* Какой учебник нужен современной начальной школе / А.Л.Чекин, Е.В.Борисова, М.А.Олейникова // Гносеологические аспекты образования: международный сборник научных трудов, посвященный памяти проф. С.П. Баранова. — Липецк, 2018. — С. 462–465.

ЖУРНАЛ «ШКОЛА БУДУЩЕГО»

приглашает к сотрудничеству педагогов, ученых и общественных деятелей.
К рассмотрению принимаются электронные рукописи, оформленные в соответствии с нижеуказанными требованиями.

- Общий объем — от 2 до 6 стр. (формат листа — А4, поля со всех сторон — 25 мм, шрифт Times New Roman, обычный, 12 pt, межстрочный интервал — одинарный). Принимаются только Microsoft Office-совместимые форматы текстовых файлов.
- Рисунки, таблицы, схемы и графики в отдельных файлах графического формата.
- Для статей научного характера в конце необходимо указать список использованных информационных источников, оформленный в соответствии с ГОСТом.
- На отдельной странице указать на русском и английском языках: сведения об авторе(-ах) статьи: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, место работы и должность, подробный адрес, контактный телефон, e-mail; название статьи; краткую аннотацию к статье (не более 5 строк); ключевые слова.
- Редакция сохраняет за собой право внесения в текст незначительных сокращений и стилистической правки. Точка зрения авторов наших публикаций не всегда совпадает с позицией редакции.
- Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, свидетельство о регистрации ПИ№ФС77-23949 от 06 апреля 2006 года.
- Включено в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с апреля 2010 года.

ИДЕИ М.Р. ЛЬВОВА О ФОРМИРОВАНИИ СТИЛИСТИЧЕСКИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шумкина Ольга Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования
ГОУ ВО МО Московский государственный областной университет, доцент кафедры начального образования
Shon_04@mail.ru

АННОТАЦИЯ
В статье представлен обзор научных публикаций М.Р. Львова о формировании стилистически дифференцированной речи младших школьников, а также их воплощение в современной образовательной практике.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *М.Р. Львов, обучение стилистике, стиль речи, младшие школьники.*

IDEAS OF M. R. LVIV ON THE FORMATION OF STYLISTICALLY DIFFERENTIATED SPEECH OF YOUNGER STUDENTS

Shumkina O.N.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education
GOU VO MO Moscow State Regional University, Associate Professor, Department of Primary Education

ABSTRACT
The article presents a review of scientific publications of M. R. Lviv on the formation of stylistically differentiated speech of younger students, as well as their implementation in modern educational practice.

KEYWORDS: *M. R. Lviv, teaching style, speech style, primary school children.*

Научное наследие Михаила Ростиславовича Львова имеет ценные идеи для методической науки и практики. Труды ученого в области методики развития речи младших школьников хорошо известны всем учителям начальных классов. Деятельность М.Р. Львова по осмыслению теории речи, созданию системы обучения связной речи, определению основных направлений работы над текстом оказала влияние на развитие современной методики, которая использует его положения и идеи для разработки актуальных направлений обучения русскому языку в начальной школе.

Вклад М.Р. Львова в решение проблемы развития речи младших школьников значителен. Изучение и анализ его трудов позволили нам выявить некоторые положения, связанные с формированием стилистически дифференцированной речи и их воплощением в образовательной практике.

Прежде всего отметим, что в «Словаре-справочнике методических терминов» представлены около 30 понятий, связанных с обучением стилистике. В словарной статье «стилистика в школе» дано определение стилистики как раздела языкознания, выделены разделы стилистики, которые изучаются в школе: функциональная стилистика, стилистика художественной речи, практическая стилистика, указано, что «важным является вопрос о стилистической характеристике устной и письменной речи учащихся старших классов, а также о формировании их индивидуальных стилей. В настоящее время, в связи с введением стилистической дифференциации в развитие связной речи, изучаются результаты этой дифференциации» [3, 212].

Описание стилистической дифференциации речи дано в статье «Стиль речи». Ссылаясь на исследования А.Н. Гвоздева, К.И. Чуковского, Н.А. Рыбникова, Е.И. Тихеевой, М.Р. Львов дает характеристику дошкольного «специфического «стиля» детской речи», сообщает о его «разрушении» с началом обучения в школе и «формировании индивидуальных стилей», приближении стиля устной речи школьников к научному, письменной — к публицистическому [2, 214].

В пособии «Методика развития речи младших школьников» М.Р. Львов подробно описывает совершенствование речи ребенка, начиная с раннего детства. «К семилетнему возрасту дети уже в основном владеют важнейшими средствами морфологии и многими формами синтаксиса — в пределах разговорного стиля, разумеется», — пишет исследователь. Эта функциональная разновидность языка повседневно используется в процессе общения и является одной из важнейших в жизни каждого человека. Заметим, несмотря на то, что русские дети овладевают разговорным стилем, по мнению Н.Д. Десяевой, В.И. Капинос, Т.И. Чижовой и других ученых изучение одного такого признака, как коммуникативное задание разговорного стиля («Когда мы делимся своими мыслями, выражаем свои чувства, мы пользуемся разговорным стилем…»), в школе явно недостаточно и должно быть также изучение его стилистических особенностей. Ошибки под влиянием разговорного стиля «составляют более 1/3 всех речевых ошибок и недочетов не только у школьников, но и выросших из них специалистов» [5, 6].

По мнению М.Р. Львова, исследование ошибок и их причин могут стать основой для создания системы работы по предупреждению речевых ошибок в начальных классах. Речевые ошибки разделены на лексико-стилистические, морфолого-стилистические и синтаксико-стилистические ошибки [2, 150-152]. Этому направлению методических изысканий ученый уделял особое внимание.

Плодотворные идеи ученого нашли также продолжение в многочисленных диссертационных исследованиях. Среди них кандидатская диссертация Н.А. Асташова «Условия и возможности функционально-стилистической дифференциации письменной речи учащихся 3 класса». В ней отмечается, что стилистика должна рассматриваться как можно раньше, «с начала обучения ребенка в школе, ибо чем раньше начнется целенаправленное развитие его языкового вкуса, тем большими гарантиями в плане соблюдения требований культуры речи он будет обладать» [1]. Младший школьный возраст характеризуется повышенной сензитивностью для усвоения лексики, осмы-

сления соотношения формы и содержания языковых единиц — это период интенсивного формирования языковой способности, особого чутья ребенка к явлениям языка (Т.А. Ладыженская, Л.П. Федоренко, Т.И. Чижова, С.Д. Ашурова, О.В. Колесова и др.).

Еще в одной кандидатской диссертации, выполненной под руководством М.Р. Львова, «Стилистические характеристики речи учащихся 3-4-х классов: с применением математических методов» доказана необходимость углубления стилистического подхода к методике развития речи. Ее автор М.Ф. Рукк отмечает, что для письменной речи младших школьников характерно «использование разговорной и просторечной лексики, активность слов конкретного значения и пассивность слов с отвлеченно-обобщенным значением; продуктивность слов с суффиксами субъективной оценки, лексики с эмоционально-экспрессивной окраской, относительная бедность лексики. В текстах встречаются устойчивые сочетания с разговорной, просторечной и книжной окраской, устойчивые речевые стандарты». [5]. Использование методов математической статистики позволило исследователю дать качественную и количественную характеристику детской речи.

Для совершенствования речи младших школьников М.Р. Львовым разработана стройная система, определяющая условия и уровни работы: словарный, грамматический, уровень связной речи.

«Речь детей даже в 1-м классе уже приобретает определенное стилистическое своеобразие», — отмечает М.Р. Львов и фиксирует, что к 3-му классу речь учащихся уже значительно дифференцируется, появляются стилистические различия. В речи третьеклассников начинается разграничение научного, или делового, и образного, эмоционального, художественного языка. В зависимости от содержания речи и от ситуации, в которой порождается высказывание, от цели высказывания школьники привыкают дифференцировать свои высказывания.

Образцами художественного стиля являются читаемые детьми произведения художественной литературы. В исследованиях М.Р. Львова содержится мысль о том, что важно при обучении рус-

скому языку показать ученикам языковые средства, сообщающие красоту, образность, выразительность. Работа над изобразительными средствами языка «воспитывает внимание, чуткость к слову, понимание оттенков его значения, его скрытого иносказательного смысла, его эмоциональную окраску. Школьник приобщается таким образом к стилистике художественной речи, сам овладевает ее простейшими средствами» [2, 41].

В исследованиях М.Р. Львова подчеркнута необходимость специального обучения детей использовать в речи изобразительно-выразительные средства. Среди них тропы: сравнение, эпитет, метафора, метонимия, перифраз, гипербола; стилистические фигуры: градация синонимов, антитеза, риторические обращения и вопросы, восклицания.

При этом, как говорил ученый, школьники должны понять, что такие качества речи, как правильность, точность, выразительность, эмоциональность появляются в результате систематической работы над речью. М.Р. Львов отмечал также, что младшим школьникам свойственна метафоричность речи [2, 39]. Метафоричность речи стала предметом нашего диссертационного исследования [8].

Отметим также идею М.Р. Львова о том, что формирование стилистически дифференцированной речи осуществляется не только на уроках русского языка и чтения, но и природоведения, а также музыки, изобразительного искусства. Выполнение словарно-стилистических упражнений, анализ текстов учебников будет способствовать формирующейся у детей потребности выражать свои мысли и чувства в адекватной форме, использовать стилистические ресурсы в различных ситуациях общения. В современном образовании работа с научно-учебными текстами, научно-популярными и художественными текстами определена как метапредметное действие, а способность к осмыслению текста, к использованию его содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, умение работать с информацией — ключевой компетентностью современного ученика. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Асташов Н.А.* Условия и возможности функционально-стилистической дифференциации письменной речи учащихся 3 класса. Дисс. … канд. пед. наук. — М., 1984.
2. *Львов М.Р.* Методика развития речи младших школьников. — М.: Просвещение, 1985.
3. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. — М., 1997.
4. *Львов М.Р.* Тенденции развития речи учащихся. — М., 1979.
5. *Рукк М.Ф.* Стилистические характеристики речи учащихся 3-4-х классов: с применением математических методов. Дисс. … канд. пед. наук. — М., 2003.
6. *Сиротинина О.Б.* Все, что нужно знать о русской речи: Пособие для эффективного общения: Учебное пособие. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
7. *Шумкина О.Н.* О работе над стилистической окраской слова.-ГУУ). — 2013. — №6. — С. 320–325.
8. *Шумкина О.Н.* Работа над метафоричностью речи младших школьников. Дисс. … канд. пед. наук. — М., 2000.

ПРОСТРАНСТВО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Абрамовская Людмила Николаевна,
кандидат педагогических наук
ГБОУ Школа на Юго-Востоке имени Маршала В.И. Чуйкова, учитель русского языка и литературы
mila-abramovskaya@yandex.ru

АННОТАЦИЯ
Урок литературы организует чтение художественных произведений, которые знакомят ученика с картиной мира. Понимание ценности общечеловеческих идеалов, нравственных ориентиров помогает осознанию человеком себя и своего места в мироздании. Смещение акцента с восприятия информации на ее интерпретацию воспитывает ученика-читателя, способного к диалогу с автором, произведением, временем — культурой.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *нравственный идеал, общечеловеческие ценности, авторская позиция, читатель, диалог.*

CONTEXT OF A LITERATURE LESSON: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

Abramovskaya L.N.,
Candidate of Pedagogic Scieces
Marshal Chuikov school, teacher of literature and Russian language

ABSTRACT
A literature class organizes the reading of pieces of art, which introduce the global picture to us. The understanding of value of universal ideals and moral guidelines helps a person to realize himself and his place in the universe. The shift in emphasis from the perception of information to its interpretation educates a student-reader who is capable of dialogue with an author, a piece of art, time — culture.

KEYWORDS: *moral ideal, universal values, the position of author, reader, dialogue.*

Урок литературы — это всегда диалог, который организуется на разных уровнях. Это диалог между учителем и учеником, между читателем и автором, между сегодня и завтра… Цель его — показать ребенку картину мира, где каждый может занять и занимает достойное место, если он не вступает в конфликт с нравственными основами мироздания. Но для достижения любой цели требуются средства. Их логичным обоснованием и стал блок компетенций, следование которым должно привести к ожидаемым результатам. Заявленная в Федеральном компоненте государственного стандарта культуроведческая компетенция не может быть сформирована без обращения к тексту художественной литературы как материалу для анализа, как средству духовного и эстетического воспитания и обучения речевому поведению. Основой для систематизации этой работы становятся общечеловеческие ценности, подчеркивающие общность людей в решении вопросов любви и ненависти, добра и зла…

В 8-м классе на первом уроке по изучению комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» можно рассказать историю знакомства писателя с картиной К. Брюллова «Последний день Помпеи». Н. В. Гоголь назвал ее «всемирным созданием», потому что она «слишком касается жизни человека» [2, с. 11]. Что могло так взволновать писателя? Какую связь увидел Н. В. Гоголь между жителями провинциального городка средней России, незнакомыми с геологическими катаклизмами, и скованными ужасом смерти итальянцами? Мысль писателя ищет закономерность исторического развития и находит ее в идее объединения всех явлений в общие группы. Страшное раздробление жизни преодолевается страхом смерти (картина К. Брюллова) или страхом разоблачения (комедия «Ревизор»). Вопрос о движущей силе страха — это вопрос последующих уроков, а на данном уроке совершается экскурсия по «сборному городу всей темной стороны». Класс разбивается на группы, объявляется маршрут поездки, который отображается на доске, регламентируется время подготовки. Одна группа — это пассажиры коляски, следующей от остановки к остановке («Почта», «Городская больница» и т. д.). На каждой остановке экскурсанты задают

вопросы «служащим». В конце урока оформляется вывод: картина города N. Таким образом, у учащихся на уроке должно сформироваться представление об общественной жизни и управлении в России 19 века и общности интересов чиновников. Урок был построен на осознании категории «общее» и таланта Н. В. Гоголя, который «решился собрать в одну кучу все дурное в России…, все несправедливости, какие делаются в тех местах и в тех случаях, где больше всего требуется от человека справедливости, и за одним разом посмеяться над всем» [2, с. 16].

Подобная работа очень важна и перед изучением рассказа И. А. Бунина «Лапти» в 8 классе. На уроке вводится понятие «хронотоп» и пространство рассказа представляется в виде рисунка-схемы. На ней мы видим слова «дом» и «мир», под которыми дописываем слова-характеристики: под словом «мир» — вьюга, белый, мрак и т. д., под словом «дом» — красный, тепло и др. Конечно, каждая добавляемая характеристика обосновывается тем учеником, который ее предложил. Это серьезная работа с текстом. Затем озадачим учеников, открывая слова Бунина: «Первая фраза имеет решающее значение. Она определяет размер произведения, звучание его в целом» [1, с. 309]. Давайте найдем эту фразу! Следующий вопрос очень важен: имеет ли значение форма глагола «несло» в этой фразе? Безличное предложение, оказывается, обращает нас к тайнам мироздания. Вьюга на земле бушует не по воле человека, а по воле божьей. И тогда рассказ осмысляется учениками иначе. Поэтому барыня и слуга уравнены в отношениях (читатель слышит ласковое «Нефедушка»), цвет в рассказе станет символичным: белый цвет — бог, черный — напоминание о тайнах божьих, красный цвет — цвет царственности. Можно обратиться к иконам «Восшествие Христа в Иерусалим» и «Воскресение Лазаря» Рублева» (в сильном классе такая работа оказалась возможной). И без труда ученики находят художественную деталь, раскрывающую характер Нефеда, — кнут. Кажущийся бесполезным, он говорит о решимости человека исполнить волю умирающего («душа просит»). В конце урока попросим учеников написать ответ на во-

прос «О чём этот рассказ?», и маленьким достижением можно считать утверждение, что он не о лаптях, а о тайне человеческой души.

Тайны человеческой души раскрываются ученикам и в рассказе И. А. Бунина «Кавказ», который изучается в 8 классе, и в рассказе «Темные аллеи» (9 класс), и в рассказе «Холодная осень», который читается в 11 классе. Те приемы работы, которые использовались в средней школе при изучении творчества Бунина, оказываются востребованными. Мы снова увидим дом и дадим ему характеристику, мир — и почувствуем его холод. Снова антитеза… Есть ли что-то примиряющее в этом мире? После работы над названием рассказа (попросим разделить лист тетради на 2 половины и выписать слова и словосочетания в «поддержку» слова «холодный» как эпитета и как метафоры), составляем схему. Что такое осень в жизни героини? (равнодушие, тепло, возраст, часть вселенной и др.) Здесь уместно будет говорить о лаконизме прозы Бунина, автобиографизме, детализации и т. д. Дальше можно анализировать композицию, художественное время. Интересным окажется осознание парадигмы человек и мир. Жизнь человека вставлена в раму вечности. Давайте вслушаемся вместе с учениками в слова, сказанные героем и повторенные через тридцать лет героиней: «Ты поживи, порадуйся…», «Я пожила, порадовалась…». Приставка «по» придает слову значение времени: ограничивая жизнь человека на Земле, она словно открывает двери в вечность. И потому любовь осмысляется как вечная категория, а сам рассказ прочитывается как рассказ надежды. Образная система рассказа осмыслена в контексте жизни человека на Земле. И это, как мне кажется, и ведет к формированию культуроведческой компетенции.

Современная методика говорит о двух путях понимания читателем текста: интуитивном, не требующем анализа, и когнитивном, когда в читательскую деятельность включается дидактическая составляющая. Последний путь позволяет обнаружить другой уровень отношений с литературным произведением: коммуникацию с автором.

Диалог читателя и автора организуется на нескольких уровнях — на уровне содержания, композиции, языка — и завершается синте-

зом отдельных элементов в особый мир, созданный писателем для выражения собственных взглядов и идей. Этот мир становится достоянием культуры в широком смысле слова, а значит, может быть рассмотрен с позиций формирования культурных ценностей.

Знакомство с Обломовым, заглавным героем романа И.А. Гончарова, традиционно начинается с портрета героя и анализа одного дня Ильи Ильича [5]. Противопоставление Обломова и «других» актуализируется писателем через многократное повторение сцены появления гостей. Давайте спросим учащихся, какую характеристику дает Обломов утренним посетителям. «Несчастные»! И если названный в ходе анализа эпизода прием антитезы верен, значит, Обломова нужно назвать …счастливым! Таковым считает себя сам герой. Путь диалога намечен. И фраза «Не подходите, не подходите: вы с холода!» звучит метафорически (внимательные читатели, возможно, обратят внимание, что действие происходит в мае). Внешний мир воспринимается Обломовым как холод. Почему? Почему, погружаясь в сон, Илья Ильич не хочет просыпаться? «Сон Обломова» отвечает на эти вопросы, но именно он даст представление о том, что жизнь Обломовки — это детство человечества. Попросим учащихся выписать слова, характеризующие Обломовку, и обратим внимание на появление притяжательного местоимения «наш». Чьими глазами читатель смотрит на Обломовку? Оказывается, автор словно путешествует с героем и замечает, что время здесь движется по-особому (это природное, не физическое время), что «другие» никогда не интересовали обломовцев, что не «всякий сумеет войти в избу… разве только что… упросит ее стать к лесу задом, а к нему передом», что «солнце здесь идет навстречу месяцу и не видит его, так и хмурится». В ходе диалога выясняется, что Гончаров описывает не жизнь маленького Обломова, а жизнь его родителей, дедов и прадедов — жизнь человечества. «Другой жизни они не хотели», — говорит Гончаров. Значит, есть и иная жизнь. Учащиеся без труда устанавливают связь между прочитанной главой и первыми главами романа, связав их словом «другой». В Обломовке жизнь объясняется просто, понятно. Это рай на Земле, это детство

не только героя, но и нас, чьи родители, пытаясь уберечь своих чад от потрясений, проводят черту, за которую нельзя переступать. Обломов — ребенок, который не хочет взрослеть. Столкновение с жизнью его пугает. Он и в начальнике хотел видеть доброго отца, а не увидев, вышел в отставку. Жизнь героя — вечный круг, как в Обломовке. И кажется, что пусть лучше будет так, чем как у Волкова, Пенкина — у других, несчастных. И даже пусть будет так, ведь в Обломовке «всякий знал самого себя» Понятие «счастье», таким образом, осмысляется учащимися на уровне нравственных категорий и общечеловеческих ценностей.

После обращения к «Сну Обломова» при изучении романа И. А. Гончарова «Обломов» в X классе разговор с учащимися об архитектонике романа становится необходимым. Роман состоит из четырех частей. «Сон Обломова» завершает первую часть. Озадачить учащихся можно советом И. А. Гончарова Л. Н. Толстому: «Не читайте первой части “Обломова”, а если удосужитесь, то почитайте вторую и третью: они писаны после, а та в 1849 году и не годится» [3]. Мнение И. А. Гончарова поддержат Н. Добролюбов, А. Дружинин. Найдутся такие критики, которые посоветуют обойтись и без четвертой части. Действительно ли можно обойтись без первой части, как советовал автор? Ответить на этот вопрос попытаемся с помощью визуальной модели, дающей представление о композиции произведения. Сначала просто проведем четыре черты и сверху подпишем цифры от 1 до 4, имея в виду очередность частей романа. На следующем этапе работы учащимся предлагается определить содержание каждой части. Учащиеся ответят, что вторая и третья часть романа посвящены описанию отношений Обломова и Ольги. В ходе беседы выясняется, что с точки зрения динамики и развития эмоций отношения героев в указанных частях окажутся разнородными. Напомним учащимся сцену из второй части:

— Ольга, Ольга! — осторожно, почти шепотом, кликал однажды Обломов Ольгу внизу горы, где она назначила ему сойтись, чтобы идти гулять. Нет ответа.

Он посмотрел на часы.

— Ольга Сергеевна! — вслух прибавил потом. Молчание. Ольга сидела на горе, слышала зов и, сдерживая смех, молчала. Ей хотелось заставить его взойти на гору.

И ей это удастся. Во второй части читатель видит, как Обломов «взбирается» в гору: план Штольца, кажется, осуществился. Учитель, изображая это движение на рисунке, вместе с учениками пытается найти ответ на вопрос: «Удержится ли Обломов на этой горе?» Ответ окажется отрицательным: горы не для Обломова. Их нет в Обломовке. Изобразим на схеме движение вниз в третьей части романа. Заканчивают схему учащиеся самостоятельно, потому что становится очевидным, что первая часть романа соотносится с четвертой по устойчивости. На данном этапе урока не ставилось задачи выяснить, обрел ли герой рай на Земле и что смущает читателя в «яви», которой обернулся сон. Графическое представление композиции романа помогло увидеть симметрию. Попросим учащихся подобрать синонимы к слову «симметрия». Среди ответов наверняка прозвучит «гармония». Вопрос учителя может быть сформулирован так: «А разве не к ней, т. е. к симметрии, к гармонии стремился Обломов?» Возвращаясь к проблеме урока, учитель снова повторяет вопрос, можно ли не читать первой части романа. Учащиеся приходят к выводу, что именно из первой части романа можно узнать, что есть покой, симметрия, гармония жизни. Продолжая беседу, спросим учащихся, можно ли не читать четвертой части. Ответы окажутся отрицательными, в качестве обоснования прозвучат утверждения, что иначе невозможно будет узнать, что происходит при столкновении идеала с действительностью. Схема, изображенная на уроке, не только дает представление о композиции романа, но и подводит учащихся к осознанию авторской позиции, заставляет искать аргументы через обращение к тексту произведения.

При таком сочетании приемов работы у учащихся не только развиваются способности к анализу и сопоставлению, но и актуализируется работа с ассоциациями, формируется способность к обобще-

нию, к осознанию и обоснованию собственной позиции, выявляется характер индивидуального восприятия и переработки учебной информации.

Диалог со временем, который разворачивается на уроках литературы, обращен к внутреннему миру читателя. Системообразующая роль подобного диалога подчеркивается требованием современного гуманитарного образования и имеет гносеологические основания ввода в практику обучения роли идеалов, эстетических норм, художественных и мировоззренческих предпосылок и ценностей как методологически значимых [4]. Расширение культурного поля читателя-подростка через общение с книгой помогает ему идентифицировать себя, формирует культурный код, позволяющий осознавать себя в мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бунин И.А.* Собрание сочинений в 9-ти т. — М.: Художественная литература, 1965, т. 9.
2. *Манн Ю.* Комедия Гоголя «Ревизор». — М.: Художественная литература, 1966.
3. *Недзвецкий В.А.* Роман И. А. Гончарова «Обломов»: путеводитель по тексту. — М.: изд-во МГУ, 2010.
4. *Шамрей Л.В.* Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников //Нижегородское образование: Научно методический и информационный журнал. — Н. Новгород, НГЦ. — 2013. — №1 — С. 54–62.
5. *Якимов И.А., Масандилова И.Л.* Литературное произведение в творческом чтении // Педагогика искусства. — 2015. — №1. — URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/yakimov_masandilova.pdf.

ПРЕДШКОЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ: КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АСПЕКТ

Курцева Зоя Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
zikurts@gmail.com

АННОТАЦИЯ
В статье рассматривается проблема коммуникативно-речевого развития будущего первоклассника, включая нравственный компонент; на конкретных примерах показываются варианты реализации данного направления в системе дошкольного образования детей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *старший дошкольник, коммуникативно-речевое развитие, нравственное воспитание, культура речевого общения.*

PRE-SCHOOL PREPARATION OF CHILDREN: COMMUNICATIVE AND SPEECH ASPECT

Kurtseva Z.I.,
Doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of rhetoric and speech culture
Moscow State Pedagogical University

ABSTRACT
The article considers the problem of communicative-speech development of the future first-grader, including the moral component; with specific examples, the options for the implementation of this direction in the system of preschool education of children are shown.

KEYWORDS: *senior preschooler, communication and speech development, moral education, culture of speech communication.*

Одной из важных задач реализации современного Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является формирование у старших дошкольников умений, актуальных в будущей учебной деятельности. В частности, в документе отмечается необходимость «формирования общей культуры личности детей, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности»; «владение речью как средством общения» [6].

Независимо от того, посещает ребенок образовательное учреждение или нет, развитие специальных умений, направленных на готовность будущего первоклассника к осуществлению учебной деятельности, необходимо. Безусловно, важным условием достижения успешного результата в этом направлении является формирование коммуникативно-речевых умений дошкольника, а также его способность представлять себя в роли будущего ученика.

Старший дошкольник, как утверждают психологи, не только осознает себя как личность, стремящуюся, «занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнить новую, важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность», что прежде всего «реализуется в стремлении к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности» [1, 214]. Так, М.М. Кончаловская, проводившая сравнительный анализ особенностей идентичности детей дошкольного возраста в 2005 и 2014 гг., отмечает, что «у современных детей преобладает высокая степень дифференцированности идентичности, которая почти в 3 раза выше, чем в 2005 г. Это косвенным образом свидетельствует о более высоком уровне интеллекта современных дошкольников, т. к. интеллект является одним из наиболее значимых факторов, влияющих на осознание и дифференцированность представлений о себе. Полученные данные также показывают, что у современных детей более широкий круг контактов с окружающим миром и более высокая

осведомленность о действительности, что, возможно, связано с их большей информированностью» [2, 82].

Неудивительно, что ребенок XXI века действительно более информирован в отличие от своего ровесника прошлого века, он легко включается в процесс современной коммуникации: умело владеет мобильным телефоном, плеером, планшетом, ведет диалоги по скайпу и т.д. В этом мы видим как позитивные, так и негативные стороны. Проведенный нами опрос родителей старших дошкольников (около ста респондентов, г. Москва) показал, что у детей 5–7 (8) лет наблюдается довольно устойчивая тенденция активизации перцептивных видов речевой деятельности: ребенок больше слушает, смотрит, а не говорит. Отвечая на вопрос, какое влияние оказывает на речь дошкольника обращение к Интернет-ресурсам[1], взрослые (около 40%) выбирали такие варианты ответов: «с большим желанием слушает, смотрит, чем говорит»; «наблюдается стремление поскорее включить Интернет-ресурс»; «интерес к прямому взаимодействию с собеседником падает». Как известно, «дети дошкольного возраста овладевают речью на основе восприятия речи взрослых (на основе речевой среды), стимулом их речевого развития служит потребность общения, познания, интересы» [5, 174], мы же в настоящее время наблюдаем отсутствие желания у детей вступать в контакт с взрослым или ровесником, ребенок выбирает иную среду коммуникации — виртуальную.

Как видим, проблема коммуникативно-речевого развития старшего дошкольника является довольно острой. Решение ее определяется той установкой, которая реализуется в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). Независимо от того, какая образовательная программа дошкольного образования является основной в ДОУ, крайне важно уделять особое, целенаправленное внимание социальному и коммуникативному аспекту речевой деятельности дошкольника, ори-

[1] Мы выяснили, что 70% детей пользуются Интернет-ресурсами: смотрят видеозаписи (мультфильмы или фильмы), слушают аудиозаписи.

ентированной на присвоение им норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; на развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками; на формирование готовности к совместной деятельности с ровесниками.

Остановимся на парциальной программе дошкольного образования «Ты — словечко, я — словечко» [3, 4], которая носит практико-ориентированный характер и в полной мере обеспечивает процесс коммуникативно-речевого развития старших дошкольников, их готовности к социальной адаптации в различных ситуациях общения, в том числе в условиях учебной деятельности.

Данная парциальная образовательная программа строится на основе интегративного, коммуникативно-нравственного и ситуативно ориентированного подходов, позволяющих в условиях образовательной среды, в ситуациях свободного общения детей друг с другом и с взрослыми целенаправленно и системно развивать коммуникативно-речевые умения детей, нравственные качества воспитанников. Отметим также, что все образовательные области не могут успешно функционировать без опоры на коммуникативно-речевое развитие личности ребенка.

Содержание пособий [3, 4] построено на основе игровой деятельности, дети вместе с главным героем Риториком, путешествуя, оказываются в разных коммуникативных ситуациях, встречаются с реальными и сказочными персонажами.

Каждое занятие по пособиям «Ты — словечко, я — словечко» включает в себя следующие этапы:

1. *Мотивационный этап.* Создание мотивации реализации коммуникативно-речевой деятельности.
2. *Ориентировочный этап.* Определение детьми цели деятельности и обнаружение возникших затруднений, проблем в предлагаемой ситуации.
3. *Исполнительский этап.* Воспроизведение новых знаний, умений в типовой коммуникативной ситуации, разыгрывание детьми ситуации общения.

4. *Рефлексивный этап.* Поведение итогов занятия, оценивание взрослым и ребенком результатов деятельности.
5. *Перспективный этап.* Обдумывание возможных вариантов исправления допущенных коммуникативных промахов и способов реализации новых знаний и умений в типичных речевых ситуациях.

Проиллюстрируем возможности данной парциальной программы в реализации обозначенных выше задач.

1. ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ

Дошкольники анализируют и разыгрывают различные ситуации речевого этикета: знакомство, приветствие, прощание, благодарность, просьба, обращение, извинение, поздравление. Учатся, как вести себя в театре, на катке, в магазине, в транспорте, в гостях и т.п.

Приведем пример разработки одного занятия.

Тема: «В чужом доме — не хозяин».

Цели занятия:

- развитие умения рассуждать, создавать монологическое высказывание с использованием аргументов;
- развитие культуры слушания (ребенок внимательно воспринимает и понимает звучащие речь и текст); готовности к оценке речевого поступка с точки зрения нравственных ценностей, норм речевого этикета;
- воспитание скромности, уважительного отношения детей к людям старшего поколения;
- развитие четкой артикуляции (дикционное упражнение).

Дидактическая игра (речевая разминка), создающая мотивацию к игровой деятельности (дикционное упражнение):

Лю-лю-лю очень книги я люблю.

Ать-ать-ать разрешите почитать.

Анализ ситуации общения (работа по тетради).

Описание рисунка. Анализ невербальных средств общения. Сравнение поведения двух героев, выявление допускаемых коммуникативных ошибок, нарушения этикетных норм.

Проблемная ситуация.

Рассуждение, устное аргументированное высказывание детей с опорой на рисунок, на котором изображены два ребенка, один из которых нарушает правила вежливого поведения в гостях.

Открытие нового.

Размышление над смыслом пословицы «В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив». Монологическое высказывание детей.

Затруднение в ситуации общения.

Анализ рисунков. Рассуждение, устное аргументированное высказывание детей с опорой на свой жизненный опыт (Какой книге вы отдадите предпочтение: аудиокниге или бумажной? Почему?)

Воспроизведение нового в типовой ситуации.

Описание героев рисунка. Выбор детьми варианта ситуации речевого общения с обоснованием (Как бы вы хотели слушать сказки? Почему вы выбирали такой вариант?). Высказывание детей с опорой на свой жизненный опыт.

Итог занятия.

Воспитатель обращается к детям:

— Что вы посоветуете детям, собирающимся в гости? Используйте пословицу «В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив».

— Какой способ слушания сказки или рассказа вы бы посоветовали своему другу? Почему?

Дети самостоятельно оценивают результаты своей деятельности на занятии, раскрашивая смайлик, соответствующий результату их деятельности: веселый смайлик — ребенок легко справился со всеми заданиями, ему было интересно, он был на занятии активным; грустный — у ребенка возникали трудности, не все было понятно (об этом ему нужно обязательно сказать), спокойный смайлик — ребенок справился почти со всеми заданиями, но на занятии больше молчал, чем говорил.

Дети также вырезают волшебный знак-букву и наклеивают ее на соответствующий квадратик на стр. 63 пособия.

2. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ, НРАВСТВЕННЫХ, ЭСТЕТИЧЕСКИХ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ, КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКА

Наше пособие зиждется на коммуникативно-нравственной основе. Приведем лишь формулировки тем занятий, которые мы рассматриваем с детьми:

— От улыбки стало всем светлей.
— Не забудь извиниться!
— Слово не воробей, вылетит — не поймаешь.
— Человек без друзей что дерево без корней.
— Угощенье от души слаще меда.
— Воду жалеть — и каши не сварить.
— Мир да лад — большой клад.
— Доброе слово что дождь в засуху.
— Без друга на сердце вьюга.
— Доброе братство дороже богатства.

И др.

3. РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ, САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ РЕБЁНКА

Обратимся, например, к теме: «Как поступишь ты?». Цель данного занятия — развивать у старшего дошкольника чувство ответственности, самостоятельности.

Дети рассматривают рисунок, на котором изображен мальчик, размышляющий, как ему поступить, какое решение принять: остаться дома и присмотреть за младшим братишкой (мама попросила его об этом) или поиграть с друзьями во дворе.

Анализируя эту ситуацию, воспитатель обращается к личному опыту детей, и в результате совместного обсуждения они приходят к выводу, что человек познается в деле, в тех поступках, которые он совершает.

4. ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наша задача — на основе игровой ситуации показать ребенку, что с любой задачей можно справиться, если преодолеть трудности. Это

важно для будущего ученика, так как первоклассник не раз может оказаться в ситуации, сопряженной с какой-либо проблемой.

Приведем лишь один пример.

Дети вместе с воспитателем, рассматривая конкретные ситуации на рисунках, помогают дошкольнику «подниматься» на определенную ступеньку, которая соответствует мотивации ребенка и его цели:

— я не буду этого делать,
— я не могу (не умею, не получится) это сделать,
— я хочу это сделать.
— как мне это сделать,
— я попытаюсь,
— я могу это сделать,
— я это сделаю,
— это же так просто! Ура!

Воспитатель обсуждает вместе с ребенком его мотивы определения той или иной цели, разбирает причины нежелания осуществить определенный вид деятельности.

Крайне важным умением будущего первоклассника является умение слушать и адекватно воспринимать и понимать звучащую речь. Данному виду речевой деятельности посвящены специальные занятия пособия: Ты — слушатель. Какой ты слушатель? В доступной форме, в игре мы показываем детям различие понятий глаголов «слышать» и «слушать», делаем акцент на том, что слушать — значит трудиться, участвовать в диалоге, соблюдая правила вежливости (послушай собеседника, потом говори). Вспоминаем известные детям произведения (например, «Золотой ключик, или приключения Буратино»), в которых рассказывается, к чему приводит неумение слушать.

5. ВЛАДЕНИЕ РЕЧЬЮ КАК СРЕДСТВОМ ОБЩЕНИЯ

Дети, попадая в разные ситуации общения, рассматривая картинки и отвечая на простые вопросы, приходят к пониманию того, что такое общение, для чего люди общаются, какие бывают цели общения, осознают, что общение бывает разным и можно общаться без слов и т.д.

В течение всех занятий серьезное внимание уделяется формированию умения детей отчетливо произносить звуки, слоги, предложения. Этому посвящаются речевые разминки: дыхательные, артикуляционные, акцентологические, фонетические, дикционные (чистоговорки, скороговорки, сочинение чистоговорок), ортологические (соблюдение норм литературного языка на всех его уровнях, доступных дошкольному возрасту). Воспитатель следит за интонационным оформлением речи. В пособии есть специальные занятия, посвященные этой проблеме, например: Твой голос. Каким тоном? Тихо или громко?

Необходимо отметить, что предшкольная подготовка детей, их коммуникативное и речевое развитие во многом зависит от воспитателя, который умело, методически верно организует работу, используя игровые технологии, заложенные в пособии; уважительно, с любовью относится к детям; терпеливо выслушивает их размышления. Не менее важно также и то, как общается воспитатель с детьми (не только на занятии, но в свободном общении): речевое поведение педагога (впрочем, так же, как и общение взрослых в семье) оказывает огромное влияние на речь ребенка.

Таким образом, можно констатировать, что целенаправленное и системное развитие коммуникативно-речевых умений старших дошкольников окажет непосредственное влияние на осознание ребенком себя в иной социальной среде, учебной ситуации в качестве будущего школьника (дифференцированность представлений о себе); на способность создавать устные высказывания монологического характера, вступать в диалог как со сверстниками, так и с взрослыми (в ситуации занятия либо в свободном общении); на общую культуру и нравственные качества будущего первоклассника, а также, надеемся, будет способствовать разумному включению детей в Интернет-коммуникацию и обращению к современным гаджетам. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. — 2-е изд. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
2. *Кончаловская М.М.* Особенности идентичности детей дошкольного возраста (сравнительный анализ данных, полученных в 2005 и 2014 гг.) / Кончаловская М.М. // Мир психологии. — 2015. — № 1 (81). — С. 77–85.
3. *Курцева З.И.* Ты — словечко, я — словечко. Пособие для дошкольников. В 2 ч. Ч.1 (5-6 лет) / З.И. Курцева; под ред. Т.А. Ладыженской. — Изд. 2-е, перераб. — М.: Баласс, 2018.
4. *Курцева З.И.* Ты — словечко, я — словечко. Пособие для дошкольников. В 2-х ч. Ч. 2 (6–7 (8) лет) / З.И. Курцева. — М.: Баласс, 2018.
5. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. — М.: Просвещение, 1988.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://fgos.ru/ (дата обращения 18.12.2019).

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ЧТЕНИЕ

Лихоманов Николай Иванович,
заведующий кафедрой теологии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
martlen2009@yandex.ru

АННОТАЦИЯ
В статье раскрывается авторское понимание духовно-нравственного чтения, традиции которого уходят в прошлое отечественной школы. Ставится проблема переосмысления сущности, цели воспитательных механизмов духовно-нравственного чтения в условиях современного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *духовно-нравственное воспитание, религиозно-культурное просвещение, литературное чтение.*

SPIRITUAL AND MORAL READING

Likhomanov N.I.,
head of the department of theology
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

ABSTRACT
The article reveals the author's understanding of spiritual and moral reading, the traditions of which go back to the past of the national school. The problem of rethinking the essence and purpose of educational mechanisms of spiritual and moral reading in the conditions of modern education is posed.

KEYWORDS: *spiritual and moral education, religious and cultural education, literary reading.*

Первоочередной задачей школьного курса чтения в отечественном образовании всегда являлась «выработка нравственного миросозерцания юной души» [6], чему, в свою очередь, должно было способствовать раскрытие «оснований своей религии» (К.Д. Ушин-

ский). На решение этой задачи направлялось чтение произведений духовного, религиозно-нравственного содержания. Проведённый нами анализ учебных хрестоматий конца 19 — начала 20 века показал, что вводным разделом школьного литературного курса выступало «духовно-нравственное чтение». Его содержание включало в себя отрывки из Священного Писания, тексты по истории крещения Руси и церковный календарь, фрагменты житий святых, произведения святоотеческой литературы, литературно-художественные произведения с духовно-религиозными мотивами.

Существовали и отдельные литературные сборники по духовно-нравственному, или духовно-назидательному, чтению. Составление таких сборников из рассказов, познавательных статей, стихотворных произведений диктовалось задачами воспитания христианской нравственности и аргументировалось тем, что «голое и отвлечённое перечисление и сообщение сведений и положений из области учения о христианской вере, надежде и любви как главных и основных добродетелях христианина, ведущих его к достижению жизни вечной, слишком недостаточно, чтобы подействовать на ум, сердце и волю» [1].

Предпринимаемые на сегодня попытки возрождения духовно-нравственного чтения в общеобразовательной школе объясняются необходимостью реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта по духовно-нравственному воспитанию на традиционных национальных ценностях в связи с религиозно-культурным просвещением.

Опорным в этом отношении стал введённый в содержание общего начального образования новый учебный предмет «Основы религиозной культуры и светской этики» в составе нескольких учебных модулей, призванный раскрывать духовные основы отечественной культуры и религиозно-культурной традиции, воспитывать уважительное отношение к носителям религиозных убеждений через выявление их моральных установок. Учебный модуль «Основы православной культуры» предусматривает знакомство с историей крещения

Руси, православным учением о человеке, ветхозаветными и новозаветными заповедями, христианскими молитвами. Религиоведческая информация представлена в школьных пособиях поурочными учебными статьями с «врезками» выдержек из Священного Писания, текстов литературных произведений различных жанров. Наличие религиозно-культурного образовательного компонента в других учебно-предметных областях («литературное чтение», «окружающий мир») выразилось в привлечении текстов религиозно-исторической, религиозно-этической тематики в качестве учебного материала.

Происходящая реконструкция курса духовно-нравственного чтения поставила проблему пересматривания его теоретических основ.

Не сводя понятия духовно-нравственного чтения к содержанию литературных произведений и относя духовно-нравственное чтение к «воспитательному чтению» (Ц.П. Балталон), мы считаем, что оно становится по сути таковым, когда способствует формированию духовности как нравственного качества. Если понимать воспитательную функцию литературы как ценностно-ориентирующую, то это означает развитие под влиянием духовно-нравственного чтения ценностно-смысловой сферы личности в приоритетности духовных ценностей, определяющих нравственные идеалы человека, его жизненные смыслы.

На богословском языке «одухотворяющая» роль духовно0нравственного чтения характеризуется тем, что в процессе чтения «душа следует духу, возвышается им». Заметим в этой связи, что на сегодняшний день снимается оппозиция науки к религии, и это выражается в следующих заявлениях: «Правы те, кто настаивает на том, что есть дух, наличие которого в структуре души несомненно» [5, с. 44–54].

Педагогический аспект проблемы заключается в подходах к духовно-нравственному чтению как средству воспитания. Если в досоветской школе духовно-нравственное чтение имело вероисповедную направленность и предполагало воспитание православного христианина, то в постсоветской общеобразовательной школе, сохранившей

светский характер, реализуется культурологический подход к современному образованию. Он направлен на формирование высоконравственной личности на ценностях милосердия, совести, веры в добро, но требует самоопределения личности в религиозных ценностях. Этому, в свою очередь, должны способствовать получаемые учащимися «объективные» знания о религии. Сомнение в объективности религиозно-культурной информации, транслируемой литературным, тем более художественным, произведением возникают в связи с тем, что оно всегда отягощено личностными смыслами его создателя. Сообщение этих смыслов читателю происходит благодаря художественно-образному языку, который включает такие психологические механизмы, как заражение, внушение, подражание, и «при помощи которого можно управлять появлением у воспринимающего партнёра определённых представлений и чувствований» [2, с. 162].

В подтверждение можно сослаться на авторитетные научные суждения по психологии искусства. Так, А.Н. Леонтьев утверждал, что «необходима ориентировочная основа поведения, а это образ», и что «тот или иной образ жизни создаёт необходимость соответствующего ориентирующего управляющего опосредствующего его образа в предметном мире». В этом отношении литература как искусство слова не «информирует, а движет людей, подвигает их, в смысле подвига, к жизни» [3, с. 259].

Однако было бы наивным думать, что включение в курс чтения произведений с духовно-нравственной тематикой само по себе обеспечивает их воспитательный эффект. Последний определяется субъективной дистанцией читателя, характеризующей его личностно-индивидуальные, возрастные, социально-культурные, речемыслительные особенности. Эта дистанция обусловливает глубину восприятия текста в зависимости от картины мира у школьника-читателя и связанной с ней образа содержания слова как психического эквивалента его значения. Нередко в процессе восприятия текстов возникают смысловые барьеры [4]. Недоучитывание смысловой дистанции приводит к неприемлемым, упрощенным методическим

рекомендациям по литературному чтению с целью воспитания: «Как стать самым честным? Тоже не сложно. Взять книгу Л. Пантелеева «Честное слово», прочитать её самому от начала до конца (по-честному), положить правую руку на сердце, а левую на книгу и дать честное волшебное слово никогда не обманывать» [7, с. 9].

На самом деле воспитательная эффективность курса чтения будет определяться тем, насколько он сможет активизировать в сознании ребёнка-читателя диалог «мира, увиденного через текст» (С. Аверинцев), с реальной действительностью и способствовать возвышению детского отношения к окружающему миру под влиянием питающих воображение и переживаемых художественных образов, выражающих нравственно-эстетический идеал его создателей.

Так, в круг духовно-нравственного чтения могут войти произведения классической отечественной литературы, традиционно-присутствовавшие в учебных хрестоматиях для начальной школы. Вместе с тем, в этом случае потребуется четкое определение того, что в художественном изображении мира должно стать объектом ценностного отношения. Так, некрасовский дед Мазай может выступать для читателя е просто чудаковатым стариком, который «хорошо знает повадки зайцев, любит природу, бережно, по-доброму относится ко всему живому, а может — образцом христианина, взывающим к совести безжалостной толпы и совершающий свой личный подвиг милосердия. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Духовные посевы / Состав. Григорий Дьяченко. Киев. — 1991. — 476 с.
2. *Жинкин Н.И.* Язык — речь — творчество/ Н.И. Жинкин. — М. — 1998. — 320 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Некоторые проблемы психологии искусства/ А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2-х т. М. — 1983. — Т. 2. — С. 232–240.

4. *Лихоманов Н.И., Макеева С.Г.* Смысловые барьеры как причина трудностей младших школьников в чтении житийной литературы / Н.И. Лихоманов, С.Г. Макеева // Ярославский педагогический вестник. 2016. — № 6. — С. 102–105.
5. *Мазилов В.А.* Объяснение и интерпретация в психологии / В.А. Мазилов // Философия и/или новое интегративное знание: сборник материалов Всероссийской научной конференции. — РИО ЯГПУ. — 2019. — С. 44–54
6. Обзор русских хрестоматий / Под ред. Ю.И.Менжинской и Г.Г. Тумима. — СПб. — 1908. — 187 с.
7. *Чуракова Н.А.* Методический комментарий к учебнику В.Ю. Свиридовой / Н.А. Чуракова. — М. — 2001. — 210 с.

ЭЛЕМЕНТЫ ТЕАТРА СПОНТАННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ И РУССКОГО ЯЗЫКА

Масандилова Ирина Львовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания им. М. Р. Львова, учитель русского языка и литературы Лицея МПГУ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)

Институт детства, факультет начального образования

irina-masandilova@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам применения элементов психодрамы и социодрамы в процессе преподавания литературы. Рассмотрены некоторые особенности гуманной педагогики. Автор приходит к выводу о целесообразности и эффективности применения методов действия на уроках литературы как в начальной, так и в основной, средней и высшей школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *гуманная педагогика, преподавание литературы, психодрама, социодрама, переходный возраст, коммуникативные способности, сотворчество ученика и учителя.*

ELEMENTS OF THE THEATRE OF SPONTANEITY IN THE TEACHING OF LITERATURE AND THE RUSSIAN LANGUAGE

Masandilova I.L.,
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of the Russian language and methods of its teaching named after M. R. Lvov, teacher of literature and Russian language
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow Pedagogical State University" (MPGU),
Lyceum of Moscow State Pedagogical University

ABSTRACT
The article is devoted to the application of elements of psychodrama and sociodrama in the process of teaching literature. Some features of humane pedagogy and adolescence are considered. The author comes to the conclusion about the appropriateness and effectiveness of the application of action methods in literature lessons in both primary and secondary schools.

KEYWORDS: *humane pedagogy, teaching literature, psychodrama, sociodrama, transitional age, communication skills, student and teacher co-creation.*

Театр спонтанности — театр, в котором зритель является полноправным актером, — создан американским врачом, философом и поэтом Дж. Морено (урождённый Якоб Морено Леви, родившийся в 1889 году в Бухаресте) в начале XIX века. В книге, впервые опубликованной в 1923 году, Морено пишет: «В настоящий момент с учащимися обращаются так, как если бы это были лягушки с удаленной корой головного мозга. Им в лучшем случае позволяется воспроизводить сохраняемые в культуре роли» [6, с. 114].

В современном мире мысль о необходимости творческого, развивающего обучения не требует доказательств. Разработаны средства, которые могут помочь не только сделать процесс обучения творческим, но и вовлечь в этот процесс каждого ученика как активного

участника [1]. Известно, что одним из таких средств является игра. Заметим, что при кажущейся легкости её проведение требует от учителя большой ответственности и профессионализма. «Рассеять ученические страхи, скандальные споры, враждебную настороженность и нежелание некоторых учеников работать» [6] может помочь, как нам представляется, модификация идей Морено в современной педагогике.

Театр спонтанности — это «театр момента», основанный на действии «здесь и сейчас». Это действие, в котором нет актеров и зрителей как таковых: зрители могут в любой момент присоединиться к действию. Это «театр общения». Это театр катарсиса, в котором конфликт не скрывается, а «конструируется и живет». И в его «творческом разрешении «высвобождается личность». Морено констатирует, что способность к спонтанному творчеству не развивается в нашем обществе «консервации» в отличие, например, от умственных способностей и памяти. А ведь именно такое творчество ведет к осознанию человеком своей природы, к самореализации [6]. Театр спонтанности включает в себя методы действия: психодраму, социодраму, импровизационную игру. Мы рассматриваем эти методы в контексте гуманной педагогики.

В основе гуманной педагогики — педагогики свободы и сотрудничества — лежит культуросообразный принцип взаимодействия ребёнка и взрослого. Культурная парадигма современного образования включает в себя такие ценности, как альтруизм, эмпатия, другодоминантность, терпимость, самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка [3]. В основе новых подходов к совершенствованию образования лежит идея личностно ориентированного воспитания, основная цель которого — развитие каждого ребёнка как неповторимой индивидуальности. Особенно важной самореализация является в так называемый «переходный период», поэтому школа для подростков должна культивировать особую деятельность школьников и отвечать на специальные потребности данной возрастной группы. Данная статья посвящена обучению некоторым методам работы с младшими подростками студентов факультета

начального образования, а также работе со старшими подростками на уроках литературы.

В. С. Выготский говорил о коренных изменениях, которые претерпевает память в переходный период. Автор на основании работ Кро замечает, что в годы подростничества проявляются так называемые «сны наяву»: В «снах наяву» подросток проигрывает воображаемую «поэму с отдельными перипетиями, ситуациями, эпизодами». Это «как бы творческое сновидение», созданное воображением подростка и переживаемое им наяву. «Спонтанные наглядные образы в начале созревания часто выступают даже тогда, когда произвольно вызываемые образы уже не появляются вовсе». По Выготскому, абстрактные и конкретные моменты, эмоциональная и интеллектуальная стороны поведения подростка находят синтез в творческом воображении. «Я должен узнать мир и себя, я нуждаюсь в жизненных экспериментах. Я хочу примерить и ту роль, и эту, хочу испытать невероятное, хочу проверить известное. Мне нужны трудности и ошибки. Я хочу сам делать свою судьбу», — так озвучивает внутренний монолог ребенка В. Л. Леви в книге «Нестандартный ребенок» [4]. В то же время это монолог далеко не всегда осознается и тем более не произносится вслух.

П. Питцеле замечает, как важно видеть творчество в проявлении «Я» подростка. Автор пишет о «масках», которые носят подростки: «Чем более подросток расстроен, тем плотнее прирастает маска (persona), с помощью которой пытаются избежать общения». Роль маски — скрыть чувства, которые оказываются слишком сильными, чтобы их сдерживать. «Поэтому человеку требуется маска, чтобы их скрыть, сковать и отделить от себя». С одной стороны, маска предохраняет человека, а с другой — является доступом к «сложному, изобилующему настроениями и разными историями внутреннему миру подростка».Питцеле определяет маску как «роль, в которой мы застыли, а ее заскорузлость говорит о том, какие неразработанные части-роли существуют у нас внутри». Оставлять эти роли неразработанными опасно: они могут в любой момент «вырваться наружу», что приведет к непредсказуемым последствиям. Согласно Питцеле

помочь в этом случае может «такая психодрама, которая откроет для нас эти роли»... Психодрама дает возможность «выделить все роли и внутренние голоса, внутренние части персонажей вместе с тенденциями их развития» [7]. В то же время среди предметов, изучаемых в современной школе и способных в той или иной степени влиять на процесс формирования творческой позитивной личности, особое место занимает художественная литература.

Учитывая вышеизложенные особенности, мы разработали методику применения интерактивных методов в изучении литературы и русского языка. Теоретические основания методики подробно изложены в других статьях и монографии [5]. Для наглядности приведём практический пример урока, проведённого с привлечением элементов театра импровизации.

Урок литературы в IX классе

«А счастье было так возможно»? (урок — импровизационная игра по роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин»)

Цели урока

Личностные: Развитие нравственных качеств учащихся: углубление понятий о верности, преданности, благородстве, дружбе, любви.

Метапредметные: Развитие творческих и коммуникативных качеств учащихся.

Предметные:

1. Развитие интереса к чтению классической литературы.
2. Более глубокое понимание учащимися характеров главных персонажей романа — Евгения Онегина и Татьяны Лариной.
3. Шаг к осознанию авторского замысла.

Тип урока — урок проверки и коррекции знаний и умений

Форма организации деятельности учащихся — литературная импровизационная игра [5].

Методы и приемы обучения: имитационный (игровой), проблемный, диалоговый.

Средства обучения: доска, текст романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин», текст статьи В. Г. Белинского, слово учителя.

Этапы урока

I. *Оргмомент*

Приветствие, сообщение темы урока.

— Какую ошибку я сделала в записи темы на доске? Как вы думаете, для чего? (в романе Татьяна не спрашивала, а утверждала: «А счастье было так возможно…»). Действительно ли это так?

Учитель сообщает правила игры (конфиденциальность, активность, физическая безопасность, участие в игре с начала до конца).

Примечание: в начале и в конце игры участники садятся в круг.

II. *Разминка:*

1. Двигательная (показать жестами своё настроение; сделать комплименты друг другу и др.).
2. В группах по четыре человека: 1) закрыв глаза, представить себя кем-то из персонажей романа; 2) найти глазами человека, которому хочешь рассказать о себе от лица персонажа, и поговорить с ним; 3) сформулировать возникшие по итогам разговора вопросы и записать их, а затем прикрепить к доске (задание для рефлексии на следующем уроке), снять роли.

III. *Социометрия*

— Кто в данный момент чувствует себя Татьяной, Онегиным, Ленским, Ольгой, Автором?

— Кто чувствует себя Татьяной, Онегиным, Автором?

IV. *Основное действие*

1. Построение художественного пространства: мир Татьяны Лариной и мир Евгения Онегина (до этого учитель просит подумать, в одном ли пространстве будут находиться город и деревня).
   а) представление «своего» мира — Онегин, Татьяна или Автор (вопросы учителя: как выглядят персонажи (вопрос к Автору: почему не описал внешне Татьяну), каковы их занятия, кто из героев что читает и т. п.).
   б) «солист» из каждой группы отправляется в другую. Что он там видит и чувствует? Что общего, какие различия? Захотелось ли поговорить? Послания друг другу.

2. Построение внутреннего мира Онегина
   а) социометрия: кто чувствует себя Онегиным в начале, а кто — в конце романа;
   б) «части-роли» Онегина (до этого вспоминаем статью В. Г. Белинского: «страдающий эгоист, эгоист поневоле»; «лишний человек», «недюжинный человек», «бездеятельность душит его» и др.): «молодой повеса»; «забав и роскоши дитя»; ловелас; боящийся «ложного стыда» — убийца поневоле; человек передовых взглядов («Ярём он барщины старинной//Оброком лёгким заменил//И раб судьбу благословил»); ищущий человек; друг; влюблённый; «ментор»; благородный человек.
   в) «солист» смотрит на «свой» внутренний мир со стороны, «в зеркало».

Хочется ли поменять части местами? Какие из них могут помочь, направить? Надо ли добавить какие-то части? Что добавилось после путешествия?

V. *Завершение игры — снятие ролей, коллективная рефлексия*

— Расскажите, напишите или нарисуйте, что из происшедшего «берёте с собой», а что «выбрасываете».
— Появились ли ответы на вопросы, заданные в начале урока, или возникли новые вопросы? Какие?
— Почему мы не стали «строить» внутренний мир Татьяны? (Цельная натура. Евгений — «благородный», Татьяна — «учредительница» — греч.).

Учитель цитирует финал романа:

Дай бог, чтоб в этой книжке ты
Для развлеченья, для мечты,
Для сердца, для журнальных сшибок
Хотя крупицу мог найти…

— Давайте постараемся «найти» эту «крупицу».

VI. Домашнее задание

1. Подготовиться к игре «Шапка вопросов» (игра разработана В.М. Букатовым и А. П. Ершовой).
2. По желанию:
   1) описать получившееся в игре пространство или предложить свой вариант (можно продолжить);
   2) написать, как складывалась жизнь Онегина, после того как Татьяна отказала ему (можно несколько вариантов).

Приведём также пример применения импровизационной игры в работе со студентами и с учителями при обучении литературе и русскому языку.

На открытом уроке «Мой мир в классической литературе» участникам (ученикам 10 класса и взрослым — лауреатам Пушкинского конкурса учителей русского языка) было предложено войти в роль литературного героя, которому хочется задать вопрос. Отвечать надо было спонтанно, войдя в роль персонажа или попросив сделать это любого игрока. Желание поговорить с героями художественных произведений выразили и ученики, и взрослые участники игры. После диалогов прошла коллективная рефлексия: ученики и учителя разделились на группы и на листах ватмана в хаотичном порядке написали, что им дал прошедший опыт. Приведём некоторые записи.

«Получила в подарок уверенность и возможность высказывать своё мнение. Быть собой — большой подарок!»

«Научиться отходить от своих принципов и делать то, что велит сердце».

«Счастье. Солнце. Любовь».

Кто-то изобразил песочные часы, на одном сосуде которых написано: «Диалог», на другом — «Размышление, опыт, общение». И др.

По отзывам участников, многие узнали ответы на важные для себя вопросы, о чём-то задумались, захотели перечитать произведения.

При изучении темы «Спряжение глагола» студентам IV курса было предложено разделиться на группы, построить своё простран-

ство и рассказать о нём, основываясь на грамматических особенностях каждого спряжения. Участники строили королевства, города, страны из парт, стульев. книг и самих себя. Кто-то вошёл в роль глаголов определённых спряжений, кто-то «стал» словом-исключением и др. Студенты в ролях глаголов «путешествовали» из одного пространства в другое и выясняли, какое является для них настоящим «местом жительства». Игра оказалась эффективной для закрепления и углубления знаний студентов и стала одной из составляющих их методического инструментария. Подобную игру можно применять в преподавании русского языка ученикам любого класса.

Таким образом, применение элементов театра спонтанности эффективно для возрождения и роста интереса к русскому языку, а также русской литературе и культуре. Она способствует более глубокому усвоению знаний, снимает языковой барьер помогает ученикам приблизиться к пониманию авторской позиции, характеров литературных героев, общечеловеческих духовных и культурных ценностей. Кроме того, такое спонтанное действие даёт возможность раскрепощения, самопознания, самореализации, способствует развитию творческой активности, коммуникативных навыков, внимания и уважения друг к другу, взаимопонимания учеников друг с другом и со взрослыми, в том числе с учителем. По словам Ш. А. Амонашвили, «урок — это свет, который помогает ребёнку найти свой путь, разобраться в задачах жизни <…> тысячи уроков должны стать одним путём — хорошим, светлым, радостным путём познания» [1]. С нашей точки зрения, импровизационная игра — один из эффективных способов достижения этой цели. «Педагогика сотрудничества — это вместе с ребенком (в нашем случае — учеником любого возраста — *И. М.*) идти к предмету, вместе познавать. Они вместе постигают, они согласны друг с другом — учитель и ученик» [1].

Импровизационная игра позволяет участникам почувствовать себя героями литературного произведения и без заранее намеченного сценария «войти» в художественное пространство. В результате в действии создается ситуация, помогающая ученику, с одной стороны,

осознать особенности литературного произведения, с другой — проиграв роль, отделить себя от нее или, наоборот, укрепить ту «часть» личности, которая в этом нуждается. По нашему опыту, после игры её участники начинают стремиться к пониманию смысла произведения, значительно более внимательно и заинтересованно читают и анализируют литературные произведения, расширяют читательский кругозор, развивают свои творческие и коммуникативные способности. Применение интерактивных средств обучения в контексте гуманной педагогики помогает приблизиться к пониманию характеров литературных героев, постижению авторского замысла, осознанию ценности художественного мира произведения, способствует нравственно-эстетическому развитию учащихся. Кроме того, создаются благоприятные условия для полноценного сотрудничества, сотворчества учеников друг с другом, а также ученика и учителя. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абрамовская Л. Н.* Активизация читательской деятельности учащихся на уроках литературы в общеобразовательной школе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13:00:02 / Абрамовская Людмила Николаевна; ИХО РАО. — М., 2014. — 22 с.
2. *Выготский Л. С.* Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. Педология подростка. — М.: Педагогика, 1984. С. 5–242.
3. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. — М.: Народное образование, 2000.
4. *Леви В. Л.* Нестандартный ребёнок. — М., Знание, 1989.
5. *Масандилова И.Л.* Литературная импровизационная игра в школе. М., ВЦХТ «Я вхожу в мир искусств», 2013.
6. *Морено Дж.* Театр спонтанности. — Фонд ментального здоровья, Красноярск, 1993. — С. 114.
7. *Питцеле П.* Подростки изнутри. Интрапсихическая психодрама: концепция сценария // Психодрама: вдохновение и техника. — М., Класс, 2001.
8. *Пушкин А. С.* Евгений Онегин. — Любое издание.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В ЛИТЕРАТУРНОМ РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Смирнова Ольга Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна
smirnova-om-57@yandex.ru

АННОТАЦИЯ
Статья затрагивает межпредметные связи курса «Окружающий мир» в литературном развитии младших школьников. Рассматривается организация читательской деятельности учащихся в изучении научно-познавательного текста по предмету «Окружающий мир».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *межпредметные связи; курс «окружающий мир» в литературном развитии младших школьников, читательская деятельность.*

COURSE INTERDISCIPLIC RELATIONS “THE OUTSIDE THE WORLD” IN LITERARY DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Smirnova Olga Mikhailovna,
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of primary and preschool education
State Social and Humanitarian University», Kolomna.

ABSTRACT
The article deals with the interprandial ties of the course «world around» in the literary development of younger schoolchildren. The organization of reading activities of students in the study of scientific and cognitive text on the subject " world around» " is considered.

KEYWORDS: *inter-subject relations; the course «world around " in the literary development of younger schoolchildren; reading activities.*

Предмет «Окружающий мир» углубляет знания, умения, полученные учащимися на других уроках в начальной школе. Можно выделить следующие межпредметные связи курса «Окружающий мир» с литературным чтением:

— наличие художественных и научно-познавательных текстов;
— организация читательской деятельности учащихся на уроках;
— выполнение заданий на понимание прочитанного, формирование умения работать с текстом.

Литературное развитие младших школьников во многоп связано с овладением читательскими умениями, выполнением творческих заданий, формированием читательской самостоятельности, способности анализировать текст. Становление навыка чтения, связь его с речевым развитием младших школьников; работа с детской книгой на уроках литературного чтения раскрываются в исследованиях ученых (В.А. Лазаревой, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской). М.И. Оморокова выделяет следующие компоненты читательской деятельности: восприятие текста, воссоздание в своем воображении прочитанного, воспроизведение [3, с. 45]. Несомненно, грамотный читатель не может сложиться без чтения как деятельности. Желание найти книгу, прочитать её у учащихся появляется тогда, когда возникает интерес к ней. Он проявляется, если школьники знакомы с многообразием доступных книг. Результатом обучения чтению является читательская самостоятельность. Она раскрывается как личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотива, побуждающего обращаться к книгам (Н.Н. Светловская). В учебниках «Окружающий мир», действующих УМК приводятся художественные и научно-познавательные тексты из детской литературы писателей И.Акимушкина, Ю. Аракчеева, Ю. Дмитриева, Н. Никитина, Н.И. Плавильщикова, Г. Скребицкого, Н. Сладкова, И.С. Соколова-Микитова, К.Д. Ушинского. Тексты о природе, отдельных её компонентах расширяют читательский кругозор учащихся, побуждают желание читать, помогают направить на выбор книг, осознать нравственные ценности.

В изучении курса «Окружающий мир» различные виды деятельности младших школьников, такие как учебная, научно-исследовательская, проектная, читательская связаны с овладением школьниками приемами работы с научно-познавательным текстом. Понимание прочитанного позволяет обучающимся выполнять межпредметные задания проверочных работ на применение знаний, умений в практической деятельности и в новых учебных ситуациях. Научно-познавательные тексты в учебниках «окружающий мир» (Н.Ф. Виноградовой, Н.Я. Дмитриевой, О.Т. Поглазовой, А.А. Плешакова), действующих УМК способствуют формированию у младших школьников читательских умений, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, познанию его, а так же приобщают детей к знанию книг о природе.

М.Р. Львов уделял внимание развитию речи младших школьников, выделял метод конструирования текста, в который включал следующие логические приемы: работа с понятиями, сравнение предметов, явлений природы, построение доказательств, обобщение, составление текстов — описаний, рассуждений, рассказа [1, с. 288]. Идеи ученого нашли отражение не только в методике литературного чтения в начальной школе, но и имеют место приёмы чтения в изучении научно-познавательного текста младшими школьниками по предмету «Окружающий мир».

В работах И.С. Хомяковой раскрывается умение интерпретировать художественный текст младшими школьниками: строить речевые высказывания, составлять тексты (описания, рассуждения) в письменной и устной речи [5, с. 168].

Г.Н. Манасова уделяет внимание изучению младшими школьниками научно-познавательного текста, приемам формирования универсальных учебных действий, умению работать с новым материалом, осмысливать неизвестное [2, с. 45].

Итак, читательская деятельность учащихся в изучении курса «окружающий мир» связана с воспроизведением текста (выборочным чтением, пониманием читаемого, выражением эмоционального

отношения), интерпретацией текста (умением рассказывать, отвечать на вопросы, выполнять самостоятельно задания после чтения).

Восприятие научно-познавательного текста, понимание его возможно при правильных приемах работы с ним в изучении окружающего мира. Перед чтением текста необходимо поставить вопрос, который поможет извлечь информацию (найти определение понятия, привести примеры, узнать, описать объекты, раскрыть причинно-следственные связи, объяснить, выделить свойства объектов природы). Вопрос при выборочном целенаправленном чтении необходимо ставить к первой строчки смысловой части (абзаца), попросить прочить ответ тех учеников, которые быстро сориентировались в тексте. Чтение вслух следует сочетать с самостоятельным чтением текста и выполнением учащимися заданий [4, с. 110]. На уроках «Окружающий мир» младшим школьникам предлагаются задания в группах:

Откройте учебник «Окружающий мир» (указывается страница). Прочитайте текст «Про всех на свете» (Б. Заходер). Выполните следующие задания:

1. Рассмотрите иллюстрации в учебнике. Узнайте животных, которые изображены на них? Напишите:

_____

_____

2. Автор пишет:

«Нужны все на свете!
Нужны все подряд»

Как бы вы объяснили смысл этих строчек стихотворения. Напишите:

_____

3. Продолжите схемы связей в природе: мошки — _____….; мышь — _____...

Есть ли ошибки в схеме: пчелы _____ медведь. Объясните:

_____

4. Прочитайте строчки стихотворения. Как вы думаете, о каких ошибках напоминает автор? Подумайте, что может произойти в природе, «… если нам кто-нибудь лишним покажется, то это, конечно, ошибкой покажется!». Напишите

_____

На уроках предмета «окружающий мир» применяются следующие приемы работы в изучении научно-познавательного текста:

- составление плана к тексту, рассказа; описание иллюстраций;
- выполнение заданий на выбор правильной линии поведения;
- целенаправленное, выборочное чтение и ответ на вопрос;
- подготовка сообщения на основе работы с дополнительной литературой (словарей, хрестоматий, энциклопедий);
- описание объектов окружающего мира с использованием плана;
- составление вопросов к прочитанному тексту и запись их.
- выбор информации из текста и дополнение схем, составление диаграмм.

Итак, предмет «Окружающий мир» имеет возможности в литературном развитии младших школьников. Изучение научно-познавательного текста позволяет наполнять познавательные потребности учащихся новым содержанием, поддерживать интерес к чтению, способствует овладению читательскими умениями. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В.* Методика преподавания русского языка в начальной школе / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В.Сосновская. М.: Академия. 2007. — 464 с.
2. *Манасова Г.Н.*Формирование универсальных учебных действий младших школьников в процессе работы с научно-познавательным текстом // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки / Г.Н.Манасова.– Владимир: ВГУ, 2019. 37(57). С.45–52.

3. *Оморокова М.И.* Основы обучения чтению младших школьников /М. И. Оморокова. М.: Вентана–Граф, 2005. — 128 с.
4. *Смирнова О.М.* Методика преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе: учебное пособие / О.М. Смирнова. М.: Гуманитарный цент «Владос». 2017. — 199 с.
5. *Хомякова И.С.* Развитие у младших школьников умения интерпретировать художественные тексты как планируемый результат ФГОС НОО // Отечественная и зарубежная педагогика / И.С. Хомякова. — 2017. Т 2. №5. С. 166–176.

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Тивикова Светлана Константиновна,

канд. педагогических наук, заведующий кафедрой начального образования,

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

svetlanativ@yandex.ru

Колесова Оксана Вячеславовна,

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

a-m-kolesov@yandex.ru

Демченко Светлана Михайловна,

магистрант, учитель начальных классов высшей категории

Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, Лицей № 21 г. Дзержинска,

demo_38@inbox.ru

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме развития одного из регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников – действия прогнозирования. Выделены группы речевых упражнений, направленных на формирование действия прогнозирования. Особое внимание уделено возможностям изложения на основе прогнозирования текста. Приведены примеры использования прогностических видов работы в начальной школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *регулятивные универсальные учебные действия, действие прогнозирования, младшие школьники, изложения на основе прогнозирования текста.*

FORMATION OF THE FORECASTING ACTION IN STUDENTS IN THE PROCESS OF SPEECH DEVELOPMENT

Tivikova S.K.,
cand. of ped. sciences, Head of the Department of Primary Education
Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education

Kolesova O.V.,
cand. ped sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozmy Minin

Demchenko S.M.,
undergraduate, primary school teacher of the highest category
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozmy Minin, Lyceum No. 21 of Dzerzhinsk,

ABSTRACT
The article is devoted to the problem of development of one of the regulatory universal educational actions in younger students-forecasting actions. Groups of speech exercises aimed at forming the prediction action are identified. Special attention is paid to the possibilities of presentation based on text prediction. Examples of using predictive types of work in primary school are given.

KEYWORDS: *regulatory universal educational actions, forecasting action, primary school children, statements based on text forecasting.*

Процесс формирования универсальных учебных действий стал сегодня предметом множества исследований в области педагогики, психологии, лингвистики, методики и других наук, где он рассматривается прежде всего как процесс достижения метапредметных результатов общего образования. Среди регулятивных универсальных учебных действий особое место занимает действие прогнозирования, с помощью которого становится более эффективной работа по развитию речи учащихся, направленная на восприятие, понимание и воспроизведение ими художественных и научно-познавательных текстов.

Действие прогнозирования считается одним из самых сложных среди регулятивных УУД [2, 52-53]. При этом важнейшими аспектами прогнозирования, с точки зрения Н.Н. Деменевой, является предвосхищение результата выполняемых действий, предварительная прикидка ответа, способность ученика определять уровень сложности задания.

Если говорить о формировании действия прогнозирования в процессе речевого развития учащихся, то необходимо отметить его тесную связь с таким механизмом речи, который Н.И.Жинкин назвал упреждением речи [3] и который, с его точки зрения, существует на всех уровнях языка. В данной статье данное действие будет рассмотрено прежде всего в процессе работы над развитием связной речи учащихся, что предполагает работу над текстом.

В процессе прогнозирования человек, воспринимающий текст (читатель или слушатель) зачастую способен выходить за рамки текста, становясь своеобразным соавтором — он может переформулировать мысль автора, продолжить текст или конкретизировать его, сделать собственные выводы.

Поскольку действие прогнозирования связано прежде всего с умениями учащихся, направленными на высказывание догадок, выдвижение гипотез, то особое значение приобретают проблемные методы обучения, организация учебного сотрудничества, в рамках которых не только определяется проблема и высказываются гипотезы, но и осуществляется их последующая проверка [2; 7].

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило выделить несколько основных групп заданий, направленных на формирование действия прогнозирования в процессе развития речи.

Первая группа заданий связана с прогнозированием текста на основе анализа его заголовка. Правильная организация данной работы позволяет учащимся делать выводы о различных сторонах как авторского текста, так и предполагать, какими особенностями будет отличаться текст, созданный самим учащимся на основе данного задания.

Так, при работе с текстом-образцом школьники могут делать предварительные выводы о типе, стиле, жанре текста, его содержа-

нии, структуре, сюжете, основных героях и их характеристике и др. Например, предварительный, перед пересказом текста, анализ заголовка произведения Р. Саляхетдинова «Как лиса крапиву в огороде вывела» позволяет определить, что жанр этого текста — сказка (т.к. только в сказке у лисы может быть огород), тип текста — повествование (в частности, на это указывает наречие «как» и глагол «вывела»), стиль — художественный. Зная основные черты характера такого сказочного персонажа, как лиса, в частности, ее хитрость, можно предположить, что и в этом произведении она выполнит свою задачу (выведет крапиву в огороде) с помощью обмана одного из животных, например, волка или медведя. Данный заголовок дает возможность также для развития сюжета и даже языкового оформления отдельных частей. Можно высказать предположения о возможном начале сказки (Жила-была лиса), вариантах обмана (учащиеся предполагают, чем лиса могла заинтересовать другого героя), концовки сказки, которая обязательно должна соотноситься с заголовком.

Вторая группа заданий связана с прогнозированием типа текста на основе анализа модели речевого высказывания или его начала. Модель определенного типа текста [8], предлагаемая учащимся до написания сочинения или изложения, помогает им прогнозировать особенности того текста, который будет создан ими как продукт речевой деятельности, а в дальнейшем послужит средством контроля и коррекции получившегося речевого высказывания.

Той же цели может служить и начало текста, например: «Мне подарили коньки. Это был замечательный подарок, потому что…», где первые предложения указывают на то, что данный текст должен строиться как текст-рассуждение.

Третья группа заданий направлена на развитие действия прогнозирования в процессе подготовки и проведения изложения, где в той или иной степени могут использоваться и первые две группы заданий. Исследования, проведенные Н.И. Жинкиным, показали, что порождение и восприятие речи являются процессами поэтапной реализации внутренней программы, которая управляется речевым механизмом [3]. Вне зависимости от трактовки речи как говорения или

как процесса общения посредством говорения и слушания, закономерности функционирования ее механизма не изменяются. Речевой механизм реализуется как саморегулирующаяся система парных этапов (звеньев), в которой одно звено определяет функционирование другого. Пара образует единое звено на каждом следующем уровне реализации речевого процесса.

Формирование действия прогнозирования на речевом материале может осуществляться с помощью различных методов развития речи, к которым М.Р. Львов относил имитативные (имитационные), коммуникативные (коммуникативно-творческие) и конструирования [6, 370-377]. Говоря об имитационном методе, ученый отмечает несправедливость его оценки как метода «антиразвивающего» [6, 370]. Многие приемы, составляющие данный метод, в том числе изложения, при использовании современных технологий, могут служить для развития коммуникативных умений, самостоятельности, познавательной активности, словесного творчества детей.

Написание изложений на основе образцовых текстов не только может способствовать формированию действия прогнозирования, но и создает определенные условия для формирования коммуникативно-речевых умений [5], которые также могут быть отнесены к метапредметным результатам общего образования.

В то же время изложение как вид речевой работы обычно не способствует в полной мере выражению учащимся собственных мыслей и чувств, поскольку текст-образец написан чуждым для него языком, порою не вполне ясным является его сюжет, иногда возможно эмоциональное отрицание содержания (особенно часто это относится к так называемым, по терминологии В. П. Белянина, «тёмным» текстам [1]). Все это приводит к тому, что учащиеся стремятся не к своеобразному «переводу» текста, не к его интерпретации, а к дословному запоминанию и воспроизведению, что превращает работу над изложением в письмо по памяти.

В основе изложения лежит механизм имитации, что помогает учащимся осваивать, как отмечает О.В. Колесова [4], стилистически определенную речь, предопределять с помощью догадки и специаль-

ного анализа ее особенности. Особый интерес для нас в свете рассматриваемой проблемы представляют разработанные и апробированные нами изложения на основе прогнозирования текста [9; 10].

Как указывается в трудах Н.И. Жинкина и современных психолингвистов, структура текста «задает» особенности процесса его восприятия и воспроизведения, что способствует осознанию целостности, связности и членимости текста и, в соответствии с этим, появлению условий для его прогнозирования.

Одним из средств, способствующих усвоению текста на основе его прогнозирования, является постановка перед младшими школьниками вопросов, которые не только направляют их догадки относительно дальнейшего развития текста и используемых в нем языковых средств, но и активизируют мыслительную деятельность учащихся, делают процесс понимания и запоминания текста более эффективным.

Вопросы, задаваемые учащимися по тексту-образцу, можно разделить на три группы, соответствующие основным этапам работы над изложением на основе прогнозирования текста в ходе урока.

Вопросы, относящиеся к первой группе, направлены на высказывание догадок, связанных с заголовком. Особую роль играет здесь фронтальная и групповая работа. Столкновение различных догадок по отношению к продолжению одного и того же фрагмента, способствует возникновению готовности к активному восприятию дальнейшей информации.

Вопросы следующей группы помогают осуществлять поэтапное прогнозирование текста. Для этого педагог знакомит детей с фрагментами высказывания, при этом постепенно уточняются или отвергаются предыдущие догадки. Для того чтобы установка работала на понимание образца, дети должны уметь извлекать информацию из поступивших фрагментов, прогнозировать на их основе дальнейшее развитие текста, после этого, в ходе дальнейшего чтения, сопоставлять эту информацию со своими догадками. Коллективная работа над упреждением текста оказывается более эффективной, поскольку способствует вариативности прогноза, что, в свою очередь, делает первоначальную установку более гибкой, учитывающей содержа-

тельные и языковые особенности высказывания, текста, в результате чего выбирается наиболее вероятный вариант, сравниваемый затем с образцом.

Свидетельством достигнутого осознания текста как единого целого является четко сформулированный ответ на возникший в начале чтения вопрос: "Почему текст имеет такой заголовок?"

Чтобы школьники могли еще раз обратиться к тексту, который воспринимался ими по фрагментам, выделить его предметное содержание, структуру, подтекст, идею, авторскую позицию, необходимы такие вопросы воспроизводящего характера, на основе которых идет строится таблица, в которой выделяются три основных раздела (столбика): указание на субъекты действия («Кто? Что?»), характеристика основных действующих лиц («Какой? Как?»), развитие сюжета («Что делает? Что делал?»). При заполнении таблицы учитель опирается на ответы учащихся. Кроме того, таблица дает возможность осуществлять орфографическую и пунктуационную пропедевтику, показать правописание слов с орфографически сложным написанием.

Данная таблица в определенной степени повторяет шаги по прогнозированию образца, помогая учащимся моделировать те действия с языковыми единицами, которые школьникам предстоит выполнить затем в процессе письменной работы, что способствует развитию и такого регулятивного действия, как планирование.

Как показывает наше исследование, учащиеся начальных классов без дополнительных повторов, опираясь не только на свою память, но и на понимание целостности и связности образца, восстанавливают авторские средства, что свидетельствует об осознанности восприятия текста и наличии тех умений (в том числе прогностических), которые помогают ребенку отражать в получившейся работе доступный ему уровень интерпретирования образца.

Таким образом, именно творческие изложения на основе прогнозирования текста, соединяющие положительные черты изложения и сочинения и ставящие учащегося в позицию соавтора, в наибольшей степени соответствуют задаче формирования у школьников регуля-

тивного действия прогнозирования и других универсальных учебных действий, способствует достижению планируемых результатов начального образования. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Белянин В. П.* Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя / В.П. Белянин. — М.: Генезис, 2006. — 320 с.
2. *Деменева Н.Н.* Формирование универсального действия прогнозирования на уроках математики / Н.Н. Деменева // Начальная школа. 2013. № 9. С. 52–55.
3. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи / Н.И. Жинкин. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с.
4. *Колесова О.В.* Развитие речи младших школьников на функционально-стилистической основе / О.В. Колесова // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 3. С. 16–19.
5. *Колесова О. В.* Реализация коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи учащихся / О. В. Колесова, С. К. Тивикова, Е.И. Фокина // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 226–231.
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. — 472 с.
7. *Рунова Т.А.* Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников / Т.А. Рунова, Е.Г. Гуцу, М.Д. Няголова // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 12.
8. *Саломатина Л. С.* Обучение созданию письменных текстов разных типов в условиях перехода на ФГОС начального общего образования / Л. С. Саломатина // Начальная школа. 2010. № 12. С. 14–22.
9. *Тивикова С. К.* Творческое изложение на основе метода прогнозирования / С.К. Тивикова // Начальная школа. 2004. № 2. С. 61–69.
10. *Тивикова С.К.* УТРО. Развитие речевого поведения младших школьников: учебно-методическое пособие к программе внеурочной деятельности. 2 класс / С. К. Тивикова. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2017. — 167 с.

ИЗУЧЕНИЕ СРЕДСТВ ЯЗЫКОВОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Устинов Анатолий Юрьевич,
доктор педагогических наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кафедра методики преподавания русского языка
ustan0902@rambler.ru

АННОТАЦИЯ
В статье рассматриваются основные направления изучения модального компонента детской речи в зарубежных и отечественных исследованиях. Выявляются основные закономерности, относящиеся к становлению категории модальности в устной и письменной речи учащихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *детская речь, подходы к исследованию детской речи, модальный компонент речи.*

STUDY OF MEANS OF LANGUAGE MODALITY IN CHILDREN'S SPEECH

Ustinov A.Yu.,
Doctor of Education, Associate Professor
Moscow State Pedagogical University, Professor, Department of Methods of Teaching the Russian Language

ABSTRACT
The article deals with the main directions of studying the modal component of children's speech in foreign and domestic studies. The main regularities related to the formation of the category of modality in oral and written speech of students are revealed.

KEYWORDS: *children's speech, approaches to the study of children's speech, the modal component of speech.*

Исследования детской речи, по мнению М.Р. Львова [8, 176–186], в том числе её модального компонента [12], можно разделить на несколько направлений:

1) статические возрастные срезы. В этом случае исследуются способы выражения модальных значений на основе данных, полученных в результате эксперимента, например, изучается речь дошкольников и младших школьников, учащихся основной школы и средней, т.е. то новое, что появляется в модально-речевом развитии ребенка (учащегося) на определенной ступени образования;

2) динамические срезы. Исследователи изучают время появления модальных значений и средств их формирования на материалах длительных наблюдений, т.е. в перспективном развитии на протяжении ряда лет.

Оба эти подхода применяются в исследованиях зарубежных и отечественных ученых.

Первым, кто обратил внимание на речь ребенка, был А.Н. Гвоздев, в течение многих лет изучавший онтогенез речи своего сына [2]. Основной замысел его исследований — через процессы овладения речью и языком в детском возрасте проникнуть глубже в закономерности самого языка и понять перспективы его развития. Существенным для нашего исследования является установление А.Н.Гвоздевым с точностью до одной недели появления той или иной грамматической категории, формы слова, морфемных моделей в речи ребенка. Их использование, по мнению ученого, обусловлено тем, «что поток звуков в речи непрерывно связывается со **значениями** (выделено нами), и в соответствии со сменой и повторяемостью разных элементов значений происходит выделение и отграничение соответствующего им внешнего выражения в звуках» [там же, 460].

А.Н. Гвоздев подчеркивает огромную роль смысла в усвоении ребенком разных морфологических и синтаксических явлений. По его словам, семантика единиц речи, определяющая функции грамматических форм, является первичным ядром, которое в дальнейшем определяет усвоение всех грамматических средств выражения отдельных ка-тегорий. А.Н.Гвоздев в своих трудах, содержащих и упорядочи-

вающих материал родительского дневника, категорию модальности специально не рассматривал, но мы можем проследить её развитие в онтогенезе по отдельным рубрикам, на которые ученый разбил свой дневник. Так, в статье «Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка» выделяются «действия-требования» (*тая = вставай: Папа, тая*), «отношение говорящего» (*надо = не надо*), «выражение воли» (*цатой, патой! = Постой, постой!*) [2].

Работы, непосредственно посвященные усвоению детьми категории модальности, стали появляться в отечественном языкознании в последнее время. Западные исследователи обратились к изучению этой области раньше.

Одной из первых работ, напечатанных на русском языке об усвоении детьми языковых средств модальности, была статья Б. Вимера [1]. Она по-прежнему не утратила актуальности, поскольку в отечественной традиции нет больше работ, в которых содержится полный обзор усвоения детьми модальных значений и средств их языкового выражения на материале английского и русского языков. В изучении усвоения модальности русскоязычными детьми Б. Вимер опирается на данные А.Н.Гвоздева.

Среди средств выражения модальности в русском языке Б. Вимер отметил отдельные глаголы (*полагается, следует*), предикативные наречия (*нужно*), морфологические категории глагола (наклонения, значения видов и времен). Лексическая модальность на ранних этапах, по мнению Б. Вимера, не играет существенной роли. Сопоставляя данные обоих языков, Б. Вимер приходит к следующим выводам:

1) на начальной стадии модальные значения уже выражаются, но не обладают характерными грамматическими особенностями;

2) все высказывания с модальной окраской вначале употребляются деонтически; вопросительные предложения используются в качестве побуждений или просьбы о разрешении;

3) до второй половины третьего года жизни в речи детей отсутствуют модальные высказывания с эпистемической окраской; в деонтических же волеизъявление преобладает над облигаторностью;

4) на базе волеизъявлений появляются высказывания с оттенком намерения (их появление является условием для появления эпистемических высказываний);

5) успешность и быстрота, с которой ребенок, начиная с четырех лет, оказывается способен к формальному разграничению модальности разных типов, определяется свойственной языку структурой, степенью ее «сложности» для ребенка.

В отечественной традиции в исследовании усвоения детьми категории модальности наблюдается переход от изучения данного явления в связи с рассмотрением грамматических явлений к анализу непосредственно модальных значений и средств их выражения.

Так, Л.М. Шахнарович и Б.Е. Арама провели эксперимент по исследованию коммуникативной модальности у детей и представили его результаты [15]. Исследовались такие виды коммуникативной модальности, как сообщение и побуждение (индикатив и императив). В результате было выяснено, что коммуникативная модальность начинает выражаться просодически в возрасте около двух лет; с двух до шести лет происходит увеличение расстояния между повышением тона в императиве и понижением в индикативе; дети пяти — шести лет употребляют правильно просодические средства автоматически. Исследователи пришли к выводу, что интонационно модальность начинает выражаться значительно раньше, чем с помощью других языковых средств. Эта категория, по мнению исследователей, формируется в онтогенезе очень рано и принадлежит к базовым структурам языковой способности.

В главе «Модальность» своей книги «Детская речь в зеркале психолингвистики» А.М. Шахнарович [14] предполагает, что развитие модальности в раннем онтогенезе проходит три этапа. В период появления высказывания, когда ребенок ещё не разграничивает деятеля и действие, когда «голофраза» слита с ситуацией, категория модальности (отнесение смысла, вкладываемого ребенком в высказывание, к действительности) содержится в семантике высказывания, но при этом она не эксплицируется из-за отсутствия соответствующих средств выражения.

Второй этап развития модальности относится к тому периоду, когда ребенок овладевает способностью выделять субъект и предикат и выражать их синтаксически в программе высказывания. Как известно, основным средством выражения объективной модальности является категория наклонения, а она возможна только на том этапе речевого развития, когда ребенок в достаточной степени овладеет грамматическим компонентом языковой способности: сначала — настоящим временем, а прошедшим и будущим — позже, по мере развития способности различать темпоральные значения.

На третьем этапе развития модальности «ребенок в состоянии свободно эксплицировать, привлекая средства выражения всех уровней, не только объективную модальность как обязательный компонент высказывания, а также субъективную модальность, охватывающую всю гамму реально существующих в языке разноаспектных и разнохарактерных способов квалификации сообщаемого» [14, 130].

Продолжением работы, у истоков которой стоял А.Н. Гвоздев, является семинар, осуществляющий свою научную деятельность на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена под руководством проф. С.Н. Цейтлин. На ежегодных конференциях, проводимых кафедрой с 1990 года, рассматривались вопросы становления и развития детской речи. Можно говорить о становлении самостоятельной научной дисциплины онтолингвистики, имеющей собственный предмет исследования — речевую деятельность ребенка. Содержанием исследований детской речи являются вопросы диагностики речевого развития, выявления металингвистических способностей ребенка, овладения им звуковой и грамматической сторонами языка, усвоения определенных лексических единиц и т.д. В рамках конференций рассматривались и вопросы, в которых приводится не только периодизация усвоения детьми объективно- и субъективно-модальных значений, но и представлен функционально-семантический подход к анализу модальных ситуаций в детской речи.

Так, С.Н. Цейтлин была поставлена задача экспликации смысла детских модальных высказываний. Ученый отмечает, что трудности

в выявлении смысла связаны прежде всего с дефицитом лексических средств у детей и несовершенством порождения высказываний. Вслед за С.Н. Цейтлин, мы можем считать, что в высказываниях типа *Папа бай-бай* отражается «чистая пропозиция», которая лишена актуализационных свойств, в том числе и модальных: чаще всего в таких высказываниях используются неизменяемые слова (в частности, слова языка нянь: *бо-бо*, *гав-гав* и т.п.), позволяющие выразить основной смысл высказывания и освобождающие от необходимости использовать средства выражения модальных смыслов. Нерешенным остается вопрос о том, по какой причине данные языковые противопоставления остаются невыраженными на ранних этапах в речи ребенка, отсутствуют ли они в его языковом сознании или же ребенок оказывается просто не в состоянии их передать. В подобных ситуациях единственным ориентиром становится интонация, феномен которой был исследован в работах А.М. Шахнаровича и Б.Е. Арама (*см.* выше).

С.Н. Цейтлин выделяет общую особенность ранней стадии выражения модальности: набор модальных смыслов у разных детей совпадает, что может являться признаком совпадения коммуникативных интенций детей (которые определяются их когнитивным развитием, а оно в большинстве случаев соответствовало норме и у поздно заговоривших детей), а также «известной общностью ситуаций», в которых происходит общение ребенка и взрослого. В речи детей выявляются следующие разновидности побуждения:

1) побуждение дать какой-нибудь предмет;
2) побуждение совершить какое-то движение или иное физическое действие при том, что действующим лицом должен быть либо собеседник, либо собеседник вместе с ребенком, либо сам ребенок (когда ребенок просит взрослого помочь ему в совершении действия);
3) побуждение обратить внимание на какой-либо предмет или явление.

Многие модальные значения (возможности, необходимости, а также намерения, опасения), по наблюдению С.Н. Цейтлин, выражаются детьми без использования модальных модификаторов благода-

ря тому, что ряд глагольных форм наделен соответствующими функциями. Но в детской речи этот способ менее распространен, чем в речи взрослых: «известно, что дети обычно раньше овладевают центральными, базовыми средствами выражения семантики, образующими ядро функционально-семантического поля, в качестве которых в данном случае выступают конструкции с модальными лексемами, специализирующимися в выражении соответствующих значений» [13, 169].

В методике преподавания русского языка проводились исследования, связанные с изучением нормативного компонента речи (употребление предложений, грамматических форм, а также построение сложного синтаксического целого [3; 4; 5; 6; 7; 12] и выявлением уровней и периодов речевого развития учащихся [11].

Так, М.Р. Львов, исследовав процесс появления и функционирования в сочинениях школьников морфологических единиц и синтаксических конструкций, выявил тенденции речевого выбора грамматических средств и выделил три периода формирования грамматического строя речи [6; 7]. Для первого периода характерны два процесса: появление в письменной речи школьников основных грамматических единиц и превращение их из эпизодически употребляемых в регулярно используемые. Первый этап берет свое начало в дошкольный период, а заканчивается приблизительно к 7-му классу. Второй этап выделяется ученым более отчетливо: он охватывает в основном 7–8-е классы. По мнению М.Р. Львова, это время выравнивания употребления большинства грамматических форм, роста их разнообразия. На этом этапе меньше, чем на первом, быстрых процессов, здесь происходит закрепление и усовершенствование усвоенных грамматических средств языка. Третий этап — это 9–11 классы. Определяющими явлениями этого этапа являются унификация и стабилизация грамматических форм, рост сложности и размеров грамматических единиц речи.

Один из важных методических аспектов категории модальности заключается, на наш взгляд, в ответе на вопрос: как происходит

овладение способностью выражать свое отношение к сообщаемому и к действительности. Для того чтобы ответить на этот вопрос, К.Ф. Седов обратился к эксперименту. Эксперимент, проведенный К.Ф. Седовым, подтвердил выводы предшествующих исследований детской речи: устные рассказы, предшествующие письменному сочинению, у большинства учащихся беднее по содержанию, чем их письменные варианты [10]. В частности, количество слов в устном варианте меньше, чем в письменном. Соответственно в устном варианте меньше предложений, отсутствуют отдельные мысли, которые раскрываются в письменном сочинении.

Однако частотность употребления исследуемых модально-языковых единиц в устных текстах учащихся гораздо выше. Устная и письменная речь пятиклассников по числу употреблений исследуемых языковых единиц существенно не отличается. Однако в сравнении с данными пятого класса, выявлено резкое возрастание (более чем в 14 раз) количества средств выражения модального значения достоверности в устной речи девятиклассников.

Сопоставляя рассмотренные результаты, отражающие процессы овладения учащимися конкретными модальными средствами, К.Ф. Седов выявил некоторые закономерности, относящиеся к становлению форм выражения субъективной модальности в устной и письменной речи учащихся 5 и 9 классов:

1) соотношение по классам между частотностью употребления средств субъективной модальности не остается неизменным. Установлена динамичность процессов развития субъективно-модального компонентаречи учащихся в период обучения в школе. Усиление субъективного фактора в речи детей, по мнению К.Ф. Седова, связано с общим процессом становления самосознания подростков, с появлением стремления к интерпретации фактов и явлений окружающего мира;

2) происходит рост разнообразия сопоставимых субъективно-модальных средств в речевом потоке, выражающийся в активном овладении учащимися языковыми формами;

3) сопоставление устных и письменных высказываний позволило обнаружить более интенсивное развитие субъективно-модального компонента устной речи. Если в письменных текстах представлены уже результаты мыслительного процесса, то в спонтанной устной речи отражается сам аналитический процесс постижения свойств и особенностей описываемой ситуации. Этим и объясняется усиление в устных высказываниях старшеклассников субъективно-модального смысла.

Подведем итоги в самых общих чертах. Изучение усвоения модальных значений детьми находится на стадии накопления материала и первоначальных обобщений, преимущественно в виде гипотез. Отсутствует единый координационный центр, который бы объединил психологические, лингвистические и педагогические исследования. Это, по-видимому, разумно; в какой-то степени на лидерство претендует психолингвистика, которая, несмотря на несомненные успехи, сама еще не достигла единства в определении своего предмета. Однако накопление литературы по проблеме идет интенсивно, имеются диссертационные исследования [9]. Тем не менее при их сопоставлении выяснилось, что весь период до пика активности речевого развития (по Б.Г. Ананьеву — 21 год) не изучал никто; большая часть исследований приходится на дошкольное звено образования. Целесообразно отметить, что исследования не имеют прагматической, методической направленности. А педагогу (учителю начальных классов и учителю русского языка) необходимо получить ответы на следующие вопросы:

— как протекает овладение модально-языковыми умениями, каковы здесь тенденции;
— как влиять на процесс развития модального компонента речи учащихся в его перспективе;
— каковы критерии определения уровня развития модального компонента речи учащихся.

Таким образом, очевидна необходимость разработки критериев, позволяющих выявлять уровни развития модального компонента речи учащихся. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Вимер Б.* Овладение модальными значениями в онтогенезе // Детская речь: Лингвистический аспект: Сборник научных трудов. СПб., 1992. С. 136–145.
2. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
3. *Ладыженская Т.А.* Анализ устной речи учащихся 5–7 классов. М., 1963.
4. *Ладыженская Т.А.* Определение уровня развития связной речи учащихся // Исследования по развитию связной речи учащихся. М., 1974. С. 8–31.
5. *Ладыженская Т.А., Баранов М.Т.* Особенности языка ученических изложений. М., 1965.
6. *Львов М.Р.* Тенденции развития речи учащихся: Пособие для студентов пед. институтов. Вып. 1. М., 1978.
7. *Львов М.Р.* Тенденции развития речи учащихся: Пособие для студентов пед. институтов. Вып. 2. М., 1979.
8. *Львов М.Р.* Основы теории речи: Учебное пособие для студ.высш. учеб.пед.заведений. М.: Академия, 2002.
9. *Офицерова Е.А.* Выражение модальных значений возможности и необходимости в русской детской речи: дис. …кан. фил. наук. — СПб, 2005.
10. *Седов К.Ф.* Исследование становления форм выражения субъективно-модальных значений в речи школьников // Русский язык в школе. — 1993. — №6. — С. 36–41.
11. *Суворова Е.П.* Периоды речевого развития школьников (5–9 классы). — СПб., 2000.
12. *Устинов А.Ю.* Диагностика развития модального компонента речи учащихся: Монография. М.: МГГУ им. М.А.Шолохова, 2008.
13. *Цейтлин С.Н.* Некоторые наблюдения над модальными ситуациями, представленными в высказываниях ребенка // Языковая игра. Онтогенез речевой деятельности: Материалы научно-практической конференции. Екатеринбург, 2004. С.160 — 174.
14. *Шахнарович А.М.* Детская речь в зеркале психолингвистики. М., 1999.
15. *Шахнарович Л.М., Арама Б.Е.* Интонация и модальность. М., 2001.

УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ПОВТОРЕНИЯ

Артемов Михаил Юрьевич?

соискатель кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, учитель русского языка и литературы

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», АНО «Школа «Президент»

artemov.mihail@bk.ru

АННОТАЦИЯ

Автор статьи ставит проблему организации продуктивного повторения изученного грамматического материала. Раскрывается роль учебных проектов как эффективного средства выстраивания продуктивного повторения с обеспечением его основных функций, которые должны осваиваться с учётом их личностной значимости для учащихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *продуктивное повторение, повторение изученного грамматического материала по русскому языку, учебные проекты.*

EDUCATIONAL PROJECTS AS A MEANS OF ORGANIZING PRODUCTIVE REPETITION

Artemov M.Yu.,

Applicant, Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines, Teacher of Russian language and literature

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky", ANO "SCHOOL "PRESIDENT"

ABSTRACT

The author of the article poses the problem of organizing a productive repetition of the studied grammatical material. The role of educational projects as an effective means of building a productive repetition with the provision of its basic functions, which should be mastered taking into account their personal significance for students, is revealed.

KEYWORDS: *productive repetition, repetition of the studied grammatical material in the Russian language, educational projects.*

Современная дидактика, уделяющая большое внимание организации изучения нового материала, инновационным технологиям обучения, оставляет в стороне вопрос повторения изученного. В сложившейся ситуации нам видится необходимым обновление дидактических подходов, к организации повторения изученного материала и соответствующих технологий.

Анализ научно-педагогических работ позволяет говорить о том, что повторение в дидактике продолжает преимущественно рассматриваться как репродуктивный вид деятельности. Со своей стороны, в определении понятия «повторение» мы исходим из того, что «повторение — воспроизведение усвоенных знаний и действий для облегчения их запоминания через установление новых смысловых связей, раскрытие новых отношений в предмете, актуализации тех или иных способов деятельности с целью их совершенствования по различным параметрам. Это предполагает решение учебных задач и выполнение специальных упражнений в меняющихся условиях, что обеспечивает обретение таких качеств, как обобщенность и осознанность» совершаемых учебных действий [6].

Развивая изложенное понимание повторения в концептуальном ключе нашего исследования, мы прибегаем к понятию «продуктивное повторение». Выдвинутое на сегодняшний день понятие «продуктивного повторения»[4] как средство решения «новых учебных задач», с нашей точки зрения, неконкретно, неоперационально, т.к. «новая учебная задача» может быть старой задачей, решаемой на новом учебном материале либо задачей, предполагающей новые способы решения уже известной задачи. Кроме того, это может быть и новое оформление уже найденного решения.

Содержание понятия продуктивного повторения интерпретируются и развивается нами применительно к проблеме повторения изученного грамматического материала. Семантика слова «продуктивность» включает в себя значения производности и новообразований. В этом отношении традиционное определение повторения как воспроизведения изученного материала требует уточнения самого понятия «воспроизведение». Результатом эволюции этого понятия в психологической науке (С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, А.В. Петровский) стало утвер-

ждение, что воспроизведение представляет собой не репродукцию (копию первоначально воспринятого), а его реконструкцию, где воспроизводимый материал трансформируется определенным образом для решения возникших проблем в новых жизненных ситуациях. Материал группируется определенным образом, восполняется, выстраивается в логике его реального жизненного смысла для личности [3].

Опираясь на идеи «новодидактики» [1] — современного дидактического направления, заявляющего о себе в качестве инновационного, мы считаем, что по-настоящему продуктивным повторение может сделать личностно-смысловой контекст обучения, который образуется тогда, когда из всех объективных значений повторения (повторить забытое, выучить невыученное, углубить знания, узнать что-то новое на основе изученного и т.д.) для решения не только учебно-познавательных, но и реальных жизненно-практических задач учащийся концентрируется на субъективно-значимом для него материале, наполненном определённым личностным смыслом.

Принципиально важно, что среди смыслообразующих технологий исследовательского типа авторы «новодидактики» выделяют именно работу над проектом. Мы обосновываем это тем, что метод проектов является целенаправленным педагогическим взаимодействием при котором учащиеся под руководством учителя осуществляют поисково-познавательную деятельность для получения общественно и личностно значимого творческого продукта. Характерной чертой проектной технологии является решение проблемных задач. Другим продуктом такого взаимодействия должно стать единство предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов [5].

Разработанные нами учебные проекты (как правило — межпредметного характера) обеспечивали повторение изученного материала по русскому языку в начале учебного года, а затем связывались с тематическим повторением рода как сквозной грамматической категории, обеспечивающей систематизацию знаний, умений, опыта творческой деятельности по их использованию в решении языковых задач на материале изучения имени существительного. При этом отличительной чертой разработанных проектов являлось то, что их тематика ориентировала учащихся на «забегание вперёд» в изучении программного

курса русского языка. Возникающие грамматические, лексико-грамматические, лексико-стилистические задачи носили частично-поисковый характер, ставили учащихся перед вопросом: «Что является причиной возникшего затруднения — частичное забывание изученного или незнание вследствие того, что материал пока ещё не изучался?» Поиск ответа на этот вопрос сопровождался возвращением к изученному. Перечитывание определений, формулировок правил осуществлялось с использованием смыслового чтения, т.е. чтения в соотнесении с поставленной учебной задачей. Совершенствование умений как обобщённых способов действий предполагало преобразование выполненных упражнений с добавлением в него новых условий.

Так, при выполнении проекта, построенного на анализе текста поэмы К.И. Чуковского «Тараканище», приуроченного к 135-летию писателя, учащиеся 6-го класса столкнулись с проблемой определения рода существительных «тараканище», «таракашечка». Проблема была обусловлена тем, учащиеся не получают сведений о способах определения рода имён существительных, образованных с помощью суффиксов субъективной оценки и, следовательно, не владеют умениями по определению рода таких существительных. Знания учащихся о родовой принадлежности существительных по окончанию делали возможной отнесённость данных слов к среднему и женскому роду. Поскольку продуктом проекта являлась инсценировка фрагмента поэмы, в которой учащиеся должны были выбрать себе роли героев произведения (тараканище, кенгуру и пр.) в зависимости от своего пола (девочки, мальчики), желание стать участником театральной постановки способствовало перечитыванию текста литературного произведения и на основании выявленных грамматических связей по согласованию имени существительного с прилагательным и глаголом привело шестиклассников к самостоятельному выводу об определении рода подобных существительных.

Межпредметный проект (русский язык и география) «Город» заключался в том, что класс разделился на команды, которые получили задание придумать свой город в некотором иностранном государстве с наличием в нём школ, больниц, фабрик, заводов, администрации, банков, рек, улиц и озёр. Главное условие: использовать в качестве названий как можно больше заимствованных слов, включив их в опи-

сание городских объектов. В процессе решения частично-поисковых задач учащиеся приходят выводу, что род заимствованных несклоняемых существительных-топонимов определяется по денотату. Например: «Онтарио — существительное среднего рода, т.к. обозначает озеро, поэтому следует говорить «глубокое Онтарио», «большое Онтарио». Избранные представители команд в качестве «мэров» городов устраивали дебаты в конкурсе названий, где не последнюю роль играли владение риторическими навыки и общей культура речи. Мотивация игры, состязательность обеспечивали высокую учебную познавательную активность учащихся.

Дополнительное смыслообразование повторения за счёт придания личностной значимости тематике проектов осуществлялось и при их разработке в связи с внеклассной работой. Примером может выступить учебный проект «Профессии». Для организации и проведения родительского собрания с участием самих учащихся последним было предложено подготовить краткие сообщения о профессиях своих родителей. Основная проблема, с которой столкнулись учащиеся, — правильно употребить названия профессий «для мам», т.к. не все из них могут выражать грамматическое значение женского рода. При этом некоторые названия женских профессий, образованные от мужских, являются стилистически окрашенными и не могут употребляться в разговорном и деловом стилях речи. Педагогическая ситуация по организации повторения с учётом субъективной значимости для учащихся рассказов о профессии родителей в их присутствии мотивировала шестиклассников на повторение и систематизацию изученного о категории рода, а также стимулировала их к поиску необходимой информации об употреблении существительных-названий профессий.

Нами было экспериментально подтверждено, что такое воспроизведение ранее изученного материала с его актуализацией в личностно значимом, смысловом плане через разработку учебных проектов с поиском информации, ещё только подлежащей изучению в будущем, позволяло сохранять предварительно освоенную информацию вплоть до уроков, посвящённых её изучению. Урок же объяснения нового материала скорее превращался в урок актуализации полученных знаний [2]. Эффективность включения учебных проектов в

повторение изученного также проявлялась в показателях становления субъектной позиции учащихся, а именно сознательном, самостоятельном прибегании к повторению изученного грамматического материала по мере необходимости. На метапредметном уровне сформировалось умение повторять как сложное умственное действие, заключающееся в творческой переработке полученной информации через решение учебно-поисковых задач с опорой на смысловое чтение как средство реконструкции полученной ранее информации.

Разработанные нами теоретико-методические основы повторения изученного материала по русскому языку соответствуют современному взгляду на процесс познания, где отсутствуют жёсткие рамки его этапов и типов уроков, а процесс познания укладывается в спирально-концентрическую логику.

Образовательный потенциал учебных проектов по организации продуктивного повторения с реализацией единства образовательных результатов определяется обеспечением его основных функций, которые должны осваиваться с учётом их личностной и смысловой значимости для учащихся. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абакумова И.В.* Новодидактика. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко. — М.: КРЕДО, 2013. Книга 1, 162 с. Книга 2, 122 с.
2. *Артемов М.Ю.* Продуктивность и опережение изученного как современные дидактические характеристики повторения / М.Ю. Артемов // Ярославский педагогический вестник — 2019. № 5. — С. 38-43.
3. Большой психологический словарь / сост. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — М.: АСТ, 2008. — 868 с.
4. *Истомина Н.Б.* К вопросу об организации повторения в начальном курсе математики / Н.Б. Истомина, З.Б. Редько // Начальная школа. — 2004. — № 5. — С. 64–69.
5. *Макеева С.Г.* Использование метода проектов в повторении изученного материала по русскому языку / С.Г. Макеева, М.Ю. Артёмов // Ярославский педагогический вестник — 2017. — №4. — С. 81–84.
6. Психологический словарь / сост. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского — М.: Политиздат, 1990, — с. 256.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Бабина Светлана Александровна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования
ФБГОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»
fotina73@mail.ru

Винокурова Наталья Валентиновна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования
ФБГОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»

АННОТАЦИЯ
В статье обоснованы возможности использования информационных технологий в процессе обучения орфографии младших школьников на уроках русского языка, описаны требования к орфографическим упражнениям с использованием компьютерных технологий. Авторами сделан вывод о том, что внедрение и практическое применение современных информационных технологий способствует развитию орфографической грамотности младших школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *информационные технологии, орфографический навык, орфография, орфографическая грамотность, младший школьник.*

* Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (МГПИ — ЧГПУ И. Я. Яковлева) по теме «Цифровая образовательная среда: информационные технологии в работе учителя начальных классов».

INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING SPELLING TO YOUNGER STUDENTS

Babina S.A.,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Preschool and Primary education
FBGOU VO "Mordovian State Pedagogical Institute. M. E. Evsevieva

Vinokurova N.V.,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Preschool and Primary education
FBGOU VO "Mordovian State Pedagogical Institute. M. E. Evsevieva

ABSTRACT
The article substantiates the possibility of using information technology in the process of teaching spelling to younger students in Russian lessons, describes the requirements for spelling exercises using computer technology. The authors conclude that the introduction and practical application of modern information technologies contributes to the development of spelling literacy of younger students.

KEYWORDS: *information technology, spelling skill, spelling, spelling literacy, Junior high school student.*

Проблема формирования орфографической грамотности младших школьников в последнее время становится предметом дискуссии как ученых-исследователей, так и педагогов-практиков. При этом авторы сходны во мнении о психологической природе орфографического навыка, представляющего собой «автоматизированный компонент сознательного действия человека» [10, с. 553].

Сознательность орфографического навыка обеспечивается необходимыми знаниями определенных правил. Однако заучивание формулировок правил как таковых не даёт школьнику действенного знания, выступающего своеобразным средством определения правильного орфографического написания. При этом школьник может механически выполнять на уроке орфографические действия, выступая при этом как сторонний наблюдатель. В связи считаем актуаль-

ным поиск наиболее эффективных средств и методов работы с младшими школьниками, позволяющих обеспечить высокое качество организации работы по обучению орфографии в начальной школе.

Развитие грамотности младших школьников зависит от множества факторов, в том числе и от того, насколько наглядным и понятным для него становится предлагаемый учебный материал. Именно в связи с этим перспективной технологией обучения становятся возможности современных информационных технологий.

Цель настоящей статьи — обосновать возможности обучения орфографии младших школьников с использованием современных информационных технологий.

Задачи исследования:

— проанализировать особенности информационной технологии как одной из современных педагогических технологий;
— описать преимущества и недостатки данной технологии;
— рассмотреть целесообразность создания специальных программ, направленных на отработку умения решать орфографические задачи;
— определить требования к орфографическим упражнениям с использованием компьютерных технологий.

Информационные технологии в рамках современных педагогических технологий описаны многими исследователями: В. А. Сластениным, В. П. Беспалько, Е. С. Полат, Д. П. Тевс, Ю. А. Толыпиной. Именно современные информационные технологии призваны стать неотъемлемой частью образовательного процесса, повышающей его результативность, поскольку «применение технологии позволяет проектировать конечный результат достижений обучающегося» [8, с. 25].

Возможности современных информационных технологий безграничны: учитель может рационально организовать деятельность школьников в рамках урока; сделать обучение более эффективным и открытым; вовлечь в процесс активного обучения всех школьников;

использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать учебный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам» [2, с. 129–130].

По мнению Н. Н. Елистратовой, «под информационными технологиями понимают совокупность методов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления учебной информации» [6].

Одно из основных назначений информационных технологий как средства обучения — «организация работы обучающихся с помощью программно-педагогических средств, от степени, совершенства которых и зависит эффективность обучения» [11, с. 54].

В рамках обучения в начальной мы понимаем информационную технологию как специфическую совокупность программно-технических средств, ориентированных на передачу и своеобразное представление учебной информации.

Для полноценного включения данной технологии в современный образовательный процесс необходим ряд условий: *технические средства* (компьютеры, мультимедийные проекторы, интерактивные доски); *программные средства* (программное обеспечение); *средства для подключения к сети Интернет*; *информационное наполнение,* разработанное для системы образования; *методическое обеспечение* применения средств информационных технологий в образовании [8, с. 27].

Большие возможности для повышения качества образования заложены в использовании информационных технологий в начальной школе. Уроки, проводимые с использованием данной технологии, ориентированы на повышенный психоэмоциональный фон младших школьников при восприятии изучаемого учебного материала и в силу своей наглядности и доступности достигают наибольшего эффекта.

Положительными моментами использования информационных технологий в педагогической деятельности учителя начальной школы являются следующие: облегченный доступ и гибкое управление

учебным материалом, повышение педагогического мастерства, совершенствование компьютерной грамотности. Однако, следует назвать и ограничения проведения данной образовательной технологии: большие временные затраты на разработку электронных ресурсов, необходимость преподносить материал в новой форме, адаптировав его к электронной версии.

Основные преимущества современных информационных технологий:

- персонализация (обучение по индивидуальной образовательной траектории с учетом самостоятельного выбора ресурсов, контроль успеваемости и корректировка собственных действий),
- доступность (возможность изучения предложенного учебного курса в любое время и в любом месте),
- разнообразие педагогических ресурсов и технологий, позволяющих сделать обучение более интересным;
- наглядность,
- возможность комбинирования различных форм представления информации (данных, стереозвучания, графического изображения, анимации, обработки и хранения больших объемов информации, доступа к мировым информационным ресурсам).

Среди недостатков можно говорить о возможной недостаточной компьютерной грамотности обучающихся, о необходимости проявлять самостоятельность, а также о возникающих сложностях коммуникации со школьным учителем и снижении мотивации.

Современные исследователи выделяют ряд компьютерных технологий для учащихся начальной школы:

- технология компьютерных презентаций;
- лабораторно-компьютерный практикум;
- компьютерное тестирование [1].

Кроме этого, целесообразно создание специальных программ в рамках информационных технологий, направленных на освоение

современных орфографических норм, отработку орфографических умений, развитие орфографической зоркости на уроках русского языка в начальной школе. Так, на отработку умения решать орфографические задачи ориентирована специальная комбинированная программа, разработанная З. П. Ларских.

По мнению ученого, комбинированная программа, созданная для обучения орфографии, должна состоять из следующих «компонентов (модулей):

- демонстрационно-тренировочный (подготовка к изучению орфографического правила (актуализация известных теоретических сведений), демонстрация изучаемого правила и способов орфографических действий по нему);
- контрольно-тренировочный (использование тренажера для отработки формируемых умений);
- тестирующий (контрольный)» [7, с. 18].

Одной из разновидностей современных информационных технологий обучающей направленности являются игровые интерактивные технологии, в частности, мобильные обучающие приложения, например, «Орфографический квест» [4].

Для лингвистического квеста подобран «комплекс упражнений и заданий орфографической направленности: распознавание языковых явлений; дифференциация языковых явлений; отработка орфографических навыков в игровой деятельности; лингвистический эксперимент» [4, с. 57]. Обращение к данной технологии ориентировано на вовлечение школьников в активную обучающую среду, стимулированию мотивации к изучению русского языка (в частности, русской орфографии).

Традиционно в учебно-методический комплект для обучения в начальной школе включены следующие компоненты: учебник, демонстрационные таблицы, поурочные разработки. В настоящее время к каждому учебнику русского языка разработано компьютерное приложение, позволяющее оптимизировать учебный процесс: проил-

люстрировать орфографическое правило, отработать формирование конкретного правописного навыка.

Предлагаемая в учебно-методических комплектах информация соответствует физиолого-гигиеническим нормам: разборчивость, цветовое оформление, фрагментарность предъявляемого материала, эффективность считывания, расположение на экране.

В обобщенном виде все упражнения можно сгруппировать в зависимости от использования того или иного вида наглядности следующим образом:

1. *Упражнения с использованием аудиозаписи.* В данных упражнениях предлагается выполнить задания на слух, под диктовку. Подобная работа, несомненно, способствует приобретению навыков набора текста и самоконтроля за грамотностью. В качестве языкового материала для таких упражнений авторы предлагают отдельные слова, словосочетания и тексты.
2. *Упражнения с демонстрацией иллюстраций.* Данные упражнения по своей сути можно назвать картинными диктантами: младшим школьникам предъявляется иллюстрация, им необходимо создать письменный текст и правильно его записать. Использование подобных упражнений основывается на исследованиях психологов об эффективном цветовосприятии информации. В качестве языкового материала для таких упражнений авторы предлагают картинки, иллюстрирующие отдельные слова.
3. *Упражнения с пропущенными буквами.* Данный вид упражнения направлен на профилактику и коррекцию пропуска букв, а также на закрепление изученного орфографического материала. В качестве языкового материала для таких упражнений авторы предлагают отдельные слова, словосочетания и тексты.

В целях автоматизации орфографического навыка отбор дидактического материала отвечает ряду требований. Так, учителю начальных классов необходимо:

— учитывать варианты орфограммы;
— обращаться к факультативным признакам орфограмм с целью предупреждения ошибок;
— анализировать совокупность грамматических признаков орфограммы;
— учитывать внутрипредметные связи;
— отбирать необходимый дидактический материал в зависимости от требований к современным компьютерным обучающим продуктам [3].

Указанные требования к орфографическим упражнениям с использованием компьютерных технологий целесообразно дополнить следующим:

— необходимо соблюдать условия повторяемости при изучении орфограммы;
— учитывать взаимосвязь различных единиц языка и характера изучаемого материала, а также стадии его изучения;
— учитывать включенность в анализируемый языковой материал основных вариантов орфограмм, охватываемых изучаемым правилом;
— учитывать уровень орфографической подготовленности младших школьников [5].

Таким образом, обращение к возможностям современных информационных технологий становится инновационной и перспективной формой активного обучения младших школьников. Учащиеся начальной школы получают возможность работать со специальными программно-техническими средствами, позволяющими представлять учебную информацию специфическим образом с учетом определенных требований. Отработке орфографического навыка способствуют различные упражнения, демонстрирующие возможности эффективного использования информационных технологий на уроках русского языка в начальной школе. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аналбекова К. Т.* Компьютерные технологии как средство повышения эффективности обучения в начальной школе / К. Т. Аналбекова, Ж. Б. Асетова // Международный академический вестник. 2014. № 2. С. 10–13.
2. *Аршинова О. М.* Использование информационных технологий при обучении орфографии в начальной школе / О. М. Аршинова // Языковое образование в период детства. 2013. Т. 20. С. 129–132.
3. *Афанасьева П. В.* Лингводидактические особенности предъявления формулировок орфографических правил в компьютерных обучающих программах / П. В. Афанасьева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2009. — № 1. — С. 144–147.
4. *Бабина С. А.* Возможности использования игровых мобильных обучающих приложений «Орфографический квест» в образовательных целях / В.В. Кадакин, С.А. Бабина, О.В. Терёшкина, А.Ф. Базаркин // Гуманитарные науки и образование. 2019. Том. 10. № 1 (38). С. 53–60.
5. *Винокурова Н.В., Мазуренко О.В.* Типологическое описание языкового материала орфографических упражнений в начальной школе / Н. В. Винокурова, О. В. Мазуренко. Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2014. 124 с.
6. *Елистратова Н. Н.* Современные проблемы информатизации высшего образования / Н. Н. Елистратова. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-informatizatsii-vysshego-obrazovaniya/viewer (дата обращения: 26.11.2019).
7. *Ларских З. П.* Теоретические основы использования новых информационных технологий в процессе адаптивного обучения младших школьников орфографии / Зинаида Петровна Ларских. Автореф. …..док. пед. наук. Москва, 2000.
8. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография. — Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018. Режим доступа: http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf. (дата обращения: 26.11.2019).

9. *Полат Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М.: Академия, 2007. 272 с.
10. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М.: Учпедгиз, 1946. 704с с.
11. *Тевс Д. П.* Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Д. П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских. 2011. 205 с.
12. *Толыпина Ю. А.* Использование интерактивных технологий в образовательном процессе / Ю. А. Толыпина. М.: Буки-Веди, 2012. 301 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПИСЬМА: ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Борисенко Ирина Витальевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
borisir10@yandex.ru

АННОТАЦИЯ
В статье развиваются идеи выдающегося современного методиста М.Р. Львова по методике правописания младших школьников. Вслед за М.Р. Львовым автор рассматривает правописание в структуре речевой деятельности. Раскрывается сущность коммуникативного подхода в методике обучения орфографии, указываются способы введения коммуникативного мотива в систему орфографических действий младших школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *орфография, речевая деятельность, коммуникативная целесообразность правописания, , коммуникативный мотив, функционально-поисковые упражнения.*

COMMUNICATIVE MOTIVATION OF YOUNGER STUDENTS IN THE PROCESS OF WRITING: THE SPELLING ASPECT

Borisenko I.V.,
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of theory and methods of teaching philological disciplines
Yaroslavl state pedagogical University K. D. Ushinsky

ABSTRACT
The article develops the ideas of the outstanding modern Methodist M. R. Lviv on the method of spelling of younger students. Following M. R. Lvov, the author considers spelling in the structure of speech activity. The essence of the communicative approach in the method of teaching spelling is revealed, and the ways of introducing a communicative motive into the system of spelling actions of younger students are indicated.

KEYWORDS: *spelling, speech activity, communicative expediency of spelling,, communicative motive, functional search exercises.*

Орфография — противоречивый раздел языкознания. С одной стороны, она обращена к широким кругам пишущих и читающих (имеет статус закона — в этом ее социальный аспект). С другой стороны, широкая практическая направленность не делает ее теорию менее сложной. Истинная грамотность — это результат изучения всех разделов науки о языке, а не просто бессмысленное натаскивание обучающихся на определенные указания и запреты.

Значение орфографической грамотности следует рассматривать не только с позиции социальной (как часть общей языковой культуры человека, признак образованности личности), но и с позиции функциональной — как средство решения речевых задач. На речевую природу орфографического навыка указывали еще выдающиеся методисты XIX века: Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский,

Л.Н. Толстой, В.П. Шереметевский и др. Конечная цель правописания впервые наиболее четко была обозначена К.Д. Ушинским: это умение «быстро выражать на письме свою изустную и мыслительную речь так, чтобы она совершенно была понятна каждому человеку, следовательно, сообразна с общепринятыми для письменной речи правилами» [5, 244].

Позднее на то, что орфографические умения приобретают смысл лишь в речевой деятельности, «языкопользовании», указывал М.Р. Львов: «Только живая речь, живой текст, письменный или устный, служат основой понимания изучаемых явлений языка (грамматики, лексики, орфографии) и средством соединения теории с практикой в изучении языка. Изучить язык понять его единицы и систему можно только через речь, на речевой основе [2, 79].

Анализ современного состояния уровня орфографической грамотности школьников, допускаемых ошибок, уроков русского языка, школьных учебников позволил предположить, что в ряду причин, препятствующих успешному формированию орфографических навыков, находится и недостаточное использование в методике правописания тех возможностей, которые несет в себе коммуникативно-деятельностный, функциональный подход. Коммуникативно-деятельностный подход определяет такую организацию и направленность занятий по русскому языку, при которой цель обучения связана с обеспечением максимального приближения учебного процесса к реальному процессу общения. Объектом обучения с позиции этого подхода является речевая деятельность во всех ее видах. В основе коммуникативно-деятельностного подхода заложена не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности учащихся в предлагаемых ситуациях, что способствует формированию коммуникативной компетенции.

Такой подход во многом опирается на понимание детьми содержания речи для обеспечения ее точной письменной передачи или восприятия. Нормы правописания и являются одним из средств передачи значений, с их помощью осуществляется письменное общение.

Например, чтобы верно написать слово «зап...вать», надо соотнести его, в зависимости от контекста, или со словом «пить», или со словом «петь».

Чтобы раскрыть систему орфографических норм с точки зрения их речевого назначения, важно, чтобы ученик осознал, что, выполняя орфографическое действие, он включается в речевую деятельность, в общение с другими людьми. Речевая деятельность всегда коммуникативно мотивирована. Однако в правописании, как составной части основного вида речевой деятельности — письма, мотив, определяющий коммуникативную обусловленность правописания («коммуникативный мотив») практически не осознается младшими школьниками и тем более не проявляется в их деятельности.

Именно коммуникативный мотив в обучении правописанию становится для ученика смыслообразующим мотивом, т.к. при умелом его формировании изучаемые учеником правила станут для него жизненно необходимыми, приобретут личностное значение, смысл: я должен писать именно так, а не иначе, чтобы верно передать содержание моих мыслей, чтобы написанное было понятно тому, кому оно предназначено. В этом случае изучаемые учеником орфографические нормы становятся средством решения его собственных речевых задач, повышается сознательность деятельности, что положительно сказывается на ее результатах.

Для введения коммуникативного мотива в систему орфографических действий нами была разработана соответствующая система заданий для младших школьников, реализующая коммуникативно-деятельностный подход в обучении, при котором цель обучения связана с обеспечением максимального приближения учебного процесса к реальному процессу общения. Это, прежде всего, задания функционально-поискового направления, когда учащиеся включались в проблемно-речевые ситуации на уроке, выход из которых они находили путем поиска наиболее оптимального способа обозначения орфограммы буквой, пробелом и др. Орфограмма возникает там, где есть выбор написания из двух или более вариантов, из которых только

один является коммуникативно целесообразным. Под руководством учителя дети осуществляли этот выбор — поиск правильного варианта, и таким образом им становилась понятной функция данной орфограммы в речи. Была важна не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности учащихся в предлагаемых ситуациях, что способствовало формированию коммуникативной компетенции в письменной речи.

Задания функционально-поискового вида мы разделили на две группы: упражнения «изобретательского» типа (субъективно-творческие задачи) и упражнения «корректурно-смысловые» (термин А.П. Флерова). При выполнении упражнений первой группы дети ставились в ситуацию «изобретателей» письменности, графических и орфографических правил: системы письменных знаков — букв, пробела между словами, обозначения границ предложения, большой буквы в собственных именах, правописания безударных гласных, звонких и глухих согласных, правописания предлогов, *ь* и *ъ* знаков и др. — и в результате осознавали смыслоразличительную роль буквы и орфограммы.

Корректурно-смысловые упражнения использовались на этапе закрепления того или иного правила правописания. При их выполнении учащиеся включались в такую ситуацию письменного общения, когда вследствие неверного написания менялся смысл высказывания, или понимание письменной речи оказывалось невозможным. Обращение к семантике такого высказывания позволяло учащимся находить неверные написания и корректировать текст. Языковым материалом для корректурно-смысловых упражнений послужили омофоны (*мечом — мячом, роз — рос, сухой — с ухой, Роман — роман*), т.к. в них наиболее ярко проявляется зависимость между лексическим значением слова и его орфографической формой.

Использование омофонов в текстах, предназначенных для корректирования, позволило по-новому оценить какографию (от *греч.* «како» — дурной, «графо» — пишу). — прием, неоднозначно воспринимаемый в методике правописания, несмотря на его давнюю исто-

рию. С одной стороны, какографические упражнения вырабатывают орфографическую зоркость, имеют проблемный, поисковый характер и вызывают у учащихся неизменный интерес. С другой стороны — существует опасность запоминания ошибочных графических образов слов. Поэтому учителя, принимая во внимание эту вторую сторону, крайне редко используют какографию в своей практике.

Тем не менее, психологические исследования доказывают, что утверждение, будто ошибочные написания запоминаются так же прочно, как и правильные, нельзя считать абсолютно верным. Для того, чтобы неправильные графические образы слов отложились в голове ученика, необходимо соблюдение, как минимум, двух условий. Во-первых, это подкрепление ошибки. Однако при правильно организованном обучении подкрепляется всегда правильный образ слова, а неправильный, наоборот, затормаживается. При этом роль подкрепления или торможения выполняют указания учителя, выраженные с помощью слов «так надо писать», «так нельзя писать» или определенных графических обозначений (зачеркиваний, подчеркиваний и пр.). Во-вторых, необходимы неоднократные повторные восприятия ошибочных написаний. Только в этом случае в сознании ребенка могут образоваться «ошибочные связи». В нашем случае омофоны, хотя и являются ошибочными написаниями в предлагаемых заданиях, не вызывают такой опасности, т.к. могут принимать разный графический облик в зависимости от своего лексического значения.

В процессе выполнения функционально-поисковых упражнений орфографические правила приобретали в глазах учеников практический смысл, который связан с осознанием коммуникативной целесообразности правописания. Последняя, как уже указывалось, является тем началом, под которым возможно объединить разнородные орфограммы и показать школьникам их взаимосвязь, и, следовательно, помочь ученику понять логику правописания. Кроме того, упражнения функционально-поискового характера позволяют ребенку занять в обучении активную творческую позицию, формируют познавательный интерес к изучению правописания, который так же, как мотив,

является побудительной силой деятельности. Функционально-поисковые задания позволяют увидеть, что орфографическая оболочка слова так же, как и его лексическое значение, грамматическая форма, становится средством сообщения, входит в систему сообщений, и орфограмма является в этом случае различителем смысла слова.

Приведем лишь один пример с использованием омофонов для изучения правила правописания парных согласных:

«*В сарае много ко…* — О чем в этом предложении может идти речь? Как средствами орфографии можно по-разному передать значение этой фразы? Какое правило для этого надо знать? Что произошло бы, если бы мы писали не по правилу?»

Очевидно, что коммуникативная направленность в обучении правописанию вносит изменения в алгоритм решения орфографической задачи. Первая ступень такого алгоритма должна состоять в осознании или выяснении детьми смысла записываемого — слова, словосочетания, предложения и иногда даже текста. Прежде чем подбирать способ проверки нужного написания, учитель должен быть уверен, что школьники понимают лексическое значение данной языковой единицы (написание *чуткий* проверяется не словом *чудак*, а словом *чутье*).

Большую роль во введении коммуникативного мотива в систему мотивов, обеспечивающих успешное освоение правописания, играет чтение — вид речевой деятельности, напрямую связанный с деятельностью письма.

Во многих ситуациях письменной речевой деятельности требуется проявить симультанный (мгновенный) тип интеллектуальной деятельности (в отличие от сукцессивного, требующего пошаговых действий при решении задачи). В основе симультанного узнавания, по мнению психологов [6, 192], лежат целостные образы, которые не расчленяются на компоненты, а работают как единый «монолит», единое целое и которые формируются в обучении главным образом стихийно. В отношении формирования орфографических умений именно процесс чтения, «включенного» чтения позволяет пополнять

сознание учащихся орфографическими эталонами слов, которые в процессе самостоятельного письма достаются из памяти пишущего и мгновенно используются без применения каких-либо правил.

Отмечая роль чтения в обучении правописанию, М.Р. Львов пишет: «Читая, дети непроизвольно запоминают зрительно «образы» слов, и для многих учащихся такое запоминание становится важнейшим основанием грамотного письма» [3, 69].

Однако следует иметь в виду, что дело заключается не только в механическом зрительном запоминании графической формы отдельных слов, но и в не осознаваемом пишущим усвоении тенденций, закономерностей правописания. Например, ученик может верно написать слова *весна, весенний, веснушки,* не зная проверочной формы весны. В этом контексте следует говорить о развитии языкового чутья, языковой интуиции учащихся, позволяющей делать подсознательные языковые обобщения.

В процессе чтения и особенно при самообучении чтению, указывает М.Р. Львов, ученик сразу ориентируется на фонему, независимо от ее позиции в слове. «Ребенок сам делает для себя вывод о том, что, например, в словах *нора* и *норка* второй звук обозначается одной и той же буквой о. Ученик сразу целиком схватывает, осознает одну из самых важных закономерностей языка — его систему позиционных чередований» [4, 62].

Процессы памяти, направленные на запечатление графической формы слов, неотделимы от процессов понимания их значений. Поэтому для развития орфографического чутья в разработанную нами систему заданий были включены упражнения на материале изучаемых на уроках литературного чтения художественных произведений, в контексте которых семантика того или иного слова проступала наиболее отчетливо. В результате мы убедились, что чем лучше развито у ребенка чувство языка, тем больше в его памяти, основанной на смысловой оценке слов, содержится межсловесных связей, ассоциаций между значением и письменным изображением слов, и тем больше он имеет возможностей вычерпывать из своей памяти эти

связи и в соответствии с ними устанавливать те или иные написания. Использование текстов художественных произведений для орфографических наблюдений и упражнений также дает детям первый опыт лингвистического отношения к тексту, актуализирует их словарь, является интегрирующей основой обучения чтению и правописанию.

Коммуникативный подход в обучении правописанию предполагает не только понимание детьми основного назначения орфографически грамотного письма как средства выражения и передачи мысли, но и создание таких условий, при которых у учащихся возникла бы потребность в письме, письме по определённым правилам. Такая потребность, когда коммуникативный мотив становится реально действующим, возникает не в заданном, а в произвольном письме. Под заданным письмом мы понимаем не столько то, что задается учителем, сколько все то письмо, которое для самого ребенка никак не мотивировано, в котором он сам не испытывает потребности. Произвольное письмо, наоборот, письмо по потребности, письмо, как бы исходящее не извне, а от самого ученика, письмо, с помощью которого ребенок самовыражается, самореализуется. Потребность в речи является одной из важнейших предпосылок ее возникновения. Однако ребенок, приступающий к письму, не только не ощущает потребности в новой речевой функции, но и довольно смутно представляет себе, для чего эта функция ему нужна. Поэтому письменная речь, чтобы стать мотивированной, требует создания специальных ситуаций общения, «представления их в мысли» (Л.С. Выготский). Прогнозирование таких ситуаций на уроке позволяет добиться того, что объективные цели становятся целями и мотивами самого ученика.

Разграничение заданного и произвольного письма приводит к тому, что упражнения чисто орфографические, такие, как письмо по памяти, списывание, могут приобрести характер произвольного письма, если выполнению их присвоить нужный мотив, создав определенную ситуацию; и, наоборот, некоторые творческие упражнения, стимулом выполнение которых является только требование учителя, хорошая оценка и т.п., и в которых дети не видят жизненного

смысла, практической значимости, можно считать упражнениями заданными. Например, письмо по памяти становится упражнением произвольного характера, когда на уроке создавалась ситуация замены устной формы воспроизведения выученного дома стихотворения письменной, а списывание становилось произвольным, когда текст сказки переписывался ребенком в книжку-самоделку, предназначенную «для внешнего употребления» и т.п. Иногда самим содержанием произвольного письма диктовалась необходимость изучения того или иного правила правописания, т.е. использовался функциональный способ изучения языка: от содержательной, смысловой его стороны к формальной.

Таким образом, широкое использование произвольного письма при обучении правописанию позволило сделать коммуникативный мотив не только осознаваемым, но и реально действующим в речевой правописной деятельности младших. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Борисенко И.В.* Обучение правописанию в начальной школе / И.В. Борисенко. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1998.
2. *Львов М.Р.* Некоторые вопросы обучения русскому языку в свете теории речевой деятельности / М.Р. Львов // Лингвистические основы преподавания языка. М.: Наука, 1983.
3. *Львов М.Р.* Правописание в начальной школе / М.Р. Львов. М.: Просвещение, 1998.
4. *Львов М.Р.* Ребенок сам учится читать / М.Р. Львов // Начальная школа. — 1990. — №4. — С. 62–65.
5. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений в 11 томах / К.Д. Ушинский. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. — Т. 7.
6. *Шехтер М.С.* Зрительное опознание: закономерности и механизмы / М.С.Шехтер. М.: Педагогика, 1981.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА РЕЧИ» В СВЕТЕ НОВЫХ ФГОС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гурьева Наталья Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
natagurjewa@yandex.ru

АННОТАЦИЯ
В статье рассматриваются концептуальные подходы к преподаванию дисциплины «Культура речи», способствующие формированию у бакалавров универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *концепция, концептуальные подходы, федеральные стандарты, коммуникативные навыки*

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE TEACHING OF THE DISCIPLINE "CULTURE OF SPEECH" IN THE LIGHT OF THE NEW GEF OF HIGHER EDUCATION

Gurieva N.N.,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Russian Language Department with elementary education
FSBEI of HE "Tver State University"

ABSTRACT
The article deals with conceptual approaches to teaching the discipline "culture of speech", which contribute to the formation of bachelors universal, General professional and professional competencies provided by the GEF.

KEYWORDS: *concept, conceptual approaches, Federal standards, communication skills.*

Согласно современным федеральным образовательным стандартам высшего образования по направлениям бакалавриата, «Культура речи» входит в базовую (обязательную) часть «Гуманитарного, социального и экономического цикла» и формирует у бакалавров универсальные компетенции, а именно «способность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном языке» [7]. «Культура речи» включена в число дисциплин федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования, выявляющего уровень образовательных достижений бакалавров.

Дисциплине «Культура речи» не случайно отводится такое важное место в системе высшего образования и профессиональной подготовки студентов.

У человека как общественного существа развивается присущая только ему потребность в коммуникации. В общении происходит эмоциональное, нравственное, духовное развитие личности, процесс ее социализации. Отдельному индивиду или целой группе свойственны разные уровни потребности в общении. Иногда «человеку трудно определить свою позицию по отношению к партнеру по общению, выступить в роли собеседника. Не все обладают способностью умело использовать в процессе общения качества своей личности» [5, 103-104]. Незатрудненному общению могут препятствовать барьеры, возникающие в процессе коммуникации: 1) неумение партнера по общению точно, последовательно и логично выражать свои мысли; 2) несовершенная техника речи партнера: невнятная речь, быстрая речь, тихий или, наоборот, очень громкий голос; 3) барьер модальностей, то есть незнание того, что у каждого человека есть свой приоритетный канал восприятия информации и др. Необходимость учета личностных факторов объясняется тем, что человек воспринимает полученную информацию как целостную систему, обладающую индивидуальными психофизическими, психологическими и социальными особенностями [5, 104].

Однако деятельность человека невозможно представить себе вне общения с окружающими людьми. Для представителей ряда профессий: педагогов, психологов, юристов, менеджеров, социологов,

социальных работников и ряда других — умение общаться является важнейшим условием профессионального и карьерного роста. Деятельность людей указанных профессий носит ярко выраженный общественный характер и, следовательно, требует хорошо развитых коммуникативных навыков, так как: 1) предполагает установление контактов во всех сферах жизнедеятельности: социально-экономической, политической, нравственно-этической, духовной; 2) связана с установлением деловых контактов с коллегами; 3) направлена на достижение взаимопонимания во всех ситуациях общения: делового, дружеского, социально-бытового. Профессионализм и карьерный рост человека во многом зависят от его умения создавать особые доверительные отношения с коллегами, бесконфликтно склонять их к своей точке зрения, располагать к себе собеседника [4, 7].

Поэтому, как уже отмечалось выше, «Культура речи» является важным звеном в образовательной и профессиональной подготовке будущих специалистов: педагогов, психологов, юристов, социальных работников, социологов, журналистов и др.

Культура речи как научная дисциплина складывалась в отечественной лингвистике, начиная с 20-х годов XX века. До этого времени основной цикл гуманитарных и нормативных лингвистических знаний учебного профиля в России был связан с Риторикой, с античных времен занимавшей особое место в европейской культуре [2, 43–44]. Культура речи возникает и длительное время позиционируется как научная дисциплина, занимающаяся прежде всего нормативной стороной литературной речи (работы Д.Э.Розенталя, Б.Н. Головина, К.С. Горбачевича). Однако, как полагает Л.К. Граудина, «нормативный аспект культуры речи — один из важнейших, но единственный» [2, 15]. Не менее важны коммуникативный аспект, изучающий соответствие языковой структуры текста его коммуникативной целеустановке в разных ситуациях общения, и этический: «в каждом обществе существуют свои этические нормы поведения. Они касаются и многих моментов общения» [2, 15].

В современной русистике под Культурой речи понимают: 1) «конкретную реализацию языковых свойств и возможностей в условиях

повседневного и массового — устного и письменного — общения» и 2) раздел языкознания, исследующий проблемы нормализации с целью совершенствования языка как средства общения и орудия культуры. Культура речи имеет тесные межпредметные связи с другими научными дисциплинами: Стилистикой, Риторикой и Психологией [8, 247].

Изменение вектора в предмете изучения научной дисциплины «Культура речи» и требования, предъявляемые ФГОС ВО к подготовке бакалавров, специалистов, в которых нуждается современное российское общество, не могло не отразиться на выборе концептуальных подходов к учебной дисциплине «Культура речи».

В рамках отведенных на лекционный курс учебных часов, учитывая требования ФГОС ВО, мы делаем акцент на следующих темах: 1. Правильность речи. Языковая норма и ее понятие. Обязательность нормы. 2. Стилистическая нормированность речи. Уместность речи. Функциональные стили. 3. Точность и чистота речи. 4. Богатство и выразительность речи. 5. Логичность и обоснованность речи. Аргументы. Аргументация. 6. Деловое общение. Восприятие партнера по деловому общению. Барьеры в деловом общении и пути их преодоления. Умение вести себя в типовых ситуациях общения. 7. Теория спора, вида спора. Принципы ведения спора. Аргументация в споре. Запрещенные приемы и уловки в споре и пути их преодоления. 8. Ораторская речь как разновидность устной литературной монологической речи. Подготовка речи, ее композиция. Оратор и его аудитория. Приемы удержания внимания аудитории.

При разработке тематического плана и содержания практических занятий мы опирались на методику лингвиста, психолога, руководителя Центра общения «Диалог» О.А. Баевой [1, 3-4]. Ценность данной методики заключается в том, что она позволяет объединить лингвистические и психологические основы преподавания дисциплины. Связь Культуры речи с Психологией заключается в том, что для эффективного общения необходимо хорошо знать психологические особенности партнера по общению.

На практических занятиях мы используем интерактивные образовательные технологии. Студенты «погружаются» в ситуацию, тре-

бующую от них вступления в коммуникативный контакт или с партнером по деловому общению, или с оппонентом в ходе полемики, или с целой аудиторией, внимание и интерес которой надо удерживать в течение определенного времени. В процессе занятия формируются компетенции, позволяющие будущим специалистам осуществлять коммуникацию на родном языке: отбирать, классифицировать и располагать языковые средства в соответствии с формой, стилем, жанром речевого произведения, а также в соответствии с его тематикой и содержанием; находить логические и психологические аргументы с целью убеждения или переубеждения собеседника; преодолевать логические, психологические и коммуникативные барьеры в общении. На каждом занятии большое внимание уделяется языковой норме, поскольку ошибки, возникающие как следствие нарушения нормы, создают помехи в процессе коммуникации, затрудняют адекватное восприятие содержания речи. Строгое нормирование речи находится в этической зоне общения: соблюдая правильность речи, мы таким образом проявляем уважение к собеседнику.

Далее мы приведем примеры некоторых практических занятий:

Практическое занятие по теме «*Логичность и обоснованность речи. Аргументы. Виды аргументов. Аргументация*»: на этом занятии мы использовали метод ролевой игры. «Ролевая игра является моделью взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитации условий реального общения. Подобная методика проигрывания разнообразных ситуаций является психологической «подсказкой», устраняет страх перед высказыванием в незнакомой ситуации общения» [6].

Итак, студенты должны были представить себя в следующих ролях и ситуациях:

1. В роли менеджера по продажам и предложить приобрести потенциальным покупателям а) самовар; б) белую ручную мышь; в) большой оранжевый зонт; г) учебник по культуре речи.
2. В роли страхового агента и предложить застраховать недвижимое имущество а) многодетной матери; б) преуспевающему бизнесмену; в) одинокому мужчине; г) директору крупного торгового предприятия.

3. В роли преподавателя высшего учебного заведения и предложить посещать курсы по «Культуре речи» а) выпускнику педагогического вуза; б) выпускнику технического вуза; в) сотруднику риелторской фирмы; г) директору риелторской фирмы.

В процессе таких занятий студенты учатся вступать в коммуникативный контакт с собеседниками разных возрастных групп, материального достатка, социального статуса, пытаются найти убедительные логические и психологические аргументы, правильно выстроить аргументацию для того, чтобы сделать свою речь убедительной, аргументированной в разных ситуациях общения.

Практическое занятие по теме «*Деловое общение. Подготовка и проведение деловой беседы*» также проводилось в форме ролевой игры. Студенты работали в парах: одному из студентов предлагалось выступить в роли соискателя, устраивающегося на престижную, высокооплачиваемую должность, второму — в роли работодателя. Затем студенты менялись ролями. В качестве подготовки к занятию студенты составляют резюме (с формой резюме они были ознакомлены на лекции) и конспект деловой беседы, в котором должны были быть представлены: а) вступительная часть, задачи которой — привлечь внимание собеседника к своей персоне, установить с ним психологический контакт, пробудить интерес собеседника к теме разговора; б) основная часть, содержанием которой являются система логических и психологических аргументов, делающих речь убедительной, и система приемов нейтрализации возражений собеседника; г) заключительная часть беседы, «подводящая» собеседника к принятию определенного решения. Из всего многообразия делового общения беседа при устройстве на работу помогает студентам почувствовать себя в положении более заинтересованного лица, нежели партнер по деловому общению, и, следовательно, подготовка к подобной беседе мотивирует ее участников тщательно продумывать и выстраивать аргументацию; вырабатывать умение устанавливать психологический и вербальный контакт с собеседником; занимать наиболее выгодную психологическую позицию

в общении; слушать и слышать то, что говорит партнер по деловому общению, — словом, демонстрировать навыки владения культурой делового общения.

Практическое занятие по теме «Полемика. Искусство ведения полемики. Аргументация в споре». Здесь используется такая форма, как групповая деятельность. Преподаватель вместе со студентами обсуждает и выбирает тему полемики. В соответствии с темой выдвигаются тезис и антитезис, например: тезис — «Нельзя разрешать свободное посещение лекций» и антитезис — «Свободное посещение лекций необходимо разрешить». Сторонники того или иного утверждения объединяются в группы (команды), выбирают в каждой из них главных оппонентов и заранее готовятся к проведению полемики, привлекая учебную, справочную литературу и другие материалы, которые могут быть использованы в качестве аргументов для обоснования определенной точки зрения и для убеждения противников в споре. Следует отметить, что работа над полемической убеждающей речью способствует формированию такой универсальной компетенции, как готовность к «поиску информации для решения поставленной задачи по различным типам вопросов» [7]. Из числа студентов формируется группа «независимых экспертов», задача которых — оценить выступление каждой из команд по следующим критериям: 1) ораторское искусство лидера каждой команды; 2) логичность и убедительность каждого довода; 3) умение достойно опровергать мнение оппонента: 4) сплоченность каждой команды; 5) умелое использование тактики и приемов ведения полемики; 6) использование запрещенных приемов и уловок в споре. Преподаватель на этом занятии занимает нейтральную позицию и вмешивается в ход полемики лишь в том случае, когда необходимо пресечь запрещенные приемы в споре. После завершения полемики и вердикта «независимых экспертов» участники полемики вместе с преподавателем подводят ее итоги. Такая форма, как групповая деятельность, способствует формированию еще одной универсальной компетенции: способности «осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» [7].

Итак, требования современных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к формированию универсальных компетенций бакалавров повлияли на изменение концептуальных подходов к дисциплине «Культура речи»: если в 60–80-е гг. прошлого века основным был нормативный аспект культуры речи, то в настоящее время акценты переместились на коммуникативный и этический аспекты. По нашему мнению, те цели и задачи, которые были определены М.Р. Львовым для «Неориторики» в 90-е гг. XX в., гармонично вписываются в концепцию «Культуры речи» в современном обществе: это «поиск наилучших вариантов (оптимальных алгоритмов) общения, воздействия, убеждения… Это изучение структуры общения, ролей его участников, процесса коммуникации; изучение механизмов каждого вида речи, ее мотивов, целей и т.д.» [3, 103]. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Баева О.А.* Ораторское искусство и деловое общение: Учеб. пособие / О.А. Баева. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Новое знание, 2002.
2. Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. М.: Норма, 2003.
3. *Львов М.Р.* Риторика: Учеб. пособие для учащихся старших классов средних учебных заведений. М.: Academia, 1995.
4. *Панкратов В.Н.* Манипуляции в общении и их нейтрализация. М: Изд-во Института психотерапии, 2001.
5. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов / Под ред.проф. В.Н. Лавриненко. М.: Юнити-Дана, 1995.
6. Ролевые игры — Современные образовательные технологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studme.org/15582/pedagogika/rolevye_igry/ (дата обращения 17.12.2019).
7. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/ (дата обращения 17.12.2019).
8. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Большая российская энциклопедия, 2000.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОПИСАНИЮ ПРЕДМЕТА НА МЕСТНОМ КРАЕВЕДЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ

Данелян Елизавета Григорьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения
ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», Институт педагогического образования и социальных технологий, г. Тверь.
liza.danelyan@yandex.ru

АННОТАЦИЯ
В данной работе автор говорит об обучении младших школьников описанию одного предмета на материале местного краеведения и отмечает некоторые отличительные особенности описательных текстов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *описание, краеведение, особенности описательных текстов.*

TEACHING YOUNGER STUDENTS THE DESCRIPTION OF THE SUBJECT ON THE LOCAL HISTORY MATERIAL

Danelyan E.G.,
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of russian language with the method of primary education of the
Institute of pedagogical education and social technologies of the Tver state university, Tver.

ABSTRACT
In this paper, the author talks about teaching younger students to describe one subject on the material of local lore and notes some distinctive features of descriptive texts.

KEYWORDS: *description, local history, features of descriptive texts.*

В связи с реализацией ФГОС в общеобразовательной школе большое внимание на уроках русского языка уделяется составлению обучающимися собственных текстов. Известно, что уже с первого класса дети учатся самостоятельно строить элементарные высказывания, а в последующих классах эта работа продолжается на более высоком уровне.

В данной статье мы расскажем об обучении второклассников описанию предмета на местном краеведческом материале. Мы считаем, что детей следует знакомить с таким материалом, так как он развивает у них познавательный интерес к тому краю, в котором они живут, воспитывает уважительное отношение к окружающему их природному и культурному миру, что очень важно [3].

Мы объясняем детям, что текст, в котором раскрываются признаки предмета, — описание. Описание отвечает на вопрос «какой (-ая, -ое, -ие)?». В описательных текстах говорится о тех признаках предмета, которые помогают раскрыть основную мысль высказывания. Поэтому для детей в начале обучения лучше использовать тексты, в которых основная мысль выражена прямо (в форме предложения).

Как же мы строим описание?

В первой части называем предмет, который будем описывать. Выдвигаем основную мысль описания.

Во второй части называем признаки данного предмета, раскрывающие основную мысль.

В описании может быть и третья часть — вывод, где мы еще раз подчеркиваем основную мысль другими словами, затем говорим о своем отношении к описываемому предмету.

Следует сказать еще об одной значимой особенности описательного текста. До школы актуальным для ребенка был только один стиль речи — разговорный, с помощью которого он выражал свои чувства живо и ярко. В школе в жизнь детей входят и другие стили речи. Появляется необходимость на уроках обращаться к информативной, строгой и точной речи. «Не разграничивая в обучении науч-

ный и деловой стили, мы условно называем эту речь деловой (термин «стиль речи» не используется). Данная речевая разновидность сопоставляется сначала с живой, непринужденной разговорной речью, а со II класса — с эмоциональной, образной (изобразительной), т. е. с художественной» [5, с. 159].

В предлагаемых нами описательных текстах присутствуют все названные стили речи.

Рассмотрим упражнения.

- Леса Тверской области богаты грибами. Прочитайте стихи Г.Р. Лагздынь о грибах. Сравните художественное описание в стихах с описанием этих грибов в энциклопедии. Сопоставляя эти тексты, отметьте их особенности.

1. Толстоногий боровик
   К крикам радостным привык.
   Словно гном, под елью белый!
   Хоть в тени, а загорелый!
   Шляпку нахлобучил,
   Грибника замучил.

Г.Р. Лагздынь

2. Боровик — белый гриб.
   Шляпка сверху бурая, снизу губчатая, белая.
   Диаметр обычно до 20 см. (иногда до 50 см).
   Ножка толстая, белая с сетчатым рисунком.
   Растет в лиственных, хвойных и смешанных лесах.
   Лучший гриб для сушки.

Краткая Российская энциклопедия

3. Среди веточек и шишек
   Прячет шляпу сочный рыжик.
   В шляпке вогнутой, как в чашке,
   Две купаются букашки.

Г. Р. Лагздынь

4. Рыжик — пластинчатый гриб.
   Шляпка и ножка рыжеватых оттенков.
   Мякоть оранжевая (позднее зеленеет).
   Растет обычно группами в хвойных лесах.
   Съедобен. Лучший гриб для засола.

Краткая Российская энциклопедия

Дети отмечают, что им больше нравится описание грибов в стихах Г.Р. Лагздынь: «Здесь они как живые». Дети чувствуют выразительность этих стихов и отмечают яркие, образные слова и словосочетания: ***толстоногий, словно гном, загорелый, шляпу нахлобучил, грибника замучил, прячет шляпу.*** С помощью этих слов автор передает свои чувства и эмоции. А описание в энциклопедии точное, конкретное, не выражает никаких чувств.

Мы подводим детей к мысли о том, что об одном и том же можно сказать по-разному.

- Прочитайте два текста. Чем они отличаются друг от друга? В каких предложениях выражена основная мысль? Озаглавьте тексты. Что отражают заглавия текстов?

1. Заяц-беляк живет в лесах Тверской области. *Назовем его отличительные признаки.*

Вес беляка редко бывает более 3-4 кг, но часто — меньше. Длина тела — 45–55 см. Уши, повернутые вперед, обычно едва достигают носа. Хвост весь белый, короткий и округлой формы. Лапы широкие, особенно в зимнее время, благодаря богатому опушению шерстью.

Окраска летнего меха сравнительно темная, рыжевато-бурого цвета. Зимой весь мех снежно-белого цвета, за исключением черных кончиков ушей.

Беляк — настоящий лесной зверь. Предпочитает селиться в хвойных, особенно еловых лесах.

Л. В. Шапошников

2. Мне зимой подарили зайца-беляка.
   Он очень красивый.

Это маленький белоснежный комочек.

Глазки-бусинки.

Ушки повернуты вперед. Они коротенькие, едва доходят до носика. Кончики ушей черные, похожие на сережки.

Короткий хвостик округлой формы и весь белый.

Вот такой у меня беляк-красавец!

Я его очень люблю. [1, с. 42-43]

Между учителем и детьми происходит диалог. Начинает учитель:

— Что общего в этих текстах? Кто в них описывается?

— В обоих текстах описывается заяц-беляк.

— Какие признаки зайца-беляка называются в первом описании? Почему только эти?

— В первом описании называются только такие признаки зайца-беляка, с помощью которых можно отличить его от других зайцев.

— Выражает ли автор своё отношение к этому зайцу? Можем мы понять, нравится ему беляк?

— Нет.

— Почему? Какова задача первого описания?

— Задача первого описания — назвать только отличительные признаки беляка, чтобы мы могли его узнать среди других зайцев.

— Задача второго описания такая же?

— Нет.

— Во втором описании автор делится своими мыслями и чувствами? Выражает он своё отношение к зайцу-беляку? Нравится ему беляк?

— Да. Очень нравится.

Затем учитель объясняет:

— Описание, в котором сообщаются только отличительные признаки предмета, называется описанием делового стиля.

Описание, в котором автор выражает свои чувства, своё отношение к предмету, называется описанием разговорного стиля.

Дети отмечают, что первый текст (деловой стиль) отличается своей точностью, конкретностью, отсутствием эмоциональной окраски.

Во втором тексте (разговорный стиль) много уменьшительно-ласкательных слов, сравнений, с помощью которых автор выражает чувство любви к своему зайцу-беляку и восхищается им (дети называют эти слова).

Учитель должен использовать наглядность, чтобы показать признаки описываемого предмета.

Затем дети определяют основную мысль каждого текста (предложения выделены курсивом), озаглавливают тексты:

1. Заяц-беляк.

2. Беляк-красавец.

Первое заглавие отражает тему текста, второе заглавие — основную мысль.

Далее дети с помощью учителя коллективно составляют план ко второму тексту и пересказывают его содержание:

1. Кого мне подарили зимой?

2. Какой он? (основная мысль).

3. Описание зайца-беляка:

   а) какой он по величине, цвету и форме?

   б) какие у него глазки?

   в) какие ушки?

   г) какой хвостик?

4. Вывод.

5. Моё отношение к этому зайцу.

На последующих уроках мы работаем с другими текстами, например:

1. Это карась серебряный.

Назовём его отличительные признаки.

Спинка у него тёмная, однако окраска боков тела и брюшка серебристая. Тело удлинённое.

Теплолюбивая рыба, живёт в различных мелких и легко прогревающихся водоёмах. Обитает и в водоёмах Тверской области.

Л.В. Шапошников. [1, с. 46]

2. На картине нарисован карась серебряный.

Он очень красивый и весь светится. Брюшко карася и бока серебристого цвета.

Тело у него удлинённое.

Как он красиво сверкает серебром!

Этот серебряный карась — настоящий красавец!

Мне он очень нравится.

К данным текстам предлагаем задания, аналогичные предыдущим (см. «Заяц-беляк», С.В. Шапошников; «Беляк-красавец» — разг. стиль).

После всего этого по данному образцу дети создают собственные тексты, в которых описывают свое любимое животное, используя разговорный стиль.

В третьем классе ученики знакомятся со сравнительным описанием и сравнивают уже знакомые им предметы с новыми.

Например, *карась серебряный — карась золотой* и др.

Особое место учитель должен отводить описанию улиц, площадей родного города, памятников.

Это развивает школьников, обогащает их новыми знаниями, прививает им любовь к родному краю, его истории, культуре.

Итак, в описанной нами методической системе можно успешно использовать разнообразные тексты краеведческой тематики. Сопоставление разных по стилю и функциональной принадлежности текстов помогает обучающимся глубже понять богатство русского языка и освоить особенности того края, в котором они живут. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Данелян Е. Г.* Дидактические упражнения по развитию речи на материалах краеведения: уч.-метод. пособие. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. — 74 с.
2. Краткая Российская энциклопедия: в 3 т. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. Т. 1. 1136 е.; Т. 2. 1136 е.; Т. 3. 1136 с.

3. *Милюгина Е. Г.* Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора// Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.
4. *Реформатский А. А.* О сопоставительном методе // Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика. — М.: Языки русской культуры, 1999. С. 40–52.
5. Речь. Речь. Речь: книга для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. — М.: Педагогика, 1990. — 336 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ОРФОГРАФИЧЕСКИМ ПРАВИЛОМ ПРИ ПОНЯТИЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ

Комиссарова Людмила Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка.
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
lyukom@mail.ru

АННОТАЦИЯ
В статье раскрывается специфика работы над орфографическим правилом в русле понятийно-ориентированного подхода к обучению орфографии, выявляются ее этапы; определяется общая структура правил на понятийной основе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *орфографическое правило, правило-инструкция, понятийно-ориентированный подход к обучению орфографии.*

PECULIARITIES OF WORK ON A SPELLING RULE IN CONCEPT-ORIENTED SPELLING LEARNING

Komissarova L.Yu.,
Candidate of Pedagogy, professor at Russian Language Teaching Methods Department of Moscow Pedagogical State University
Moscow Pedagogical State University

ABSTRACT
The article covers the peculiarities of work on a spelling rule in line with the concept-oriented spelling learning, outlines the stages of the work; defines the general structure of rules within the definitional framework.

KEYWORDS: *spelling rule, instructional rule, concept-oriented spelling learning.*

В процессе обучения учащихся орфографии при понятийно-ориентированном подходе большое значение имеет работа с новым орфографическим правилом, целью которой является осмысление сущности содержащейся в нем лингвистической информации, переработка ее в удобную для индивидуального восприятия форму.

Обращение к учебно-научному тексту нового орфографического правила происходит на уроках открытия новых знаний и предваряется рядом этапов, на которых пробуждается активная мыслительная деятельность учащихся. Анализ материала для наблюдения, постановка учебной проблемы, проблемный диалог, в ходе которого выявляется опознавательный признак данного типа орфограммы и необходимые условия выбора правописной нормы, самостоятельное формулирование учащимися орфографического правила — вот те этапы работы, в процессе прохождения которых ученики убеждаются в важности открытия и необходимости глубокого осознания сущности нового правила, О непосредственной связи подобной работы в эвристическом ключе с работой над новым орфографическим правилом писал еще Д.Н. Богоявленский. Ведущее место в работе над орфографическим правилом психолог отводил осмыслению знаний, а не частоте их повторения учащимися, так как считал, что неосмысленные связи либо вовсе не закрепляются (даже при частом их повторении), либо закрепляются слабо. Д.Н. Богоявленский утверждал, что в формировании сознательного навыка основную роль играет характер мыслительных операций при усвоении орфографического правила, которые задает учитель, и сопряженная с ними мыслительная работа учащихся, уровень их интеллектуальной активности, самостоятельности: «Не зрение, не слух, не особенности восприятия, а степень интеллектуальной активности ученика является основным критерием…» [3, с. 125].

Вариант последовательности этапов изучения нового вида орфограммы при использовании эвристического метода предложен М.Т. Барановым [1, с. 163–164]. Завершающий этап такой работы известный методист связывал с формулированием орфографического

правила, «которое производится либо самим учителем, либо создается учащимися. <…> Затем составленное орфографическое правило сравнивается с формулировкой учебника с целью выяснить, все ли условия отражены, удачна ли последовательность перечислений условий выбора в правиле, из скольких частей состоит новое орфографическое правило» [1, с. 164]. Формулирование орфографического правила в данном случае вытекает из предварительного анализа языкового материала, при этом содержание правила составляется на основе раскрытой в процессе анализа взаимосвязи между его отдельными элементами, частями.

Разделяя основные методические мысли М.Т. Баранова, рассмотрим специфику работы над новым орфографическим правилом в русле понятийно-ориентированного подхода. Понятийно-ориентированный подход к обучению орфографии определяется нами как подход, «реализующий стратегию, которая предполагает ориентированность в процессе обучения на использование обобщенных лингвометодических орфографических понятий, входящих в понятийное орфографическое поле» [7, с. 47].

Под понятийным орфографическим полем мы понимаем «совокупность лингвометодических орфографических понятий (орфограмма, тип орфограммы, вид орфограммы, опознавательный признак орфограммы, условия выбора орфограммы, орфографическое правило), которые создают рациональную ориентировочную основу деятельности ученика и обеспечивают благоприятные условия для системного усвоения орфографических знаний и успешного формирования орфографических умений» [6, с. 22]. Отметим, что в понятийное орфографическое поле термин «орфографическое правило», по сути представляющий собой инструкцию, включается за счет содержащихся в нем опознавательного признака типа орфограммы (буквенного или небуквенного класса) и условий выбора того или иного вида орфограммы.

Исходя из понятийно-ориентированного подхода к обучению орфографии, представим общее типовое наполнение правила-инструк-

ции. Такое орфографическое правило должно содержать: 1) опознавательный признак орфограммы; указание на тип орфограммы; 2) вариантность вида орфограммы; 3) условия выбора написания, представленные в определенной последовательности. Очевидно, что если орфограмма одновариантна, то правило состоит из двух частей (указание на опознавательный признак орфограммы и ее тип, перечисление условий выбора единственно верного написания). Если орфограмма вариантна и предполагает два вида написания (например, «Буквы З и С на конце приставок») или имеет ряд исключений (например, орфограмма «О и Ё после шипящих в корне слова»: шов, шорох, капюшон и др.), то орфографическое правило, которым определяется выбор орфограммы, является многоструктурным (имеет три части и более).

Предложенное выше типовое содержание правила-инструкции, основанное на лингвометодических орфографических понятиях, коррелирует с традиционным определением сущности орфографического правила и делением правил на группы. Так, М.Р. Львов в «Словаре-справочнике по методике русского языка» определяет орфографическое правило как «предписание, устанавливающее обязательное для всех написание, а также определяющее способ проверки. В правиле можно выделить условия (в корне -гор- — -гар- в безударном положении) и норму (пишется о). Орфографические правила бывают простые (жи, ши пиши с буквой и) и сложные, предполагающие 2–5 действий…» [9, с. 134]. Таким образом, М.Р.Львов выделяет два типа орфографических правил: 1) наиболее простой тип, не требующий особой мыслительной деятельности от учеников, — правило-указание (запрещение), например, указание на отсутствие буквы ь в сочетаниях чк, чн (или запрещение писать эту букву в названных сочетаниях); 2) сложный тип, предусматривающий действие по заданному алгоритму, — правило-указание на выбор написания, например, выбор прописной буквы в именах собственных [8, с. 37–38]. Психолог Д.Н.Богоявленский все основанные на морфологическом принципе орфографические правила в зависимости от сложности их

усвоения подразделяет на три группы: 1) одновариантные (безусловные); 2) двухвариантные (обусловленные); 3) правила-рекомендации — правила, не содержащие указания на правописание, а только рекомендующие некоторый прием, «применение которого ведет к правильному решению орфографической задачи» [4, с. 293–294] (например, правила написания безударных гласных в корне слова, проверяемых согласных в корне слова, непроизносимых согласных в корне слова). Правил третьей группы, как отмечает ученый, в школьном курсе орфографии мало. А ведь именно последняя группа правил в большей степени обеспечивает активизацию умственной деятельности учащихся в процессе обучения.

«Орфографическое правило как инструкция противопоставляется орфограмме как объективному явлению письменной формы языка, — отмечал М.Т.Баранов. — Важно, чтобы школьники понимали, что входит в правило (выделено нами. — Л.К.), и могли самостоятельно его формулировать» [2, с. 11]. С этой целью типовая структура правила-инструкции, основанная на лингвометодических орфографических понятиях, рассматривается при последовательном введении орфографических понятий в 5 классе.

Итак, вернемся к первому этапу работы над орфографическим правилом — анализу языкового материала. Покажем организацию работы над орфографическим правилом «Слитное и раздельное написание не с именами прилагательными» (6 класс).

Для наблюдения учитель подбирает материал, в котором 1) вводимые типы орфограмм (пробел/контакт), представленные данным видом, легко обнаруживаются; 2) содержатся примеры на все условия выбора орфограммы, имеющие аналогии с уже изученными условиями выбора слитного/раздельного написания не с именами существительными; 3) содержатся примеры, включающие условия выбора, характерные только для слитного/раздельного написания не с именами прилагательными.

Учитель предлагает для языкового анализа небольшой текст, выведенный на слайде и предложенный в распечатанном виде каждому

ученику, и организует проблемный подводящий диалог. При анализе материала применяется прием сопоставления, выводы фиксируются в таблице при помощи ключевых слов (сочетаний слов).

После уроков меня ждало неотложное дело: надо было срочно сообщить Мишке о неожиданном решении мамы завести собаку. Этому предложению предшествовал не лёгкий, а серьёзный разговор о моём одиночестве. И недавний отказ вдруг сменился согласием! Ведь мне нужен щенок вовсе не породистый и отнюдь не дорогой. Я хочу просто друга. (Текст наш. — *Л.К.*) [5, с. 169].

Вопросы и задания для проблемного диалога.

1. Подчеркните в тексте все имена прилагательные.

2. Какой общий опознавательный признак орфограммы присутствует в подчеркнутых вами словах? (Не.)

3. О каких типах орфограмм сигнализирует этот опознавательный признак? (Орфограммы-пробелы и контакты/орфограммы-слитное и раздельное написание.) Сформулируйте тему урока. («Слитное и раздельное написание не с именами прилагательными».)

4. Вспомните условия выбора слитного и раздельного написания не с именами существительными. (В процессе ответов открываются условия в левой колонке таблицы на слайде. Вторая колонка таблицы «Слитное/раздельное написание не с именами прилагательными» пока пуста.)

5. В каком из предложений легче всего объяснить написание не с прилагательным? (Не лёгкий, а серьёзный разговор.) Почему?

6. С опорой на известные вам условия выбора слитного и раздельного написания не с именами существительными объясните остальные случаи написания не с прилагательными. (Во второй колонке таблицы ставятся плюсы, обозначающие аналогичные условия выбора.)

7. Какие случаи написания вы не смогли объяснить? (Щенок вовсе не породистый, отнюдь не дорогой.) Почему?

8. Сформулируйте учебную проблему. (От чего зависит раздельное написание не с прилагательными в данных случаях?)

9. Предположите, от какого условия зависит раздельное написание не с прилагательными в данных случаях. (Выдвижение гипотез.) Уточняющий вопрос: какую роль выполняют слова вовсе, отнюдь в сочетании с не? (Эти слова усиливают отрицание.) (Во второй колонке таблицы в части «Раздельное написание» появляется новое условие: пояснительные слова вовсе, отнюдь.)

10. Назовите одинаковые (общие) условия выбора слитного и раздельного написания не с именами существительными и прилагательными. Какое условие выбора определяет только написание не с прилагательными?

Последовательность анализа определяется последовательностью работы с опорой на лингвометодические орфографические понятия, которые затем будут использованы при формулировании правила. Проблемный диалог начинается с нахождения орфограммы по опознавательному признаку. Затем определяется тип орфограммы, далее выявляются уже известные учащимся условия выбора написания, и, наконец, учащиеся сталкиваются с проблемной ситуацией: наряду с известными условиями появляются ранее не изученные условия. Формулируется учебная проблема (задача). Возникает потребность в новом знании. Организуется поиск решения проблемы, развивается познавательная самостоятельность учащихся, направляемая учителем. Обычно ученики активно участвуют в процессе открытия нового знания, выдвигают свои гипотезы.

Аналитико-синтетическая деятельность учащихся позволяет им обобщить все сходные условия выбора написаний, уяснить существующие закономерности и органично перейти ко второму этапу работы — самостоятельному формулированию правила, созданию учебно-научного текста.

Задание. Сформулируйте правило, используя таблицу и примеры из текста. Из скольких частей оно будет состоять? Перечислите его структурные элементы.

Ответ учащихся:

Опознавательный признак орфограммы — наличие не, он помогает найти орфограмму-пробел и орфограмму-контакт.

Не с именами прилагательными пишется слитно (орфограмма-контакт), если:

1) прилагательное без не не употребляется;

2) прилагательное с не образует новое слово, его можно заменить близким по значению словом или выражением.

Не с именами прилагательными пишется раздельно (орфограмма-пробел), если:

1) есть противопоставление с союзом а;

2) при прилагательном есть пояснительные слова вовсе, отнюдь.

Следующий этап работы — изучающее чтение учебно-научного текста нового орфографического правила в учебнике. Цели этапа: осмысление содержащейся в тексте орфографического правила учебника лингвистической информации; сопоставление ее с информацией в самостоятельно сформулированном правиле; выявление новой информации, не вошедшей в текст самостоятельно сформулированного правила (если таковая имеется), его коррекция с учетом новой информации; преобразование текста правила в удобную для индивидуального восприятия и запоминания форму.

Подэтапы: 1) чтение учебно-научного текста нового орфографического правила с выделением ключевых слов (сочетаний слов) и новой информации (если таковая имеется); 2) сопоставление информации правила учебника с информацией в самостоятельно сформулированном правиле; 3) беседа с учащимися по уточняющим вопросам, выявляющая степень понимания текста; 4) выделение частей правила; 5) составление плана текста правила с опорой на ключевые сочетания слов; 6) пересказ текста правила; 7) преобразование правила в удобную для индивидуального восприятия и запоминания форму.

Проиллюстрируем работу над несколькими подэтапами из названных выше.

1. Чтение учебно-научного текста нового орфографического правила в учебнике [5, с.169] предваряется заданием выявить и подчеркнуть ключевые слова или сочетания слов в каждом предложении текста, а также отметить новую информацию (если встретится). Текст

читается вслух, ключевые слова могут дополняться. В ходе чтения в качестве ключевых выделяются сочетания слов: опознавательный признак — не; полные и краткие прилагательные (это новая информация, дополнительная, так как при проблемном диалоге внимание учащихся сосредотачивалось на сопоставлении известных/неизвестных условий выбора и на сопоставлении аналогичных условий, применяемых к разным частям речи); слитно, без не не употребляется, с не образует новое слово; раздельно, противопоставление с союзом а, пояснительные слова с ни (это новая информация, дополнительная), слова далеко, отнюдь, вовсе (слово далеко тоже новое).

2. Какой из текстов правила (текст учебника или составленный вами текст) представляется полнее, точнее? Что позволяет вам прийти к такому выводу?

3. Внимание учащихся еще раз акцентируется на структуре правила и новой информации, появившейся в ней; учитель задает вопросы и предлагает дать на них ответы, используя выделенные ключевые сочетания слов.

- Назовите опознавательный признак орфограммы и типы орфограмм, на которые он указывает.
- На какие формы имен прилагательных (полные, краткие) распространяется действие данного правила?
- Сколько условий выбора слитного написания полных и кратких прилагательных с не представлено в правиле? Назовите их. Приведите примеры из учебника. Подберите свои примеры.
- Сколько условий выбора раздельного написания полных и кратких прилагательных с не представлено в правиле? Назовите их. Приведите примеры из учебника на первое условие. Подберите свои примеры.
- Обратите особое внимание на второе условие раздельного написания. Какие пояснительные слова мы не рассматривали, но они предлагаются в правиле учебника? Приведите примеры из учебника на все пояснительные слова. Подберите свои примеры.

Последний подэтап (7-й) призван способствовать более глубокому осознанию всех условий выбора написаний, имеющихся в правиле, развитию у учащихся рациональных приемов умственной деятельности, стимуляции креативности. Текст может быть преобразован в форму таблицы (такая работа велась на этапе открытия нового знания, когда ход рассуждения в проблемном диалоге постепенно демонстрировался на слайде, подтверждая правильность каждого из выводов), в форму структурной схемы или в форму алгоритма. В последнем случае орфографическое правило необходимо перестроить таким образом, чтобы между различными условиями выбора написаний были установлены формально-логические связи и на этой основе представлена система мыслительных операций.

Предлагаем подобный ход рассуждения (алгоритм), состоящий из четырех «шагов».

1. Определите, может ли прилагательное употребляться без не. Если не может, то пишите прилагательное с не слитно (неразлучные друзья). Если может, рассуждайте далее.
2. Выясните, есть ли к прилагательному с не противопоставление с союзом а. Если есть, пишите прилагательное с не раздельно (не сложный, а простой случай). Если нет, то рассуждайте далее.
3. Установите, есть ли при прилагательном слова с ни или слова далеко, отнюдь, вовсе. Если есть, пишите прилагательное с не раздельно (ничуть не интересный фильм, далеко не интересный фильм). Если нет, то рассуждайте далее.
4. Определите, образует ли прилагательное с не новое слово. Если образует, пишите прилагательное с не слитно (нетрудная задача — легкая). Если не образует, то пишите прилагательное с не раздельно (не деревянная скамейка).

Школьная практика показывает, что понимание учеником общей структуры орфографических правил на понятийной основе положительно влияет на способность осознавать заложенные в них причинно-следственные связи отдельных компонентов, самостоятельно

формулировать текст правила, анализировать учебно-научные тексты готовых формулировок правил в учебнике с точки зрения логики их построения, а значит, сознательно использовать правила для решения орфографических задач. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Баранов М.Т.* Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учебных заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. *Баранов М.Т.* Обучение орфографии в IV-VIII классах / М.Т. Баранов, Г.М. Иваницкая. — Киев: Рад. Школа, 1987.
3. *Богоявленский Д.С.* Очерки усвоения орфографии / Д.С. Богоявленский. — М.-Л., 1948.
4. *Богоявленский Д.С.* Психология усвоения орфографии / Д.С. Богоявленский. — М.: Издательство АПН РСФСР, 1957.
5. *Бунеев Р.Н.* Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват.учреждений в 2-х кн. Кн.1 / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Н.А. Исаева. — Изд.3-е, перераб. — М.: Баласс, 2014.
6. *Комиссарова Л.Ю.* Орфографическая навигация (методика формирования орфографической зоркости у учащихся с опорой на опознавательные признаки орфограмм): [Монография] / Л.Ю. Комиссарова. — М.: Баласс, 2014.
7. *Комиссарова Л.Ю.* Роль понятийного орфографического поля в понятийно-ориентированном обучении орфографии / Л.Ю. Комиссарова // Школа будущего. — 2017. — №1. — С. 46–50.
8. *Львов М.Р.* Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. — М.: Просвещение, 1990.
9. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. — М.: Просвещение, 1988.

80737
«Школа будущего»

Подписной индекс
80737

(каталоги
«РОСПЕЧАТЬ», «УРАЛ-ПРЕСС»)

Уважаемые читатели!

Если Вы еще не оформили
подписку на журнал,
это можно сделать
в ЛЮБОМ ПОЧТОВОМ ОТДЕЛЕНИИ.
Подписка оформляется
на полгода по каталогам
«Роспечать» и «Урал-пресс».

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ОБОГАЩЕНИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Кулаева Галина Михайловна,
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
galina-kulaeva@yandex.ru

АННОТАЦИЯ
Статья посвящена проблеме обогащения речи школьников начальной и средней школы экономической лексикой. В работе обоснована актуальность обращения к данной группе слов, необходимость пролонгированного обучения, предложены микрословники экономических терминов для начальной и средней школы, разработаны семантические и коммуникативно-речевые упражнения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *экономическая лексика, обогащение речи обучающихся, микрословники.*

METHODOLOGICAL WAYS OF ENRICHING THE SPEECH OF STUDENTS WITH ECONOMIC VOCABULARY IN THE RUSSIAN LANGUAGE LESSON IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Kulaeva G.M.,
Doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the Department of Russian language and methods of teaching the Russian language
Orenburg state pedagogical University

ABSTRACT
The article is devoted to the problem of enriching the speech of primary and secondary school students with economic vocabulary. The paper substantiates the relevance of reference to this group of words, the need for prolonged training, offers microwords of economic terms for primary and secondary schools, developed semantic and communicative-speech exercises.

KEYWORDS: *economic vocabulary, enrichment of students ' speech, microwords.*

Одной актуальных задач современного школьного образования становится повышение осведомленности обучающихся в финансово-экономической сфере, воспитание финансовой и экономической культуры и мышления [1]. Эта задача может быть решена по-разному: через внеучебную деятельность в рамках программы «Финансовая грамотность», реализуемой в начальной школе, и через предметные уроки в основной школе [2; 3]. В нашем случае речь идет об уроках русского языка в начальной и основной школе в аспекте речевого развития учащихся.

В плане обогащения речи школьников в методической науке выделяют два направления работы: обогащение словарного за-

паса (труды М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова и др.) [4, с. 233; 5] и обогащению грамматического (в том числе интонационного) строя речи учащихся (исследование М.Р. Львова) [4, с. 259–266].

Отбор смысловых тем для обогащения словарного запаса учащихся необходимо производить в первую очередь с расчетом реализации целей подготовки учащихся к жизни и социального заказа общества [4, с. 239]. В соответствии с этим актуальны следующие тематические (идеографические) группы слов: общественно-политическая лексика, морально-этическая, спортивная, лексика гигиены и здравоохранения, искусства и культуры, военная лексика (оборона Отечества), лексика права, труда. В школьной практике традиционно выделены такие идеографические темы, как «Времена года», «Спорт», «Мое Отечество», «Природа», «Интерьер», «Описание природы», «Описание предмета», «Описание животного», «Описание внешности человека», «Описание помещения», «Описание трудовых действий», «Описание местности», «Характеристика человека», реализуемые через словарную работу, уроки языка и речи, уроки подготовки к изложению и сочинению.

Однако сегодня требуется внимание к новым группам слов, которые отражают изменения в общественной и социальной жизни. Мы связываем этот интерес с экономикой — областью знаний современного человека, где отчетливо проявляются динамические процессы в общественном сознании, ментальности носителя языка и активные процессы, происходящие в русской лексике [6; 7]. Так, экономическая лексика объективно становится востребованной в обществе: она частота, стилистически выражена, активно употребляется в средствах массовой коммуникации, Интернета, в бытовой, семейной речи и т.д. Подчеркнем и тот факт, что экономическая лексика широко присутствует содержании школьных предметов и как межпредметный материал входит в практические упражнения и задачи (математика, география, история, обществознание и др.).

Поскольку умение пользоваться экономической лексикой становится необходимым для успешной коммуникации выпускника, а школа — это основной управляемый источник обогащения словарного запаса, следует определить методические пути введения такой лексики в тезаурус современного школьника [8, с. 276].

На наш взгляд, обогащение речи учащихся экономической лексикой — это длительный процесс, который логично осуществлять с начальной школы и завершать в старших классах. Это будет отвечать задачам речевого развития учащихся, приобретения ими жизненного опыта, расширения эрудиции и формированию финансово-экономической грамотности обучающихся, наконец, способствовать подготовке выпускников школы к выполнению разных социально-экономических ролей в обществе: налогоплательщика, инвестора, домохозяина, заемщика, предпринимателя, самозанятого и т.д.

Содержание работы по обогащению словарного запаса учащихся представляет собой определенный список слов (словник), значение которых должно быть разъяснено детям и употреблению которых они должны быть обучены [4, с. 237]. На наш взгляд, в начальной школе составление микрословника экономической лексики становится первоочередной задачей, поскольку в средней школе можно расширять диапазон лексики уже базовыми экономическими лексемами как заимствованными, так и исконными словами.

Анализ программ «Финансовая грамотность» для учащихся 1–4-х классов [1; 2; 3] позволил произвести следующую выборку слов для микрословника: *акция, банк, банкомат, бартер, бонусы, бюджет, валюта, вклад, деньги, долги, дефицит, доходы, кредит, обмен, налог, продажа, покупка, пособия, потребности, расходы, расчет, сбережения, стоимость, тариф, терминал, товар, услуга, финансы, экономика*.

Для средней школы этот список расширяется, в частности за счет заимствованных терминов, сложных слов, к примеру: *аккреди-*

тация, аренда, аудитор, бизнес-класс, бизнес-план, бизнес-площадка, ваучер, декларация, деноминация, инвестор, импорт, инфляция, конкуренция, коррупция, маркетинг, ликвидность, пассив, пенсия, приватизация, страхование, тайминг, трейдер, фонд, экспорт и др.

Реализацию задач обогащения речи учащихся в первую очередь мы связываем с традиционными семантическими и речевыми упражнениями, разработанными в трудах М.Т. Баранова, М.Р. Львова, както: толкование слова, составление тематической группы, составление словосочетаний и предложений, подбор синонимов, конструирование предложений, определение их значения в контексте [4, с. 254, 260–262]. Кроме того, нами применялись такие виды работ: кроссворды, викторины, тесты, составление устных и письменных высказываний на темы «Как я умею пользоваться деньгами», «На что тратятся деньги в семье», «Как используется пластиковая карта», составление диалога «У банкомата», вопросов партнеру и др. Эти высказывания могут быть составлены в рамках программ внеучебной деятельности, но совершенствоваться на уроках русского языка.

В нашей практике мы разработали упражнения, в которых учащиеся учатся употреблять экономические термины в заданном значении слова и конструкциях, находить экономическую лексику в тексте и анализировать ее употребление в контексте.

Так, выстраивалась методическая траектория обогащения речи учащихся: от слова и его толкования к употреблению его в заданной синтаксической конструкции научной или деловой речи, затем к созданию высказывания на заданную тему. Решение задачи выбора и употребления слов предполагает и обогащение речи грамматическими конструкциями (однородные члены предложения, нераспространенные предложения).

Актуальным становится использование текстов социально-экономического характера. Это обусловлено тем, что применение таких текстов знакомит учащихся с языковой ситуацией в современном обществе, повышает интеллектуальный уровень, раскрывает обуча-

ющимся особенности экономической или другой лексики применяемой в официально-деловой, публицистической и научной речи.

Социально — экономические тексты с преобладающей в них лексикой экономического дискурса, применяемые на уроке русского языка в старших классах с различной целью, позволяют познакомить учащихся в средней школе с активными процессами в русской лексике: смена коннотаций и значений (менеджер), пассивизация словарного запаса (стахановец), появление лексических новообразований (рынок переводов), активизация лексики, связанной с появлением новых социальных сфер (пиар, реклама), словотворчество как тенденция самовыражения (бизнес-планы), создание новой терминологии, детерминологизация как активное внедрение терминов в СМИ, в общеупотребительную лексику, заимствование как признак книжности и интеллектуализации [7 , с. 44].

Представим упражнения, которые демонстрируют возможности обогащения словарного запаса **учащихся в начальной и средней школе.**

Упражнение 1. Прочитайте слова. Где вы могли слышать эти слова? Объясните, что они обозначают.

Льгота, налог, кредит, доход, рынок.

1. Составьте с ними словосочетания и предложения.

Упражнение 2. Составьте словосочетания со словами *деньги, сбережения, расходы, бюджет*.

2. Обсудите получившиеся примеры в паре.

3. Используйте эти слова в рассказе «Семейный бюджет».

Упражнение 3. Определите значение слова налог в словосочетаниях: *имущественный налог, земельный налог, транспортный налог.*

Какие еще словосочетания вы можете образовать со словом *налог*.

Упражнение 4. Посмотрите в словаре значение слова *рынок* и *ярмарка*. Являются ли они синонимами? Какие еще синонимы можно подобрать к слову *рынок*?

Упражнение 5. Составьте текст на тему «Кто пользуется пластиковой картой у меня дома», «Почему удобно рассчитываться пластиковой картой».Используйте в своем тексте простые и сложные предложения.

Упражнение 6. Составление диалога на тему «Как я просил помочь снять деньги в банкомате».

Упражнения для учащихся средней школы.

Упражнение 1. Прочитайте словарную статью «экономика» в толковых словарях С.И. Ожегова, В.В. Лопатина, Т.Ф. Ефремовой.

1. Сколько значений слов вы увидели в словарной статье, есть ли разница в толковании слова?

2. Определите, в каком значении (по словарю) употребляется слово «экономика» в словосочетаниях: *рыночная экономика, экономика производства, кризис экономики, теневая экономика, экономика Урала, учебник по экономике, экономическая география*.

3. Составьте предложения со словом *экономика*, употребив его в разных значениях. В случае затруднения обратитесь к словарю.

Упражнение 2. Сколько значений у слова *рынок*? Составьте предложения, чтобы слово употреблялось в разных значениях.

Подберите синонимы к слову. Составьте этимологический этюд к слову *торг* и *ярмарка*. Обратитесь к этимологическому словарю за помощью.

Упражнение 3. Представьте себе, что вы с мамой ходили в банк, чтобы узнать про кредит. Составьте диалог с сотрудником банка, используя экономические термины: кредит, процентная ставка, срок погашения кредита, кредитный договор, отсрочка платежа, досрочное погашение кредита, перерасчет, выписка по счету.

Упражнение 4. Прочитайте текст. Озаглавьте его. После чтения определите, в каком значении употреблены следующие слова: рынок, финансовые средства, маркетинг, конкуренция, предприниматель, потребитель.

Рынок — это система экономических отношений, формирующихся в процессе производства, обмена и распределения товаров.

Субъектами рынка являются продавцы и покупатели. В качестве продавцов и покупателей выступают домохозяйства, предприятия (фирмы), государство. Объектами рынка являются товары и деньги. В качестве товаров выступает произведённая продукция и факторы производства (земля, труд, капитал), услуги и информация. В качестве денег — все финансовые средства. Большинство субъектов рынка одновременно как покупают, так и продают товар. Рынок как самостоятельное образование включает такие основные элементы, как рынок товаров и услуг, рынок труда, рынок капитала. В условиях бурного развития науки и техники становится выгодным продавать и покупать информацию, знания о новых технологиях, поэтому активно формируется рынок информации. Все данные элементы взаимосвязаны и оказывают воздействие друг на друга.

Ответьте на вопросы по тексту.

1. О чем текст?

2. Опираясь на прием Магнит, выпишите ключевые слова.

3. Выпишите трудные для написания экономические термины, посмотрите их значение в словаре.

4. Перескажите кратко текст.

5. Составьте синквейн по тексту со словом рынок.

Упражнение 5. Прочитайте предложения. Дайте определение понятия кредит сами и на основании толковых словарей.

В каком из значений употреблено слово кредит в предложениях.

1. *Предприниматели жалуются на дорогие банковские кредиты.*

2. *В последние годы в Россию пришёл новый вид кредита — образовательный.*

3. *Если вы уверены в своих будущих доходах, можете попробовать получить ипотечный кредит и купить квартиру.*

Упражнение 6. Составьте со словом *банк, рынок* сложные слова, которые пишутся через дефис. Составьте с одним из них предложение.

Образец. Банк — гарант, авторынок.

Упражнение 7. Представьте себе, что вы журналист. Вам поручено взять интервью у менеджера крупной компании «Мегафон» (оператор сотовой связи). Составьте вопросы, которые бы отражали экономическую направленность компании, прибыль, численность персонала, рекламную деятельность.

Упражнение 8. Составьте словарик экономических терминов для финансовой сферы. Обратитесь за помощью к экономическим словарям и энциклопедиям.

Таким образом, предложенные упражнения, несомненно, способствуют организации разнообразной словарной работы над экономическими понятиями-терминами: учитывается лексическая сочетаемость, морфологическая характеристика слова, которая усваивается в процессе составления словосочетаний и предложений.

На наш взгляд, введение экономической лексики в активный словарный запас учащихся обеспечивается возможностью удовлетворить интересы и запросы будущих выпускников, подготовить обучающихся к взрослой жизни и выполнению разных социальных ролей. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Горяев А.* Финансовая грамота для школьников / А. Горяев, В. Чумаченко. М.: Российская экономическая школа, 2010.
2. *Корлюгова Ю.Н.* Финансовая грамотность: учебная программа. 2–4 классы. / Ю.Н. Корлюгова. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016.
3. *Корлюгова Ю.Н., Гоппе Е.Е.* Финансовая грамотность: учебная программа. 4 класс общеобразоват. орг. / Ю.Н Корлюгова, Е.Е. Гоппе. М.: ВАКО, 2018. 32 с. (Учимся разумному финансовому поведению.)
4. Методика преподавания русского языка в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /Под ред. М.Т. Баранова. — М., 2000. — 436 с.

5. Методика развития речи на уроках русского языка: кн. для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова [и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1991. — 187 с.
6. Толковый словарь русского языка начала XXI века // Актуальная лексика / под редакцией Г.Н. Скляревской. М., 2018. 1136 с.
7. *Томашевская К.В.* Лексическая составляющая экономического дискурса современника / К.В.Томашевская. СПб, 2000. 153 с.
8. *Юрьева Т.В.* Пути обогащения словарного запаса учащихся 9–11 классов экономической лексикой на уроках русского языка / Т.В. Юрьева // Молодёжь. Наука. Будущее: международная студенческая научно-практическая конференция. Оренбург, 2019. С. 276–279.

ЛЕКСИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ РАБОТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ ИЗЛОЖЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Саломатина Лариса Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе им. М.Р. Львова Института детства.
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
ls.salomatina@mpgu.su

АННОТАЦИЯ
Для успешной организации обучения младших школьников изложению современному учителю необходимо грамотно организовать работу на всех этапах подготовки к написанию детьми изложения. В статье представлен вариант лексико-орфографической работы на этапе подготовки к написанию третьеклассниками изложения по тексту В. Бочарникова «Алёшина яблоня» (учебник Т.Г. Рамзаевой «Русский язык» (3 класс, часть 1)).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *орфографическая грамотность, орфографические упражнения, изложение, виды изложений, этапы подготовки к изложению, лексико-орфографическая работа.*

INFORMATION AND MEASURING SYSTEMS FOR SPECIAL WORKSHOPS ON METHODS OF TEACHING PHYSICS

Salomatina L.S.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of its Teaching at the Primary School of the Institute of Childhood named after M.R. L'vova
Moscow Pedagogical State University

ABSTRACT
For the successful organization of training for primary schoolchildren to present a modern teacher, it is necessary to competently organize work at all stages of preparation for writing a presentation by children. The article presents a variant of lexical and spelling work at the stage of preparation for writing by third graders a text on V. Bocharnikov's text "Alyoshina Yablonya" (textbook by TG Ramzayeva "Russian Language" (Grade 3, part 1)).

KEYWORDS: *spelling literacy, spelling exercises, exposition, types of expositions, stages of preparation for exposition, lexical and spelling work.*

По словам М.Р. Львова, «Орфографическая грамотность — это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания» [1, с. 3]. Профессор М.Р. Львов подчёркивал, что понимание социальной роли орфографии может быть достигнуто лишь в коммуникативных ситуациях, при написании сочинений, письма, статьи в газету и пр. [1]. Традиционно в методике выделяются следующие группы орфографических упражнений: грамматико-орфографический разбор, списывание, диктанты, лексико-орфографические упражнения, изложения.

По словам Голуб И.Б., «в школьной практике *изложение* — это закономерный переход от диктанта к *сочинению*, имеющий большое значение в процессе развития речи и обучения грамотному письму». Как известно, изложению письменных образцовых текстов уделяется боль-

шое внимание в начальной школе. В методике традиционно выделяют четыре вида изложения: подробное, сжатое, выборочное и творческое. В примерной программе по русскому языку для начальной школы предусмотрено знакомство учащихся с тремя основными видами изложения: подробное, выборочное и изложение с элементами сочинения.

Уже в начальной школе к текстам изложений предъявляются высокие требования: к содержанию, к логике, к композиции и к языку. Качество письменного пересказа, в первую очередь, зависит от того, как воспринят образец, произвёл ли он на ученика впечатление, правильно ли понят, усвоен ли его язык, восприняты ли образы. Для решения задачи подготовки качественного письменного пересказа текста на уроке проводится предварительная беседа с детьми на тему текста (введение в тему), чтение текста учителем, беседа с детьми по содержанию текста (важно задавать вопросы на фактическое содержание, на подтекст и на собственное отношение к прочитанному), организуется языковой анализ текста и составление плана [2, 4, 5]. И особое место на уроке при подготовке к написанию изложения занимает **лексико-орфографическая работа**.

Приведём в качестве примера работу по подготовке к написанию изложения по тексту В. Бочарникова «Алёшина яблоня» (учебник русского языка Т.Г. Рамзаевой для 3-го класса, часть 1, упр. 340).

Алёшина яблоня

Перед самой войной посадил Алёша яблоню. С фронта он не вернулся. Погиб в боях за город Будапешт. А яблоня жила. Каждый год на ней созревали вкусные сладкие плоды. Мать Алёши — Марфа щедро угощала всех яблоками.

Но выдалась лютая зима. Морозы сожгли яблоньку. Долго не решалась Марфа срубить сухое дерево. Однажды весной она попросила соседа спилить яблоню. Он спилил, но на том же месте посадил новую.

Как была обрадована бабушка Марфа, когда увидела молодую яблоньку!

В начале урока проводится беседа на тему Великой Отечественной войны, небольшой рассказ о героях войны, о том горе, которое испытала каждая советская семья. Ведь такие герои, как Алёша, были почти в каждой семье. Мать не дождалась сына с войны, жена — мужа, сестра — брата... Особое внимание учитель уделяет рассказу об освобождении города Будапешта советскими солдатами в 1945 году (показывает карту).

«...Хмелел солдат, слеза катилась,
Слеза несбывшихся надежд,
И на груди его светилась
Медаль за город Будапешт».

М. В. Исаковский

Затем учитель читает детям текст В. Бочарникова «Алёшина яблоня», предварительно дав целевую установку третьеклассникам на первичное восприятие текста. Далее с детьми проводится беседа, назначение которой — выяснить, все ли дети правильно поняли смысл текста, добиться полного осознания прочитанного, идейного смысла рассказа, причинно-следственных связей. Важно на данном этапе грамотно составить вопросы к тексту: на фактическое содержание, на подтекст и на собственное отношение к прочитанному. В учебнике предлагается всего три вопроса: «Почему Марфа долго не решалась срубить засохшую яблоню?», «Каким ты себе представил соседа бабушки Марфы?», «Почему так радовалась бабушка молодой яблоньке?» Учитель дополняет данное количество вопросов новыми. К примеру, «Когда посадил Алёша яблоню?», «Удалось ли ему самому собирать с яблоньки плоды?», «Почему» и др.

Важно на этапе языкового анализа текста поработать с изобразительно-выразительными средствами текста, с лексическими и грамматическими средствами связи предложений. В тексте встречается словосочетание «лютая зима». Младшие школьники знакомятся со значением слова «*лютый*», подбирают слова, которыми можно заменить слово «*лютый*» в предложениях «Но выдалась лютая зима. Морозы сожгли яблоньку». К примеру, «очень холодная зима», «сту-

дёная зима», «суровая зима», «свирепая зима» и др. Ребёнок должен понимать, каким словом можно заменить слово автора, не исказив смысл текста. К примеру, в данном контексте нельзя заменить слово «лютая» на слово «холодная». Учащиеся работают со словом «щедро» («*щедро угощала*») и возможными заменами, с выражением «*морозы сожгли*», с синонимическими рядами «*Марфа — мать — она — бабушка*», «*яблоня — яблонька — она — дерево*» и др. Важно обратить внимание детей на предложение по интонации в третьей части текста и показать роль интонации в передаче смысла.

Дети вместе с учителем составляют план текста. Можно составить картинный план текста.

Приведём пример одного из планов, составленного третьеклассниками.

План.

Алёшина яблоня.

1. Память о сыне Алёше.
2. Горе бабушки Марфы.
3. Молодая яблонька.

Особое внимание на уроке следует уделить **лексико-орфографической подготовке** младших школьников перед написанием изложения. Михаил Ростиславович Львов называет следующие методы обучения правописанию [1, с. 42]:

а) метод языкового анализа и синтеза;

б) имитативный метод (запоминание, заучивание);

в) метод решения граматико-орфографических задач.

Все названные методы можно использовать при работе над изложением.

а) К примеру, семантический **анализ**, то есть выяснение значений слов (прямых значений, переносных, многозначность, оттенков значений) и их сочетаний («*морозы **сожгли** яблоньку*».) Или **синтез** синтаксических конструкций (словосочетаний, предложений) и текста, запись полученных форм. Дети устно проговаривают предложения, какие они могли бы записать, выражая ту или другую мысль. К при-

меру, вместо предложения «*Морозы сожгли яблоньку*» дети составляют предложение «*Морозы погубили яблоньку*».

б) Учитель может предложить детям для зрительного запоминания слова на правила, которые ещё не изучены детьми, и слова с непроверяемыми написаниями («ябл**о**ня», «с**о**сед»). Например, правописание безударных падежных окончаний в именах прилагательных множественного числа дети ещё не изучили в третьем классе («*вкусн**ые** сладк**ие** плоды*»). Следует предложить детям для зрительного запоминания слово «Будапешт». К **имитативным методам** относится и использование орфографических словарей (например, словарь Д.Н. Ушакова, П.А. Грушникова, Е.Н. Леоновича, И.К. Сазоновой), универсального словаря С.В. Зотовой. Очень важно обращение к словарям и при написании безударных личных окончаний глаголов, при образовании неопределённой формы которых сам гласный перед -ть нуждается в проверке. Например, в словах «стро?(е/и)ть», «кле?(е/и)ть», «ве?(е/и/я)ть» и др. Школьники могут совершенно по-разному произносить неопределённую форму глагола. «Если в неопределённой форме ударение не на последнем слоге, то необходимо обращаться к словарю» (М.Р. Львов).

в) Значение **метода решения грамматико-орфографических задач** возрастает от классу к классу. Многие орфограммы уже пройдены детьми в момент написания изложения. Данный метод учитель использует при работе с проверяемыми и пройденными на данный момент орфограммами. Изложение отличается, к примеру, от проверочного или контрольного диктанта тем, что учащиеся могут заранее решить грамматико-орфографические задачи до написания текста. В проверочном или контрольном диктанте ученик должен в процессе письма, не отвлекаясь от содержания того, что он пишет, от техники начертания букв и соединений, найти в слове орфограмму или осознать её как задачу. Время на решение каждой задачи ограничено.

По словам М.Р. Львова, решая орфографическую задачу, ученик должен совершить следующие действия [1, с. 46]:

1) увидеть орфограмму в слове, словосочетании, тексте;

2) определить её вид: проверяемая или нет, если да, то к какой грамматико-орфографической теме относится, вспомнить правило;
3) определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы, от соответствующего правила; так, безударные гласные проверяются одним способом, слитные и раздельные написания — другим;
4) определить «шаги», ступени решения и их последовательность, то есть составить (обычно — вспомнить, восстановить в памяти) алгоритм решения задачи;
5) решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму, не пропустив ни одного и не совершив ошибки ни на одной из ступеней, получить результат — вывод о правильном написании;
6) написать слово в соответствии с решением задачи и осуществить проверку.

К моменту написания изложения по тексту В. Бочарникова «Алёшина яблоня» дети уже могут решить следующие грамматико-орфографические задачи:

— написание заглавной буквы в начале предложения и именах собственных (*Алёша, Марфа, Будапешт*),
— раздельное написание предлогов со словами (*перед войной, с фронта, в боях и др.*),
— слитное написание приставок (*посадил, погиб, созревали, угощала, выдалась, сожгли, срубить, попросила, спилить, спилил, посадил, обрадована, увидела*),
— правописание сочетаний жи-ши (*мать Алё**ши**, Алё**ши**на*), так как дети не изучали к тому моменту правописание безударного падежного окончания имени существительного в единственном числе (*мать Алёш*(?*и/е*) и суффикс -ин притяжательного имени прилагательного (*Алёшина яблоня*),
— правописание безударных гласных в корне (*войной, посадил, в боях, за город, плоды, зима, морозы,спилить, посадил, молодую и др.*),

— правописание безударных гласных в приставках (*посадил, созревали, сожгли, попросила и др.*),
— правописание парных звонких и глухих согласных в корне слова (*погиб, город, год, сладкие, мать, бабушка и др.*),
— правописание мягкого знака как показателя мягкости предшествующего согласного (*мать, выдалась, не решалась, срубить, спилить, яблоньку*).

Важно обсудить с детьми, как пишется слово «вкусные» (без буквы т после буквы с). Дети к моменту написания изложения изучили тему «Правописание слов с непроизносимыми согласными в корне». Дети часто пишут вместо «вкусные» — «вкусТные», вместо «интересный» — «интересТный», вместо «чудесный» — «чудесТный» [3, с. 9].

После решения грамматико-орфографических задач в целях предупреждения орфографических ошибок перед написанием текста необходимо прочитать весь текст орфографически, используя методику П.С. Тоцкого [6]. Речедвигательная и зрительная память имеют большое значение в формировании грамотного письма. Часть слов из текста будет записана на доске в плане к тексту, а также в словах для справок (слова с непройденными орфограммами). Такая комплексная лексико-орфографическая подготовка поможет детям грамотно написать текст.

Желательно, чтобы дети на уроке работали с памятками «Как подготовиться к изложению». Приведём пример памятки из учебника русского языка 3-го класса Т.Г. Рамзаевой.

Памятка «Как подготовиться к изложению».

1. Прочитай текст. Определи его тему и основную мысль.
2. Найди в тексте опорные слова.
3. Составь план.
4. Найди буквы, которые нужно проверять. Объясни, почему так пишутся слова.
5. Ещё раз прочитай текст. Обрати внимание на точность употребления слов и словосочетаний.

Важное значение имеет не только организация самой подготовки к изложению, но грамотное оценивание изложений учителем. Перечислим традиционные критерии оценивания изложений, с которыми должны быть знакомы и учащиеся. **Отметка «5»** ставится: *по содержанию и речевому оформлению:* правильное и последовательное воспроизведение авторского текста, логически последовательное раскрытие темы, отсутствие фактических ошибок, богатство словаря, правильность речевого оформления (допускается не более одной речевой неточности), ***грамотность***: нет орфографических и пунктуационных ошибок; допускается 1–2 исправления. **Отметка «4»** ставится: *по содержанию и речевому оформлению*: правильное и достаточно полное воспроизведение авторского текста, раскрыта тема, но имеются незначительные нарушения последовательности изложения мыслей; имеются отдельные фактические и речевые неточности; допускаются не более 3 речевых недочетов, а так же недочетов в содержании и построении текста, ***грамотность***: две орфографические и одна пунктуационная ошибка. **Отметка «3»** ставится: *по содержанию и речевому оформлению*: допущены отклонения от авторского текста; отклонение от темы; допущены отдельные нарушения в последовательности изложения мыслей; беден словарь; имеются речевые неточности; допускается не более 5 речевых недочетов в содержании и построении текста, ***грамотность***: 3–5 орфографических и 1–2 пунктуационных ошибок. **Отметка «2»** ставится: *по содержанию и речевому оформлению*: работа не соответствует теме; имеются значительные отступления от авторской темы; много фактических неточностей; нарушены последовательность изложения мыслей; во всех частях работы отсутствует связь между ними; словарь беден; более 6 речевых недочетов и ошибок в содержании и построении текста, ***грамотность***: более 5 орфографических и 3–4 пунктуационных ошибок. Как видим, к грамотности текста предъявляются очень строгие требования уже в начальной школе, хотя с большим количеством орфограмм младший школьник ещё не знаком.

В связи с этим нам представляется необходимым организация работы детей с текстом изложения после проверки учителем, что также

играет большую роль в формировании орфографически грамотного письма. Для того, чтобы данная работа проходила продуктивно, учителю необходимо по возможности использовать разные способы оценивания орфографической грамотности младших школьников, предложенные М.С. Соловейчик. Марина Сергеевна Соловейчик считает, что исправление ошибок в детских работах должно быть обучающим: «...это не простая констатация факта “знает/не знает, умеет/не умеет”, а один из элементов обучения, который должен помогать каждому ученику совершенствовать его знания и умения». Как этого добиться? По словам Марины Сергеевны, прежде всего, учителю необходимо задуматься над способами исправления ошибок.

Мы согласны с мнением, что общепринятый способ — зачеркнуть неверное написание и исправить — не способствует воспитанию у детей критичного отношения к написанному. Получается, учитель сам определил за ученика орфограмму, её тип, выбрал и написал верную букву в соответствии с предписаниями правила. Какие же способы правки выбрать, чтобы они работали на формирование орфографических умений, в том числе и умения осознанно контролировать правильность письма? Перечислим способы исправления ошибок (от самого простого (для слабого ученика) до более сложного (для сильного ученика):

— неправильная буква зачёркнута;
— подчёркнуто слово с ошибкой, в нём выделена часть слова с ошибкой;
— подчёркнуто слово, в котором есть ошибка, а на полях условным знаком названа часть слова, содержащая ошибку;
— подчёркнуто слово с ошибкой;
— на полях поставлен знак ошибки, а рядом — указание на часть слова или часть речи;
— на полях поставлен знак ошибки.

При выборе способа исправления необходимо учитывать ряд факторов: возможности ученика, характер допущенной ошибки, момент обучения и т.д.

При таком подходе помощь учителя становится адресной, поскольку учитывает уровень подготовки каждого ребёнка и обеспечивает именно ему постепенное формирование необходимых умений. Ученик, получив текст изложения, с опорой на сделанные пометы исправит ошибки (те, которые учитель ему подсказал, а не исправил). Младший школьник при работе над ошибками может использовать памятку «Как работать над ошибками» (памятка предусмотрена для детей, изучивших тему «Состав слова», «Спряжение глаголов» и др.).

1. Если ты пропустил, переставил или не дописал букву в слове, напиши слово правильно и подели его на слоги. Подчеркни букву, которую пропустил; обозначь ударение.
2. Если допустил ошибку на правило, то сначала узнай, в какой части слова находится твоя ошибка. Для этого разбери слово по составу.
3. Если ошибка в приставке, узнай у учителя или в учебнике, как она пишется, и напиши слово правильно. Подбери и напиши три слова с той же приставкой. Подчеркни приставку и обозначь ударение.
4. Если ошибка в корне, узнай, на какое правило. Напиши проверочное слово, обозначь ударение, выдели корень. Напиши ещё несколько однокоренных слов. Во всех словах выдели корень.
5. Если ошибка в суффиксе, узнай, как он пишется, и напиши ещё два слова с тем же суффиксом. Выдели во всех словах суффикс.
6. Если ошибка в окончании существительного, то выпиши это слово вместе с тем словом, к которому оно относится. Укажи вопрос, падеж, склонение, окончание. Составь предложение с существительным в этом же падеже.
7. Если ошибка в окончании имени прилагательного, то выпиши имя прилагательное вместе с именем существительным, к которому оно относится, по роду и падежу имени существительного узнай род и падеж имени прилагательного, вспомни окончание. Проверь себя вопросом. Составь предложение с именем прилагательным в том же падеже.

8. Если ошибка в окончании глагола, напиши неопределенную форму глагола и узнай спряжение, определи время, лицо и число глагола. Напиши окончание. Составь предложение с этим же глаголом в другом лице.

Таким образом, работа по обучению изложению должна быть комплексной: работа над содержанием текста, его формой и подготовка к грамотному письму. Важное место в такой работе занимает осмысленная лексико-орфографическая работа младших школьников. По словам профессора Михаила Ростиславовича Львова, именно «Орфографические умения и навыки — составная часть речевых умений и навыков, языкового развития в целом. Иными словами, правописание — средство общения» [1, с. 4]. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Львов М.Р.* Правописание в начальных классах. — М.: Просвещение, 1990. 160 с.
2. *Саломатина Л.С.* Обучение младших школьников созданию письменных текстов разных типов (повествование, описание, рассуждение) на уроках русского языка в начальной школе. — М: МПГУ, 2014. 300 с.
3. *Саломатина Л.С.* Орфографические задачи. Серия «Весёлые уроки». М.: Аст-Пресс Школа», 2013. 40 с.
4. *Тивикова С. К.* Творческое изложение на основе метода прогнозирования // Начальная школа. 2004. № 2. С. 61–69.
5. *Тивикова С.К.* Методика работы над сжатым изложением на основе смысловой компрессии текста// Речевое развитие младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход: сборник статей/ под ред. С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014. С. 148–163.
6. *Тоцкий П.С.* Орфография без правил. М.: Просвещение. 1991. 144 с.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ КЛАССИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Трофимович Тамара Григорьевна,
доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания и лингводидактики
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
t.trof@mail.ru

АННОТАЦИЯ
В статье рассматриваются проблемы историко-лингвистической подготовки учителя начальных классов, необходимой для грамотного знакомства младших школьников на уроках литературного чтения с произведениями русской классической литературы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *язык русской классической литературы, языковые нормы, эволюция языковых норм.*

PREPARING A PRIMARY SCHOOL TEACHER TO WORK WITH TEXTS OF WORKS OF RUSSIAN CLASSICS IN LITERARY READING LESSONS

Trofimovich T.G.,
doctor of philology, professor of the department of Linguistics and Linguodidactics
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University

ABSTRACT
The article discusses the problems of historical and linguistic training of primary school teachers, necessary for the literate acquaintance of younger students in literary reading lessons with the works of Russian classical literature.

KEYWORDS: *the language of Russian classical literature, language norms, the evolution of language norms.*

В настоящее время в Республике Беларусь на первой ступени общего среднего образования (1–4-е классы) большое внимание уделяется начальной филологической подготовке учащихся. После обучения грамоте, которое осуществляется в первом классе, белорусские школьники наряду с другими изучают такие предметы, как «Белорусский язык», «Белорусская литература (литературное чтение)», а также «Русский язык» и «Русская литература (литературное чтение)».

Количество часов, отведенных на изучение перечисленных дисциплин, зависит от того, какую школу, с русским или белорусским языком обучения и воспитания, посещает ученик. Так, согласно действующему «Типовому учебному плану» (5) в русскоязычных школах во втором, третьем и четвертом классах на изучение русского языка отводится три часа в неделю в первом полугодии и два во втором, литературному чтению — во всех указанных классах по два часа в неделю. Это означает, что учебный предмет «Русская литература (литературное чтение)» является стабильным, а следовательно, значимым компонентом начального филологического образования.

Остановимся на некоторых особенностях сущности этой дисциплины, а также условиях ее преподавания. Во-первых, с недавнего времени она называется официально именно так: «Русская литература (литературное чтение)», хотя в программы включены не только произведения русского устного народного творчества и сочинения русских писателей. Так, например, программой для третьего класса рекомендованы к изучению польская, шведская, латышская сказки, сказки Г.-Х. Андерсена, Ш. Перро, Р. Киплинга, братьев Гримм. В четвертом классе предписано изучить произведения О. Уайльда, Э. Сетона-Томпсона, С. Лагерлёф, А. Линдгрен. Безусловно, все указанные сочинения изучаются на русском языке, хотя и принадлежат не русской, а мировой литературе.

Во-вторых, действующие в настоящее время учебники называются «Литературное чтение», то есть не совсем так, как называется учебный предмет. Такие названия являются традиционными, коммуникативно удобными, поэтому некоторая условность их существования принципиальных возражений не вызывает.

В-третьих, учащиеся на первой ступени общего среднего образования изучают «русское» и «белорусское» литературное чтение. Как показывает анализ действующих программ и учебников по этим предметам, в литературоведческом смысле они приведены к общему знаменателю, что позволяет избежать дублирования, способствует выработке необходимых представлений о жанрах художественных произведений, их изобразительно-выразительных свойствах, идейной направленности.

Вернемся к учебному предмету «Русская литература (литературное чтение)», преподавание которого сталкивается, по нашим наблюдениям, с целым рядом трудностей разного характера. Одна из таких трудностей связана с недостаточной историко-лингвистической подготовкой учителя начальных классов. В процессе университетского обучения в Беларуси по специальности «Начальное образование» будущий учитель должен освоить десять методик преподавания различных учебных предметов. Это не позволяет сосредоточиться на всех тонкостях образовательного процесса, но и не снимает с практикующего учителя ответственности за грамотное во всех смыслах, и в лингвистическом тоже, преподавание.

Хорошо известно, что значительная доля изучаемых в начальной школе литературных произведений принадлежит к русской классике. Это произведения А. С. Пушкина, В. А. Жуковского, Ф. И. Тютчева, Л.Н. Толстого, Н. А. Некрасова, С. А. Есенина и др. Язык произведений этих авторов, оставаясь русским, отличается от языка нашего времени, от русского языка, функционирующего в качестве второго государственного в Беларуси, поэтому нуждается в особенно пристальном внимании учителя. Такое внимание призвано создать условия для восприятия литературных шедевров такими, какими они были созданы, максимально приблизиться к оригиналам, адекватно понять их смысл.

На наш взгляд, в первую очередь во внимании нуждается словарный состав произведений русской классики. Обратимся к некоторым примерам. В последний учебник «Литературное чтение. 4 класс» В. С. Воропаевой, Т.С. Куцановой, И. М. Стремок (Минск,

2018) включен отрывок из «Сказки о царе Салтане». Поместить всю сказку в учебнике невозможно из-за довольно внушительного объёма, поэтому авторы обратились к отрывку. При этом подразумевается, что учащиеся самостоятельно или с родителями прочитают эту сказку целиком. Возникает корпус слов, значение которых по разным причинам не известно учащимся, включая слова ограниченного употребления (диалектные, просторечные), устаревшие к настоящему времени и т. д.

Авторы учебника понимают это и готовы помочь учащимся и учителю: в тексте сказки слова помечены, здесь же приводятся постраничные сноски. Мы насчитали 14 сносок, одна из которых комментирует не значение слова, а характер употребленной формы (оне). Всего же во всем тексте сказки, на наш взгляд, в толковании нуждаются около 50 слов без учета повторений. Это много. Следует принять во внимание и тот факт, что учителю без предварительной подготовки бывает непросто объяснить значение слова, растолковать его.

В качестве помощи можно предложить, например, подготовленный словарик слов, нуждающихся в комментариях и толковании. Слова расположены в алфавитном порядке, даны в начальной форме, приведено значение, в котором они используются в тесте сказки, и строка, включающая то или иное слово. Значения слов приводятся по «Словарю русского языка» в четырех томах (1981–1984), «Словарю живого великорусского языка» В.И. Даля (тт. 1–4), «Словарю русских народных говоров» (вв. 1–49, 1965–2016), «Словарю языка Пушкина» (тт. 1–4, 2000–2004). Приведем фрагмент такого словаря, полностью напечатанного в журнале (6).

Аршин — русская мера длины 0,7 метра. (СРЯ, т. 1, с. 47) /*Сына бог им дал с аршин…*

Баять — просторечное, устаревшее, областное. “Говорить”. (СРЯ, т. 1, с. 66) / *Свет о белке правду бает…*

Булат — “старинная узорчатая сталь”. (СРЯ, т. 1, с. 143) / *Торговали мы булатом…*

Величать — “чествовать”. (СРЯ, т. 1, с. 147) / *Все их громко величают…*

Венец — “драгоценный головной убор, корона как символ власти монарха”. (СРЯ, т. 1, с. 148) / *Царь Салтан сидит в палате на престоле и в венце…*

Внимать — “слышать, слушать”. (СРЯ, т. 1, с. 189) / *Но Салтан им не внимает…*

Учитель начальных классов должен хорошо понимать, что пристальное внимание к слову при работе с литературными произведениями вообще и с произведениями русской классики необходимо. Приведем несколько примеров. Так, при работе со стихотворением В. А. Жуковского «Жаворонок» студентка-практикантка не обратила внимание учащихся на семантику глагола петь в последней строке стихотворения: *Я здесь пою приход весны!* Указанный глагол употреблен в значении, которое не было известно учащимся: *прославлять, воспевать* (СРЯ, т. 3, с. 117). Школьники, как показали ответы, истолковали его в рамках значения предшествующих *И песню раннюю запел… Поет, на солнышке сверкая… — издавать голосом музыкальные звуки: «Жаворонок пел песню про приход весны»*. Больших смысловых нарушений не произошло, но строка оказалась не понятой до конца.

Из-за незнания значения слова и отсутствия грамотного комментария могут возникать более существенные смысловые нарушения. *С ними* ***дядька*** *Черномор…* Без комментария получается, что с ними просто шел мужчина или родственник, в то время как А. С. Пушкин использовал слово дядька в известном значении “старший, главный в строю” (СЯП, т. 1, с. 746).

А. С. Пушкин в тексте названной сказки использует слово *жёнка: А у князя жёнка есть, что не можно глаз отвесть…* Понятно, что речь идет о жене. Но откуда такое слово? С современной точки зрения, это просторечие (СРЯ, т. 1, с. 478). Так перед нами классический, значит, образцовый текст! Известно, что А. С. Пушкиным это слово употреблено 67 раз (СЯП, т. 1, с. 804). Часто поэт так обращался в письмах к жене. Есть все основания считать, что перед нами слово, принадлежавшее и принадлежащее русским народным говорам (СРНГ, в. 9, с. 127).

В комментировании нуждается много слов. Поэт использует лексемы, которые к настоящему времени перешли в разряд устаревших, то есть вышли из активного словарного состава: *грамота (письмо, послание), дьяк, удел, гулливый, чудесить и др.* А. С. Пушкин активно привлекает не только общепринятые слова, но и диалектные: *родины, снурок, клёв, баять*. Определенная часть единиц может быть по разным причинам просто не известна младшим школьникам. Учителю предстоит самому решить, когда и как значение слов будет доведено до сведения учащихся.

Работе с текстами произведений русской классической литературы на уроках литературного чтения должна предшествовать соответствующая подготовка учителя к грамотной трактовке и комментированию форм слов. Необходимо внимательно прочитать предназначенный для изучения текст, установить отличающиеся от современных формы слов, составить возможный комментарий. Приведем несколько примеров.

Так, при изучении в 4 классе стихотворения С. Есенина «Пороша» на этапе анализа содержания необходимо обратить внимание учащихся на то, что поэт употребляет ненормативные с современной точки зрения формы возвратных глаголов: *Словно белою косынкой* ***подвязалася*** *сосна. Понагнулась, как старушка,* ***оперлася*** *на клюку…* Известно, что оформление таких глагольных форм происходило за счет присоединения к основному слову возвратного местоимения, которое в древности существовало не только в виде себя, но и в энклитическом (безударном) виде ся. Позже гласный звук в ся подвергся редукции (ослаблению), в результате чего появился постфикс *-сь*. В настоящее время именно постфиксы *-ся* и *-сь* маркируют возвратные глаголы: *купаться, купались; учиться, учусь* и т. д. В народных говорах прошлого и настоящего такая вариативность тоже присутствовала, причем по отношению к одному и тому же глаголу. Поэт ею пользуется, решая стихотворческие задачи: за счет еще одного слога соблюдается ритм стиха (2, с. 259).

Указанные формы широко представлены в текстах сказок А. С. Пушкина, которые изучаются на уроках литературного чтения. *Царь Салтан с женой* ***простяся****, / На добра коня* ***садяся****…Речь последней по всему /* ***Полюбилася*** *ему… Море вдруг* ***всколыхалося*** *вокруг… И на берег с высоты* ***опустилася*** *в кусты…*

Комментарий учителя может быть предельно простым: *Ребята! Правильно ли говорить* ***подвязалася, оперлася****? Нет! Почему же поэт употребляет такую форму слова? Он приближает свою поэтическую речь к народной, в народной речи такие формы возможны.*

Использованные писателями и поэтами формы могут не только оказываться народными по происхождению, но и быть к настоящему времени устаревшими. Так, в современной русской речи не используются обращения, выраженные формами звательного падежа. А. С. Пушкин в «Сказке о рыбаке и рыбке» такое обращение использует несколько раз: *Голосом молвит человечьим: «Отпусти ты,* ***старче,*** *меня в море!» Приплыла к нему рыбка, спросила: «Чего тебе надобно,* ***старче****?».* Учитель не должен оставлять эту форму без внимания: *Ребята! Это устаревшая форма, так раньше можно и нужно было обращаться.*

В тексте «Сказки о царе Салтане» встречаются и ненормативные с современной точки зрения формы инфинитивов глаголов: *Диво б дивное хотел /* ***Перенесть*** *я в свой удел… За морем царевна есть, / Что не можно глаз* ***отвесть****… Строгий счет орехам* ***весть****…* Перед нами формы с суффиксом — ть вместо необходимого — ти. Не вдаваясь в подробности, укажем, что это тоже факты влияния народной речи, которыми поэты охотно пользовались для соблюдения ритма и рифмы стихов (2, с. 118), на что школьникам необходимо указать.

Количество примеров использования устаревших или народных форм слов можно увеличить, но принципиальным остается лишь одно утверждение: использование таких форм — сознательный выбор писателя или поэта, автор художественного текста знал такие формы, они существовали, поэтому счел необходимым их использовать. Корректировать их, приводя в соответствие с современными не-

допустимо. К сожалению, факт такой корректировки мы обнаружили в учебнике «Литературное чтение. 3 класс» В.С. Воропаевой, Т.С. Куцановой, И.М. Стремок (Минск, 2017). В него включена «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина. Читаем: *Перед ним изба со светёлкой, с кирпичною белёною трубою, с дубовыми тесовыми* ***воротами****…* Однако в тексте оригинала поэт использует старую форму творительного падежа множественного числа: *С дубовыми тесовыми* ***вороты****...* (4, с. 292). Этот пример традиционно приводится в работах по исторической грамматике русского языка для иллюстрации эволюции падежных форм (3, с. 267). На каком этапе подготовки учебника произошла замена старой формы современной, установить невозможно.

Особое внимание при подготовке учителя к работе с произведениями русской классической литературы необходимо обратить на звуковой строй изучаемых текстов, в особенности поэтических. Учителю необходимо понимать, что в поэтической классике все подчинено решению стихотворческих задач, созданию текстов, соответствующих устоявшимся поэтическим традициям.

Рассмотрим, к примеру, ударение. Учитель должен знать не только основные свойства русского ударения, но принципиальные правила функционирования акцентологических норм. Это нужно по разным причинам. Во-первых, известно, что русское ударение является разноместным и подвижным. Это значит, что ударным может быть любой слог в слове и что в формах одного и того же слова ударение может менять место. Во-вторых, нормы ударения со временем могут меняться. В-третьих, перед нами стихотворная речь — речь особой звуковой организации.

Нередко приходится слышать, что поэты для того, чтобы соблюсти ритм, меняли место ударения в слове. Это не так! Тем более, когда речь идет о классиках. Они пользовались исключительно существовавшими произносительными вариантами, находя их в литературном языке, традиционной поэтической или народной речи. Вольного обращения со словом настоящие поэты никогда не допускали. Это следует помнить. Следует запомнить и то, что сти-

хотворный размер, который использует поэт, «подсказывает», где следует ставить ударение. Такой «подсказке» необходимо доверять. Обратимся к примерам.

Стихотворный размер помогает при чтении стихотворения В. А. Жуковского «Летний вечер» и стихотворения И. С. Никитина «Встреча зимы» правильно поставить ударение: *И алым тонким облачк**о**м… Нет нигде облачк**а** …* При чтении А. С. Пушкина это тоже происходит: *Сами шлют гонца другого / Вот с чем о́т слова до сло́ва… И в суму его пустую / Су́ют грамоту другую… День прошёл, царица во́пит…Сын на ножки поднялся, / В дно головкой уперся… Станы с частыми зубцами, / И за белыми стена́ми… И впился комар как раз / Тётке прямо в правый глаз… В чешуе, как жар горя, / и́дут витязи чета́ми, / И, блистая седина́ми… Он бежит себе в волнах / На поднятых парусах… Князь Гвидон зовет их в гости, / Их и кормит и пои́т… Князь царевну обнимает, / К белой груди прижимает…Тут он в точку уменьши́лся…* Правильность именно такой постановки ударения нередко подтверждает и рифма.

Готовясь работать с русским классическим литературным текстом, учителю следует внимательно ознакомиться с теми рекомендациями по постановке ударения, которые дают авторы учебников, помогая таким образом не только ему, но и учащимся. При этом учащиеся должны иметь возможность получить грамотный комментарий, состоящий в утверждении того, что тогда так говорили.

Сложностей в работе с текстами, о которых идет речь немало. Так, например, в учебнике по литературному чтению для 3 класса, который мы уже упоминали, в «Сказке о рыбаке и рыбке» ударение поставлено так: *А землянки нет уж и сле́да…* Именно такое ударение указывает «Словарь языка Пушкина» (СЯП, т. 4, с. 186), хотя современная норма вариативна: *сле́да* и *следа́* (СРЯ, т. 4, с. 132). Сомнение вызывает ударение, поставленное в строке: *Добро́! Будет старуха царицей!* «Словарь языка Пушкина» картину не проясняет, потому что ударение в этом примере не стоит, а вот «Словарь живого великорусского языка» В. И. Даля поддерживает нашу мысль о том, что следу-

ет, вероятно, читать до́бро, то есть хорошо (Даль, т. 1, с. 443). Очень может быть, что поэт использовал этот вариант.

Еще одна опасность подстерегает учителя, работающего на уроках литературного чтения с русской классикой. Назовем это неосознанным стремлением упрощать и осовременивать старые произносительные нормы. Обратимся к нескольким примерам.

История норм русского литературного произношения свидетельствует о том, что в поэтической речи XVIII–XIX вв. наблюдалось произношение без перехода ударного звука ***е*** в ***о***: *В пустыне чахлой и скупой на почве, зноем раскаленной, / Анчар, как грозный часовой, стоит один во всей вселенной…* Существование указанной нормы красноречиво подтверждается рифмой.

Соответственно норме мораль к басне И. А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» нужно прочесть так: *Когда в товарищах согласья нет, нам лад их дело не пойдет, а выйдет из него не дело, только мука.* Авторам не стоило писать пойдёт, это нарушает норму.

Как известно, в русской речи ударение со слова может перемещаться на стоящий перед ним предлог: *на́ голову, и́з лесу, по́ полю* и т. п. Это приводит к тому, что складываются вариантные акцентологические нормы: *на́ голову, и́з лесу, по́ полю — на го́лову, из леса́, по по́лю*. Известный советский языковед, классик языкознания Л.А. Булаховский писал: «Поэты первой половины XIX века, независимо от места своего рождения и среды, окружавшей их в детстве и юности, отражают значительно больше, нежели современные нам, старинный фонетический перенос ударения с имен существительных на управляющие ими предлоги» (1, с.170).

У Пушкина находим частые случаи указанного переноса ударения. *Туча по́ небу идёт, / Бочка по́ морю плывёт… Ветер на́ море гуляет… Судно на́ море догнал…За́ морем житьё не худо… Ладно ль за́ морем иль худо… Го́род у́ моря стоит…По́ морю по Окияну… Ветер по́ морю гуляет… Тут же на́ берег она бочку вынесла…* Опыт преподавания показывает, что на практике далеко не всегда необходимые переносы ударения осуществляются.

Обращение к примерам из текстов произведений русской классической литературы, которые нуждаются в особом подходе и грамотном комментировании, можно продолжить, но и приведенных, на наш взгляд, достаточно, чтобы сделать необходимые выводы.

Учитель начальных классов в качестве концептуальных установок обязан усвоить то, что язык русской классической литературы, являясь современным русским литературным языком, отличается от последнего. Эти отличия касаются всех языковых уровней, о них нужно помнить и внимательно к ним относиться.

В комментировании, толковании нуждается не только слово как лексическая единица. Необходимо комментировать отличающиеся от современных формы слов, их акцентологические и орфоэпические особенности.

Универсальным при комментировании, на наш взгляд, является упоминание о том, что в то время так принято было говорить, писать. Учащиеся должны понимать, что писатели и поэты использовали богатства русского языка, культивировали его лучшие качества.

Язык русской классической литературы — уникальное, феноменальное достояние всех, кто владеет русским языком. Это достояние должно быть правильно воспринято младшими школьниками. Обеспечить это правильное восприятие может только подготовленный учитель. ■

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

Даль — Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. — М.: Госиздат словарей, 1956. — Т. 1-4.

СРНГ — Словарь русских народных говоров: В. 1 — 49. — М.: Наука, 1965 — 2016. — В 1 — 49.

СРЯ — Словарь русского языка: В 4 т. / Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. — 3-е изд., стер. — М.: Рус. яз., 1985-1988. — Т. 1-4.

СЯП — Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Под. ред. В. В. Виноградова. — М.: Азбуковник, 2000 — 2004. — Т. 1 — 4.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Булаховский Л.А.* Русский литературный язык первой половины XIX века / Л.А. Булаховский. — М.: Учпедгиз, 1954. — 468 с.
2. *Касаткин Л.Л.* Русская диалектология: учебное пособие / Л. Л. Касаткин. — М.: Академия. — 2005. — 288 с.
3. Очерки по исторической грамматике русского литературного языка XIX в. Изменения в словообразовании и формах существительного и прилагательного. — М.: Наука, 1964. — С. 266.
4. *Пушкин А.С.* Собрание сочинений в одном томе / А. С. Пушкин. — М.: Художественная литература, 1984. — 624 с.
5. Типовой учебный план. — Электронный ресурс. https://adu.by/images/2019/06/typavy-vuchebny-plan-2019-2020.pdf).
6. *Трофимович Т.Г.* Опыт лингвистического комментирования художественного текста, или «Сказку о царе Салтане» А.С. Пушкина читаем вместе / Т.Г. Трофимович // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. — 2019, № 6. — С. 5–8.

ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ НЕОЛОГИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Цветкова Светлана Петровна,
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
Tsvetkova.sp@tversu.ru

АННОТАЦИЯ
В данной статье рассматривается проблема освоения современным русским языком неологизмов, этимологически связанных с английским языком. Исследуется вопрос о внедрении различных приемов изучения словообразовательных моделей неологизмов с суффиксом -ер в процессе формирования у будущих педагогов поликультурных компетенций. Автором вводится понятие словообразовательного модуля и его отличительных особенностей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *неологизмы, лингвокультурная адаптация, морфемный анализ слова, поликультурные компетенции, словообразовательные модели, словообразовательные модули, этимологический контекст.*

METHODS OF STUDYING WORD-FORMATION MODELS OF NEOLOGISMS IN THE PROCESS OF FORMATION OF MULTICULTURAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS

Tsvetkova S.P.,
candidate of philological Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of Russian language with the methodology of primary education
FGBOU VO "Tver state University"

ABSTRACT
This article deals with the problem of mastering neologisms etymologically related to the English language by the modern Russian language. The article deals with the introduction of various methods of studying word-formation models of neologisms with the suffix-er in the process of formation of future teachers of multicultural competencies. The author introduces the concept of word-forming module and its distinctive features.

KEYWORDS: *neologisms, linguistic and cultural adaptation, morphemic analysis of the word, multicultural competences, word-forming models, word-forming modules, etymological context.*

Сегодня личность педагога и его профессиональная компетентность находятся в самом центре процесса модернизации российского образования. Связано это, в первую очередь, с внедрением в образовательный процесс инновационных технологий и методов обучения. Как известно, инновационная деятельность предполагает изменение сознания педагога, переосмысление своего положения в образовательном процессе и отношения к профессиональным знаниям. На наш взгляд, важную роль в этом процессе играют такие образовательные ресурсы, которые помогают в адаптации к современной поликультурной среде, способствуют культуросообразному отбору обучающего материала. Мы поддерживаем точку зрения тех

исследователей, которые пишут о том, что в настоящее время назрела необходимость внедрения новых технологий лингвистического образования, так как изменившиеся условия межъязыкового контактирования «требуют от языковой личности готовности к обучению и профессиональному общению в иной лингвокультурной среде, то есть готовности к лингвокультурной адаптации» [1, с. 5].

На наш взгляд, важной предпосылкой для решения этих задач является формирование поликультурных компетенций у педагогов еще на стадии получения профессионального образования в вузе. Планы подготовки бакалавров и магистров в вузах аккумулируют в себе опыт как традиционных, так и инновационных технологий. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» предусматривает формирование у студентов общекультурных компетенций, в том числе способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [2, с. 6]. Поликультурная компетентность педагога — это значимая интегральная характеристика, представляющая собой «неотъемлемую часть общей педагогической компетентности» [3, с. 557]. В контексте данной проблемы мы говорим о таком интегративном качестве личности, которое включает систему поликультурных знаний, умений, навыков; учитывает систему ценностей, интересы и потребности личности; которое заключается в способности решать задачи профессиональной направленности в ходе толерантного «позитивного взаимодействия с представителями разных культур» [4, с. 16].

Ранее мы уже писали, что человечество находится на стадии интенсификации межкультурного взаимодействия [5.]. Общество развивается в сторону сближения культур разных этносов, что не может не сказываться на изменениях в языковой системе. Например, в русском языке особенно заметно влияние на лексическом уровне: за счет проникновения иноязычной лексики в системе языка образуется ог-

ромное количество неологизмов. Неологизмы (от *греч.* neos — новый + logos — слово, понятие) — это слова или обороты речи, «созданные для обозначения нового предмета или выражения нового понятия» [6]. Сегодня мы можем говорить об уникальных возможностях поликультурного языкового пространства, когда в условиях тесных (как непосредственных, так и опосредованных) межъязыковых контактах лексическая система русского языка активно обогащается новым словарным материалом, причем практически во всех тематических группах. Как известно, освоение этих слов происходит постепенно: сначала их начинает употреблять наиболее прогрессивная группа носителей языка, а после того как данные слова входят в широкое употребление, они перестают быть неологизмами, а некоторые из них с течением времени могут даже устареть.

В современных исследованиях, где данная проблема рассматривается с лингводидактических позиций, доказывается необходимость изучения культурных традиций разных народов, а также поднимаются вопросы развития межкультурного взаимодействия средствами различных образовательных технологий, например проектирования и моделирования [7]. В данной статье мы описываем опыт работы со студентами двухпрофильного бакалавриата — «Начальное образование, иностранный (английский) язык». Так, к разделу «Словообразование» в рамках дисциплины «Русский язык» мы разработали для самостоятельной научно-исследовательской проектной деятельности студентов кейс заданий на основе лексем из тематической группы «Род занятий, деятельности человека», отобранных методом произвольной выборки. Слова эти вошли в систему русского языка в 21-ом веке (или на рубеже 20–21 веков) из английского языка и являются неологизмами. К этой группе слов приковано пристальное внимание исследователей и средств массовой информации. Так, имеются данные о том, что поскольку в наибольшей степени сейчас развиваются сфера торговли, управления и информационного обслуживания, то максимальное количество новых профессий и специальностей появляется именно в этой области [8].

Итак, в кейс задач, поставленных перед студентами в этом исследовании, входили следующие:

1) определить, какие неологизмы английского происхождения из указанной тематической группы слов появились в современном русском языке на рубеже 20–21 веков и продолжают пополнять его сегодня: задание выполнялось на основе этимологической справки о слове, выполненный в виде презентации с использованием компьютерных программ, например, Microsoft PowerPoint или Google Slides;
2) проанализировать морфемную структуру этих заимствований и определить, какие морфемы являются наиболее продуктивными — использовался метод морфемного анализа;
3) ответить на вопрос, появляются ли в современном русском языке однокоренные слова от данных неологизмов: для выполнения этой части исследования использовался метод сопоставления словообразовательных цепочек (или гнезд) в английском и русском языках;
4) проанализировать и классифицировать словообразовательные модели неологизмов из данной группы и определить их степень распространенности.

Исследовательским контекстом в проектах являлись разные источники: тексты научных и научно-популярных статей, статьи из газет, объявления кадровых агентств и интернет-рекламы, а также личные наблюдения. Сопоставительный анализ слов английского языка и образованных на их основе неологизмов в современном русском языке позволил выявить следующие закономерности.

В результате анализа материала была составлена выборка из 74 лексем. Привлечение ABC-анализа позволило выявить следующую закономерность. Согласно методике проведения данного анализа, все исследуемые элементы разбиваются на три категории по степени важности:

- группа А — в эту группу вошли словообразовательные модели с суффиксом — ер, имеющие в совокупности более 80 % удель-

ного веса от общей выборки (бло́гер, ве́йпер, ге́ймер, кли́нер, ме́неджер и др.);

- группа B — в нашей выборки это неологизмы с конечной частью — лог (биотехнолог, маркетолог, нанотехнолог, геронтопсихолог и некот. др) — их доля примерно 8 %; часто эти слова образуются на базе уже существующих в русском языке.
- группа C — слова, совокупность которых находится в пределах 5 %; сюда относится наименования из исследуемой группы слов, в структуре которых есть части -мен и -вумен (например, бизнесмен, бизнесвумен, трансфермен).

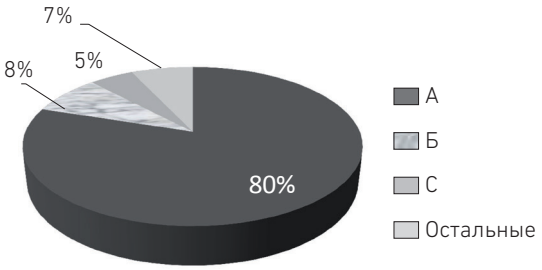


Рис. 1 *Словообразовательные модели неологизмов в современном русском языке из тематической группы «Род занятий, деятельности человека»*

Таким образом, наиболее продуктивной моделью неологизмов в нашей выборке можно считать слова с суффиксом -ER. Именно об этих словах и пойдет речь далее.

Суффикс -ER в английском языке является продуктивным и имеет следующие значения. [9].

1. Присоединяется к глаголу и обозначает человека, занимающегося тем видом деятельности, на который указывает глагол: * to build (строить) + ER = builder (строитель), to bake (выпекать хлеб) + ER = baker (пекарь), to drive (управлять машиной) + ER = driver (шофер, водитель).

2. Присоединяется к глаголу и обозначает человека, выполняющего действие, выраженное глаголом (не профессия — род занятий): * to begin (начинать)+ ER = beginer (новичок, начинающий), to sleep (спать)+ ER = sleeper (соня, спящий), to read (читать)+ ER = reader (читатель).

3. Указывает на человека — жителя определенной местности: London (Лондон)+ ER = londoner (житель Лондона — «лондонец»), vilage (деревня, село) + ER = vilager (сельский житель), cottage (загородный дом) + ER = cottager (житель загородного дома).

4. Обозначает предметы, с помощью которых выполняется действие, выраженное глаголом: to control (регулировать, контролировать) + ER = controler (регулятор), to mix (смешивать)+ ER = mixer (миксер, смеситель), to race (состязаться в скорости) + ER = racer (гоночная машина).

Для нашего исследования интерес представляют первая и вторая словообразовательная группа. Приведем некоторые примеры (таблица 1).

Данные исследования подтверждают тенденцию к преобладанию среди неологизмов аффиксальных моделей — они наиболее продуктивны и регулярны. При этом стоит отметить, что «создание новообразований происходит в основном в соответствии с закономерностями, действующими в словообразовательной системе языка» [10, с. 3]. Вместе с тем, нет единообразия в освоении русским языком заимствований из английского языка. Так, сравнение структуры неологизмов показало, что в состав русского языка сегодня они входят как калька с английского, но есть существенная разница в их морфемном составе. Так, в английском языке большинство данных лексем имеют производящую основу со свободным корнем, то есть могут употребляться и без данных суффиксов (ср.: копирайтер — copywriter: от copy — рукопись, текстовый материал + write — писать). В русском языке эти неологизмы пополняют группу слов со связанным корнем, причем часто даже сложные слова воспринимаются субъектами как единая корневая морфема (ср.: стриттрейсер). Другая группа неологизмов попол-

Таблица 1

Неологизмы в русском языке 21-го века.
Тематическая группа «Род занятий, деятельности человека»

Русский язык	Перевод с английского языка	Значение слова
веб-дизайнер	web designer, web — «паутина «интернет-пространство» «design» — «намечать», «оформлять»	специалист в области компьютерных технологий, который отвечает за то, как выглядит и воспринимается интернет-сайт
грумер	groomer (to groom «ухаживать за шерстью», от grom «чистка»).	специалист, который выполняет всесторонний уход за домашними животными
имиджмейкер	image — образ» и maker (to make — делать)	специалист, подбирающий образ для кого-либо
клипме́йкер	to clip — стричь и maker (to make — делать)	мастер по производству клипов; специализирующийся на видеоклипах
копирайтер	copy — текст рекламного ролика, объявления и writer — автор (to write — писать)	специалист по написанию рекламных и презентационных текстов
спойлер	to spoil — испортить, загубить	человек, преждевременно раскрывший важную сюжетную информацию о фильме, книге, игре и т.п.
стриттрейсер	street — улица racer — гонщик (to race — гонять)	человек, который участвует в соревнованиях на скорость в городском дорожном потоке

няет состав слов со свободным корнем: имидж –имиджмейкер, клип — клипме́йкер, мастер — вебмастер).

Требует особого пояснения следующее наше наблюдение: неологизмы из исследованной группы относятся к именам существительным, и в русском языке они являются доминантой в словообразова-

тельной цепочке, то есть представляют собою слово с производящей, но непроизводной (в большинстве наименований) основой. Это такие примеры, как: андеррайтер, мерчендайзер, промоутер, хейтер и многие другие. Между тем как в английском языке данные слова в осносвном образуются от глаголов и основа в них производная. Следующее наблюдение: из молодежного жаргона во все более активную речевую практику входят глаголы, образованные от существительных-неологизмов. Это такие глаголы, как: логиниться (*англ.* to log in — войти в систему), спамить (*англ.* Spam — массовая рассылка коммерческой и иной рекламы), хакерить (от *англ.* to hack — «взламывать»), спойлить (от *англ.* spoil — испортить, загубить), чатить (*англ.* chatter — болтать) и др. Такие слова пополняют состав глагольной лексики современного русского языка, но не всегда напрямую связаны с указанной выше тенденцией к производности: например, у глагола «логиниться» производящей основой является существительное «логин», а не слово с суффиксом — ЕР, обозначающего производителя этой деятельности (то же самое можно сказать и о глаголе «чатить» — «чат»). Причем структура практически всех глагольных лексем, проанализированных нами, соответствует модели пятого продуктивного класса глаголов: то есть соблюдается закономерное соотношение форм инфинитива на –ить и формы 3 лица множественного числа с окончанием –ят.

Вышеописанные полученные опытным путем данные позволяют нам предположить, что сегодня назрела необходимость ввести в лингвистическую терминологию еще одно важное понятие– это понятие словообразовательного модуля. Словообразовательный модуль — это условная единица, применяемая для описания морфемной структуры однокоренных слов (в нашем случае, неологизмов) и способов их образования. Характерная особенность (в отличие, например, от словообразовательного типа или гнезда) — это отсутствие статичности, вариативность и подвижность, в том числе возможность (или вероятность) образования новых однокоренных слов или постепенное исчезновение каких-либо однокоренных слов из этого модуля. На момент фиксации мы выявили разные по своей структуре словообра-

зовательные модули: одноэлементные (хэндмейкер), двухэлементные (спикер — спикерский), трех — (грумер — грумерский — груминг), четырех — (хакер — хакерский — хакинг — хакерить) и пятиэлементные (сёрфер — сёрферский — сёрфить — сёрфинг– виндсёрфинг). Эти наблюдения являются первичными и требуют более пролонгированного исследования и детального описания. Мы предполагаем, что в ряду однокоренных слов, описывающих данную денотативную сферу, вычленяются следующие составляющие: объект, субъект, предикат, адъектив, адвербиум а также abstracto conceptus — существительные, обозначающие абстрактные понятия (процессы). Возможно, в нашем дальнейшем исследовании можно будет проследить процесс усложнения словообразовательных модулей за счет новых денотатов или, наоборот, их упрощения.

Таким образом, можно сделать вывод, что задачи формирования поликультурных лингвистических компетенций у будущих педагогов приобретают новые аспекты решения. Мы считаем, что формирование поликультурных лингвистических компетенций у субъектов происходит в процессе получения новых знаний о межъязыковых контактах разных этнических групп, в том числе за счет понимания и осознания роли того или иного языка, оказывающего влияние на систему другого (в данном случае — русского) языка. Все это позволяет говорить об этой проблеме в ключе понимания особенностей национальной идентичности, которую можно охарактеризовать как «социальный конструкт, формирующийся в результате взаимодействия людей и усвоения каждым выработанного в процессе социальной коммуникации опыта» [11, с.10–11]. Таким образом, понимание педагогом современных языковых процессов и межъязыковых контактов, овладение им навыков сопоставления, классификации и анализа языковых новых элементов языка расширяет границы его поликультурной компетенции, помогает увидеть перспективы развития как лингводидактической системы в целом, так и найти точки применения этих знаний в своей профессиональной деятельности и личной языковой практике. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Поморцева Н. В.* Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку. автореф. дис… докт. педагог. наук: 13.00.02. Москва, 2010. 37 с. [Электронный ресурс]. Научная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-sistema-lingvokulturnoi-adaptatsii-inostrannykh-uchashchikhsya-v-protsesse- (дата обращения: 25.01.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Текст: утвержден приказом Министерства науки и образования Российской федерации от 4 декабря 2015г. N1426. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/news/8/1583 (дата обращения: 20.05.2019).
3. *Губанихина Е. В.* К вопросу о поликультурной компетентности педагога // Молодой ученый. 2015. №4. С. 556-559. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/84/15761/ (дата обращения: 18.02.2019).
4. *Гурьянова Т.Ю.* Формирование поликультурной компетентности студентов ССУЗов: на материале обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гурьянова Т.Ю; Чебоксары, 2008. 220 с. С. 16. [Электронный ресурс]. Научная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-polikulturnoi-kompetentnosti-studentov-ssuzov-na-materiale-obucheniya-inostrann(дата обращения: 18.12.2018).
5. *Цветкова С.П.* Использование проектной деятельности в учебной дисциплине «Русский язык» с целью формирования поликультурных компетенций у будущих педагогов//Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1 (46). С. 258–267.
6. Словарь лингвистических терминов. [Электронный ресурс] Словари. Энциклопедии. Справочники. URL: https://slovar.cc/rus/term/1464348.html (дата обращения 21.01.2019).
7. *Судоргина Л. Е.* Развитие межкультурного взаимодействия студенческой молодежи средствами проектных технологий социаль-

но-культурнй деятельности. дис…канд. педагог. наук : на правах рукописи: 13.00.05. / Л. Е. Судоргина; Орел, 2014. 180 с.

8. Новые профессии, появившиеся за последние 10 лет. [Электронный ресурс]. Новые профессии 21 века. URL:https://projectrussia.ru/new-occupations-have-emerged-in-the-past-10-years-new-professions-of-the-xxi-century.html (дата обращения: 01.02.2019)
9. Суффиксы по английскому языку. Словообразование (derivation) в английском языке. [электронный ресурс]. URL: https://orangezaem.ru/suffiksy-po-angliiskomu-yazyku-slovoobrazovanie-derivation-v-angliiskom/ (дата обращения:: 20.12.2019).
10. *Первухина И. Ю.* Продуктивные типы и модели современного словообразования: на материале Нижегородской прессы конца XX — начала XXI века //Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. — Нижний Новгород, 2007. 23 с.
11. *Батырев Д.Н.* Проблема национальной идентичности в глобализирующемся мире (социально-философский анализ) //Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. — Ростов-на-Дону, 2009. 35 с.

КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

Галой Наталья Юрьевна,
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Московский педагогический государственный университет,
факультет педагогики и психологии
nyu.galoj@mpgu.su

Корнева Людмила Валентиновна,
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Московский педагогический государственный университет,
факультет педагогики и психологии
kaf_pschl@mpgu.su

АННОТАЦИЯ
Статья посвящена технологии критериально-ориентированного наблюдения за речью младших школьников в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения студентов на практике. Авторами разработана карта наблюдения, с помощью которой можно анализировать психологические особенности и динамику речевого развития младшего школьника.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *критериально-ориентированное наблюдение, учебная практика, психолого-педагогическое сопровождение, карта наблюдения, младший школьный возраст, речевое развитие.*

CRITERION-ORIENTED OBSERVATION AS A METHOD FOR IDENTIFYING FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNGER STUDENTS BY STUDENTS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL PRACTICE

Galoy N.Yu.,
Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology
Moscow State Pedagogical University, Faculty of Pedagogy and Psychology

Korneva L.V.,
Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology
Moscow State Pedagogical University, Faculty of Pedagogy and Psychology

ABSTRACT
The article is devoted to the technology of criterion-oriented observation of the speech of primary schoolchildren in the process of implementing psychological and pedagogical support of students in practice. The authors developed a monitoring map, with which you can analyze the psychological characteristics and dynamics of speech development of a primary school student.

KEYWORDS: *pcriterion-oriented observation, educational practice, psychological and pedagogical support, observation map, primary school age, speech development.*

В ходе реформирования системы образования и введения новых ФГОС содержание подготовки специалистов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», претерпевает существенные изменения в сторону повышения значимости практики, увеличения её объёма и расширения видов практико-ориентированных заданий, направленных на взаимодействие студентов с детьми как субъектами образовательного процесса [2].

Освоение педагогической деятельности на этапе бакалавриата осуществляется по траектории: наблюдение — взаимодействие —

педагогическое действие. Поэтому в первую очередь у студентов должна быть сформирована педагогическая наблюдательность, в основе которой лежит способность наблюдать за детьми со стороны, подмечая их личностные особенности и способы взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса: сверстниками, педагогами, родителями. Следующим этапом формирования педагогической наблюдательности у студентов является освоение ими метода включённого наблюдения, когда процесс наблюдения реализуется в ходе непосредственного взаимодействия с ребёнком [1]. Эти навыки формируются в рамках учебно-ознакомительной практики, эффективность которой зависит от системы мероприятий психолого-педагогического сопровождения и методического инструментария, предложенного студентам.

В этой связи особый интерес представляет успешный опыт психолого-педагогического сопровождения учебной практики у бакалавров Института филологии и Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета. Предметным полем взаимодействия учителя русского и иностранного языка с учениками является речь. Поэтому в рамках психолого-педагогического сопровождения учебной практики фокус внимания этих студентов направляется на психологический анализ возрастных особенностей речевого развития детей.

Речь является важнейшим показателем уровня интеллекта, глубины, скорости и системности мышления. По мере взросления речь ребёнка непрерывно обогащается и усложняется на основе усвоения фонетико-лексического строя языка, закономерностей изменения слов и их сочетания, овладения разными жанрами и стилями, точностью и выразительностью речи. Всё это богатство речи формируется у ребёнка только в процессе собственной речевой практики. Хорошо известно, что дети с развитой речью демонстрируют более высокие результаты обучения по разным предметам, потому что речевая успешность способствует познанию сложных связей в природе и жизни общества, а также лежит в основе формирования благоприятных межличностных отношений.

Значимым периодом в развитии речи ребёнка является младший школьный возраст. В связи с этим стоит обратиться к исследованиям крупнейшего специалиста в этой области — М.Р. Львову. Изучая проблемы грамматического строя речи учеников начальной школы, он отмечал, что у детей наблюдается повышение внимания к своей речи и стремление формулировать свои мысли в виде сложных синтаксических конструкций. Динамика этих изменений при переходе от первого к третьему классу проявляется в увеличении размера предложений от четырёх слов до шести-семи, соответственно [4]. По сравнению с первоклассниками речь учеников четвёртого класса хорошо развита, она точна в структурном отношении, достаточно развернута, логически последовательна. Для того, чтобы анализировать динамику речевого развития ребёнка с 6/7 до 10/11 лет и грамотно подбирать соответствующие методы и приёмы обучения, студентам следует знать критерии психологического анализа и нормативы речевого развития ребёнка в младшем школьном возрасте.

В связи с этим ключевым методом работы студентов в ходе учебной практики является критериально-ориентированное наблюдение с опорой на соответствующую карту наблюдения. Методика критериально-ориентированного наблюдения предполагает заданное ограничение в виде чёткого указания объектов наблюдения, которые нужно увидеть, зафиксировать, оценить степень их сформированности в соответствии с указанными нормативами. Ограничения вводятся также в отношении времени наблюдения, организации пространства и вида деятельности наблюдаемых.

Структура карты наблюдения речевого развития младшего школьника предполагает психологический анализ двух аспектов речевой деятельности детей — понятийный словарь (как результат интериоризации ребёнком множества представлений и понятий) и активный словарь (как процесс экстериоризации ребёнком множества представлений и понятий). Для исследования понятийного и активного словаря младших школьников практикантам предлагается самостоятельно или с помощью учителя организовать коммуникативные игры детей и фиксировать параметры, указанные в карте наблюдения, представленной ниже.

Карта наблюдения за речевым развитием ребенка

Основной метод психолого-педагогического анализа — критериально-ориентированное наблюдение. Зафиксируйте результаты наблюдения в карте.

Дата проведения _____Имя ребенка _____ ____лет, _____мес.

Речевая компетенция	Метод исследования	Материалы	Критерии оценки	Уровень развития признака (подчеркнуть)
Определение понятий (понятийная речь)	Игра «Определение понятий»	Набор карточек со словами, которые нужно объяснить. В команде не более 7 игроков.	За 30 сек нужно дать объяснение слову. За каждое правильно данное определение слова ребенок получает по 1 баллу. За не совсем точное определение — 0,5 балла. Отсутствие объяснения — 0 баллов.	4-5 баллов — высокий 2-3 балла — средний 0-1 балл — низкий
	Игра «Отгадай предмет по названию его частей»	Ребёнок читает слово, части которого он называет, чтобы остальные отгадали. В команде не более 7 игроков.	Называет 5-6 частей предмета	5-6 баллов — высокий 3-4 балла — средний 1-2 балла — низкий
			Называет 3-4 части предмета	
			Называет 0-2 части предмета	
			За каждый отгаданный предмет +1 балл	

Активный словарный запас	Игра «Скажи какой?» (для 1-2 класс)	Волшебный мешочек с предметами. Ребёнок достаёт предмет и называет, какой он.	Каждое названное прилагательное оценивается в 1 балл.	4-5 — высокий 2-3 — средний 0-1 — низкий
	Игра «Кто что умеет делать?» Настольная игра. (для 3-4 класс)	Набор картинок с изображением животных. Ребёнок вытягивает карточку и подбирает глаголы, обозначающие характерные действия данного животного, птицы.	Каждый названный глагол оценивается в 1 балл	4-5 — высокий 2-3 — средний 0-1 — низкий
	Игра «Голохвостики»	Играют 2 команды детей не по 5 человек. По очереди произносят цепочку слов (зимамашинарод...)	Каждый ребёнок должен иметь хотя бы 3 хода. Время на подбор слова 10 сек. Ни разу не ошибся и за 10 секунд называл нужные слова — 3 балла, были 1-2 ошибки или задержки — 2 балла, ошибок больше, чем правильных ответов — 0-1 балл	3 балла — высокий 2 балла — средний 0-1 балл — низкий
	Рассказ по картинке (картинки в приложении)	Индивидуальная беседа (не более 10 мин). Выбирают для описания любые 5 картинок. Рассказ ребёнка рекомендуется записать на диктофон.	Протокол оценки активного словаря (в приложении). Оценивается частота употребления ребёнком различных частей речи. Оценки для 1-2 класса отличаются от оценкок для 3-4 класса.	10 баллов — очень высокий. 8-9 баллов — высокий. 4-7 баллов — средний. 2-3 балла — низкий. 0-1 балл — очень низкий.
Итоговая оценка уровня речевого развития. Вывод:			Сумма баллов (подчеркнуть): 20-30 баллов — ВЫСОКИЙ 10-19 баллов — СРЕДНИЙ 0-9 баллов — НИЗКИЙ	

Краткое заключение об особенностях речевого развития младшего школьника:

1. Степень сформированности параметра «Определение понятий»…
2. Степень сформированности активного словарного запаса …
3. Если бы я был родителем, то что бы я предложил…
6. Если бы я был учителем, то что бы я предложил...

Проиллюстрируйте Ваше заключение фото-коллажем и видеозарисовками с практики. Прикрепите их к вашему электронному отчету.

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Описание игры «Определение понятий»

Дети объединяются в команду не более 7 человек. Один студент — ведущий, другой (-ие) наблюдают и фиксируют ответы детей.

Инструкция к игре: Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например, слово "велосипед". Как бы ты объяснил это?». Детям предлагается по очереди вытягивать из общей колоды карточку со словом и объяснять его. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ребёнок не вытянет по 5 карточек.

За каждое правильно данное определение слова ребенок получает по 1 баллу. На то, чтобы дать определение каждого слова, отводится по 30 сек. Если в течение этого времени ребенок не смог дать определение предложенного слова, то экспериментатор оставляет его и зачитывает следующее по порядку слово.

Если предложенное ребенком определение слова оказалось не вполне точным, то за данное определение ребенок получает промежуточную оценку — 0,5 балла. При совершенно неточном определении — 0 баллов.

Примеры слов: Велосипед, гвоздь, газета, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый, самолет, кнопка, книжка, плащ,

перья, друг, двигаться, объединять, бить, тупой, автомобиль, шуруп, журнал, сапоги, чешуя, трус, бежать, связывать, щипать, колючий, автобус, скрепка, письмо, шляпа, пух, ябеда, вертеться, складывать, толкать, режущий, мотоцикл, прищепка, афиша, ботинки, шкура, враг, спотыкаться, собирать, ударять, шершавый.

2. Описание игры «Отгадай предмет по названию его частей»

Два практиканта — ведущие, остальные — наблюдатели, фиксирующие ответы детей.

Эту настольную игру проводят в команде не более 7 детей. Каждому ребёнку по очереди практикант показывает карточку со словом, обозначающим предмет, части которого ребёнок должен назвать, чтобы остальные ребята могли отгадать тайное слово. Оценка производится путём подсчёта частей тайного слова, которые называет ребёнок: одна часть — 1 балл. По одному баллу также начисляется за каждое угаданное ребёнком слово. Достаточно, чтобы во время игры каждый ребёнок поучаствовал один раз.

Примеры слов: корова, дерево, самолёт, велосипед, тигр, петух, олень, автомобиль, вертолёт, поезд.

3. Описание игры «Скажи какой?» (для 1-2 класса)

Практикант предлагает детям достать из «Волшебного мешочка» один предмет и назвать его признаки, отвечая на вопрос «Какой он?». Каждое названное ребёнком прилагательное оценивается в 1 балл. Игру достаточно проводить до тех пор, пока все игроки поучаствуют хотя бы один раз. Подсказывать без разрешения организатора запрещается. Каждое правильно подсказанное слово приносит ребёнку дополнительный балл.

Примерные предметы: маленькие фигурки животных, фруктов и овощей, машинки, предметы быта: посуда, монета и другие.

4. Описание игры «Кто что умеет делать?» (настольная игра, для 3-4 класса)

Два практиканта — ведущие, остальные — наблюдатели, фиксирующие ответы детей.

Дети по очереди вытягивают из общей колоды картинки с изображением животных, птиц или представителей разных профессий. Каждому вытянувшему картинку предлагается назвать, что умеет делать указанный на карточке персонаж. Каждый названный глагол оценивается в 1 балл. Подсказывать без разрешения организатора запрещается. Каждое правильно подсказанное слово приносит ребёнку дополнительный балл.

5. Описание игры «Голохвостики»

Два практиканта — ведущие, остальные — наблюдатели, фиксирующие ответы детей.

Детям предлагается объединиться в 2 команды. Участники каждой команды по очереди произносят цепочку слов таким образом, чтобы последний слог предыдущего слова служил началом следующего (зимамашинарод…). Побеждает та, которая последней назовет слово. Игра продолжается до тех пор, пока каждая команда не назовёт 3 цепочки слов. Время на подбор слова 10 сек, если ребёнок не укладывается в это время, то ему не начисляется балл за эту попытку.

6. Описание беседы «Рассказ по картинке»

Проводится в форме индивидуальной беседы. Один практикант — ведёт беседу — другой фиксирует ответы ребёнка.

Ребенку предлагается любая картинка, на которой изображены люди и различные предметы (например, такая, которая изображена ниже). Его просят в течение 5-7 минут как можно подробнее рассказать о том, что изображено и что происходит на этой картинке. Для описания предлагается 5 любых картинок (на выбор ребёнка).

В этом протоколе отмечается частота употребления ребенком различных частей речи, сложных предложений с союзами и вводных конструкций, что свидетельствует об уровне развития его речи. Во время проведения психодиагностического эксперимента все эти признаки, включенные в форму протокола, отмечаются в его правой части [5].

Форма протокола к методике оценки активного словарного запаса младшего школьника

№ п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота потребления ребёнком
1	Существительные	
2	Глаголы	
3	Причастия	
4	Деепричастия	
5	Прилагательные в начальной форме	
6	Прилагательные в сравнительной степени	
7	Прилагательные в превосходной степени	
8	Союзы	
9	Предлоги	
10	Частицы	
11	Однородные члены предложения	
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ (ДЛЯ 3-4 КЛАССА)

10 баллов ребенок получает в том случае, если в его речи (рассказе по картинке) встречаются не менее 10 из перечисленных в протоколе признаков.

В **8–9 баллов** его речь оценивается тогда, когда в ней обнаруживается не менее 8–9 разных протокольных признаков.

6-7 баллов за свою речь ребенок зарабатывает при наличии 6–7 разных признаков.

Оценка в **4–5 баллов** ему дается за присутствие в речи 4–5 разных признаков.

2–3 балла — в речи присутствуют 2–3 признака.

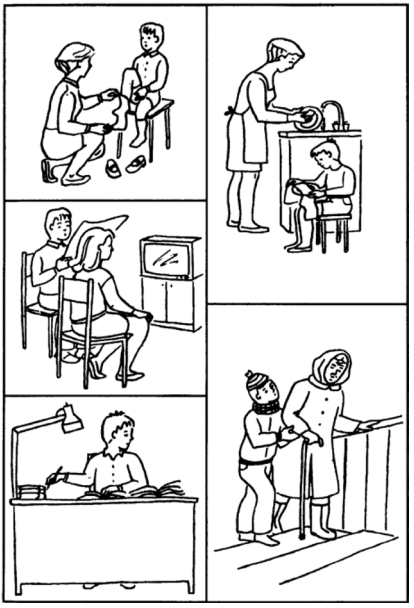
0–1 балл — рассказа нет или в нем имеются 1–2 слова, представляющие собой одну-единственную часть речи.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ (ДЛЯ 1-2 КЛАССА)

10 баллов ребенок получает в том случае, если в его речи (рассказе по картинке) встречаются не менее 8 из перечисленных в протоколе признаков.

В **8–9 баллов** его речь оценивается тогда, когда в ней обнаруживается не менее 6–7 разных протокольных признаков.

6–7 баллов за свою речь ребенок зарабатывает при наличии 5 разных признаков.



Примеры картинок

Оценка в 4–**5 баллов** ему дается за присутствие в речи 3–4 разных признаков.

2–3 балла — в речи присутствуют 2–3 признака.

0–1 балл — рассказа нет или в нем имеются 1–2 слова, представляющие собой одну-единственную часть речи. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Галой Н.Ю., Морозюк С.Н.* Квазипрактика как компонент психолого-педагогического сопровождения бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии Материалы межвузовской конференции (с международным участием). Ответственный редактор Л.В. Попова. 2019, с. 182–187. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37182401
2. *Морозюк С.Н., Галой Н.Ю.* Технология формирования психологической готовности к практике у бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» // Нижегородское образование, 2019, №3, с. 99-104 https://elibrary.ru/query_results.asp
3. *Корнева Л.В.* Непрерывная психолого-педагогическая практика как основа формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. Наука и современность — 2011. Материалы IX Международной конференции: в 2-х частях. Часть 1 / Под общ. ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. С. 296–302.
4. *Львов М.Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. 2012.
5. *Микерова Г.Г., Павленко А.А.* Развитие уровня активного словарного запаса младших школьников // Символ науки. 2017. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-urovnya-aktivnogo-slovarnogo-zapasa-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 24.12.2019).

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

Киркина Елена Николаевна,
доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»
kirkinaelena@yandex.ru

Щемерова Надежда Николаевна,
доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»
nadya.shem@mail.ru

АННОТАЦИЯ
В статье рассматриваются особенности усвоения дошкольниками устной и письменной формы языка. Представлены основные виды деятельности по подготовке детей к обучению грамоте.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *дошкольное образование, обучение грамоте, речевое развитие дошкольников.*

THE POTENTIAL USE OF VARIOUS TYPES OF CHILDREN'S ACTIVITIES IN THE PROCESS OF PREPARING PRESCHOOL CHILDREN FOR READING AND WRITING

Kirkina E.N.,
associate professor, candidate of philological sciences, associate professor of the department of methods of preschool and primary education
FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev"

Shchemerova N.N.,
associate professor, candidate of philological sciences, associate professor of the department of methods of preschool and primary education
Place of work: FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev"

ABSTRACT
The article discusses the features of preschool children learning the oral and written form of the language. The main activities for preparing children for reading and writing are presented.

KEYWORDS: *preschool education, literacy, speech development of preschool children.*

Проблема речевого развития дошкольников, обучения грамоте, особенности усвоения ими устной и письменной формы языка является актуальной для дошкольной педагогики и методики.

Многочисленные исследования психологов, педагогов, лингвистов, изучавших различные аспекты проблемы обучения грамоте (Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Гвоздева, А. М. Шахнарович, Ф. А. Сохина, Е. М. Струниной и др.), показывают возможность и необходимость работы над словом и предложением с детьми старшего дошкольного возраста [1; 6].

Готовность ребенка к обучению грамоте складывается из многих составляющих, среди которых первостепенное значение уделяется таким речевым характеристикам, как развитый речевой слух, четкая артикуляция звуков родного языка, знание зрительных образов букв

и умение соотносить звук с буквой, выработка гибкости и точности движения руки, глазомера, чувства ритма и пр. [2, 1].

В основе работы по подготовке грамоте лежит комплексный, функциональный подход, направленный на решение разных, но взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития (фонетического, лексического, грамматического, связной речи). Следовательно, основой для обучения грамоте является общеречевое развитие детей. Поэтому при подготовке к обучению грамоте важен весь процесс речевого развития детей в детском саду: развитие связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитание звуковой культуры речи [3, 13].

В старшем дошкольном возрасте уровень речевого развития ребенка выходит на серьезный этап. Ребенок вплотную подходит к овладению письменными формами речи (чтением и письмом). Сложный процесс освоения грамоты распадается на несколько этапов, большая часть из которых приходится на школу. Но чтобы сделать обучение грамоте в школе более успешным, необходимо часть умений формировать в старших группах детского сада.

Дошкольная лингводидактика видит цель подготовительного периода в обучении грамоте в формировании у дошкольников нового отношения к устной речи, его звуковому строению, что и становится для ребенка объектом изучения. Целесообразность привлечения внимания ребенка к структуре слова объясняется тем, что в дальнейшем, во время чтения, письма в сознании ребенка всегда будет происходить воссоздание звуковой формы слова на основе графического обозначения. В процессе чтения зрительный образ буквы связывается с движениями артикуляционного аппарата, и воссоздается звучащее слово. И одной из психологических предпосылок подготовки к обучению грамоте является представление о том, что слова не только обозначают окружающую реальность, но и звучат, состоят из звуков.

Определение последовательности звуков в словах — сложное умственное действие. Его, как и другие умственные действия, следует формировать в несколько этапов. Пятилетний возраст представляется наиболее оптимальным для начала обучения анализу звучащей речи.

На первом этапе при помощи подчеркнутого произнесения отдельных звуков в слове детям дают возможность проникнуть в звуковую структуру слова, «прикоснуться» к ней.

На втором этапе звуковую структуру слова представляют в виде материальных единиц-фишек и схем. Таким образом, звуки, составляющие слово, воспринимаются и слухом, и зрением, и осязанием.

На третьем этапе ребенок последовательно называет, проговаривает звуки, не моделируя схему слова.

На четвертом этапе снимается и проговаривание, ребенок определяет порядок расположения звуков в слове про себя. Исследователи установили: самостоятельное выделение звука из слова на первых этапах обучения невозможно без интонирования, особого произнесения звука. Оно позволяет услышать отдельные звуки, выделять первый и последний звуки, т.е. создает предпосылки для овладения звуковым анализом.

Для установления последовательности звуков в словах необходимы еще и действия ребенка с материальными единицами-фишками. Моделирование звуковой структуры слова при помощи абстрактных единиц (фишек) направляет внимание ребенка на звуковые отношения, на последовательность звуков в слове. Заполняя фишками схему звукового состава слова, ребенок учится различать звуки, анализировать их.

Образовательный процесс по подготовке ребенка к обучению грамоте осуществляется в совместной деятельности взрослого и ребенка (непосредственная образовательная деятельность и режимные моменты); самостоятельной деятельности ребенка (в развивающей предметно-игровой среде, в ходе режимных моментов), через организацию взаимодействия образовательного учреждения с семьей.

В процессе подготовки дошкольников к обучению грамоте педагогам дошкольных образовательных учреждений необходимо отходить от стандартной работы на специальных занятиях. При выборе форм работы необходимо отталкиваться от актуальных для каждой возрастной группы видов деятельности.

Любимым занятием дошкольников является игра, поэтому такие формы работы, как игры с правилами, сюжетные игры, подвижные,

дидактические, игровые ситуации, игры с речевым сопровождением, пальчиковые игры, музыкальные игры должны активно включаться в процесс обучения. Например, научить детей прислушиваться к звучанию слова можно с помощью дидактических игр «Будь внимательным», «Выдели слово», «Дополни слово». Умение различать твердые и мягкие звуки в слове можно закрепляются в дидактической игре «Поймай мягкий (твердый) звук», где дети произносят и определяют на слух есть ли твердые или мягкие согласные. Определять на слух в словах согласные парные по твердости и мягкости и называть слово в котором парные согласные мягкие (твердые) дети учатся в процессе проведения игры «Третий лишний». Воспитатель произносит слова: «ком», «кит», «кот» или «сам», «сом», «сяду», а дети выделяют «лишнее» слово (согласные звучат в них мягко и наоборот). Уместно проводить упражнения на проговаривание чистоговорок, шуток: «Мальчик мал, но очень мил, он водою руки мыл», «Аист, аист длинный нос, ты куда лягушку нес».

Во время подвижных игр с речевым сопровождением активизируются дополнительные каналы восприятия и передачи информации. Очень важным фактором запоминания является кинестетика — чувство движения, обеспечивающее связь между мышцами тела, двигательными ощущениями и двигательными образами, позволяющее быстрее запоминать языковой материал при условии, что ребенок испытывает радость от самого действия (игры).

Общение по изучаемым темам, постановки с элементами драматизации, обсуждение действий, поступков способствуют коммуникативному развитию детей и формируют основу для обучения грамоте. Перед детьми ставится задача: найти слово, образовать новое по образцу, сказать об одном и том же предмете по-другому. Детям можно предложить назвать слова о каком — либо предмете, сообщив, что победителем будет тот, кто назовёт слово последним. При выполнении упражнения термины «слово», «звук» употребляются неоднократно [4].

Не менее важной для развития когнитивной и эмоциональной сфер жизни дошкольников является изобразительная деятельность.

За счет интеграции лингвистического материала в такие виды художественной деятельности как рисование, лепка, аппликация, конструирование, происходит расширение содержания психолого-педагогической работы по подготовке детей к обучению грамоте. Например, педагог на занятии по лепке предлагает слепить животное отличающееся от слова «мышка» одним звуком. На занятии по рисованию воспитатель предлагает детям взглянуть на картинку с изображением жука. А второй лист пуст, художник не успел ничего нарисовать. Что можно нарисовать по звучанию сходное со словом жук? (Лук).

Дополнительной организуемой педагогами формой работы по обучению грамоте является слушание и исполнение детских песенок (пение, пение с игрой на музыкальных инструментах), разучивание стихов, рифмовок на музыкальных занятиях. Речь идет о возможности использования природного чувства ритма детей в образовательном процессе. Ритм — универсальная единица, через ритмизацию учебного материала возможно превратить монотонную и утомительную отработку в увлекательное действие, тем самым снизить риски неприятия нового предмета из-за неудач, непонимания и неудовлетворенности.

На музыкальном занятии можно запланировать знакомство с понятием звук. Воспитатель предполагает зажмурить глаза и послушать что звучит. Сначала звучит музыкальный инструмент, затем речь воспитателя. Дети припоминают, что слова тоже звучат. Затем воспитатель предлагает запомнить слова, сравнить, сопоставить и подводит к выводу, что слова звучат т.к. они состоят из звуков. С помощью игры на пианино привлекается внимание детей к отдельным звукам речи, формируется представление о том, что слова звучат по-разному. Задание послушать как звучат отдельные слова, предлагается постоянно, в разных видах деятельности.

Для формирования навыков интонирования в процессе художественно-эстетической деятельности используются произведения малых фольклорных форм. Обучать интонированию следует систематически, не менее двух раз в месяц. Важно научить детей интонационно

выделять любые согласные звуки в разных позициях в слове. К концу средней группы интонированием должен владеть каждый ребёнок.

Работа по подготовке дошкольников к обучению грамоте организуется и во время прогулки. Воспитатель предлагает задания, связанные с членением слов на слоги: загадайте овощи, где в названии 3 части, про то, какая сегодня погода, скажите словом из 3-х частей. Если, например, на прогулке дети выбирают слова для описания ветра, то правильность выполнения задания проверяется разными приемами: (отхлопали в ладоши, подпрыгнули, прошагали, начертили на песочке квадратики, приложили пальцы к губам).

Абсолютно все перечисленные виды деятельности с характерными для каждого из них формами работы возможно аккумулировать в проектной деятельности. При планировании проектов должны учитываться интересы детей конкретного возраста, лингвистический материал. Познакомить детей с терминами «звук», «слово» возможно в процессе реализации краткосрочных проектов «Планета звуков», «Планета слов», используя различные методы и приёмы. Наиболее эффективным методом является чтение художественных произведений. В произведениях авторы часто обращают внимание читателя на значение слова, на звуковую сторону. Например, во многих стихотворениях К. И. Чуковского, А. Л. Барто слово выступает необходимым условием для понимания смысла. И рассказывая эти стихи воспитатель не произносит последних слов куплета, предлагая ребенку подсказать недостающее слово. Так же в реализации данных проектов используются произведения А. Барто «Игра в слова», А. Шибаева «Точка, точка запятая», Е. Серова «Подскажи словечко».

Таким образом, до ознакомления с буквами дети должны не только научиться слышать и выделять отдельные звуки в словах, но и усвоить, что звуки в слове следуют один за другим в определенной последовательности. В результате грамотного построения педагогического процесса по вопросу подготовки к обучению грамоте к концу старшего дошкольного возраста не должно встречаться побуквенное чтение. Побуквенное чтение свидетельствует о том, что ребенок не подготовлен к звукослиянию, им не открыта звуковая и

слоговая структура слова, и поэтому овладение слитным чтением превращается в утомительное занятие. Постижение звукового строения слова имеет важное значение для дальнейшего усвоения грамоты, орфографии.

Осознание языковой действительности имеет большое значение для умственного становления личности в целом, обеспечивает высокую эффективность речевого развития и успешность последующего систематического изучения языка

При целенаправленной и планомерной работе элементарного осознания речевой действительности, языковых обобщений (словесного и звукового состава речи) возможно достичь уже в дошкольном возрасте. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алексеева М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Электронный ресурс]: учеб. пособие для студентов вузов / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 2012. — 400 с. — Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018-1.shtml (дата обращения 17.12.2019)
2. *Гризик Т.И.* Развитие речи и подготовка к обучению грамоте: метод, пособие для педагогов / Т. И. Гризик, Л. Ф. Климанова, Л. Е. Тимощук. — М.: Просвещение, 2006. — 94 с.
3. Подготовка педагога к обучению детей грамоте: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Е. Н. Киркина, С. Н. Маскаева, Н. Н. Щемерова; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2019. — 87 с.
4. *Лашкова Л.* Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Л. Лашкова // Дошкольное воспитание. — № 3. — С. 34.
5. *Михайлова О.* Визуальная грамотность и чтение: что раньше? На примере иллюстраций З. М. Суровой / О. Михайлова // Дошкольное воспитание. — № 5. — С. 38.
6. *Сохин Ф.А.* Осознание речи дошкольниками / Ф. А. Сохин // Подготовка детей к школе в детском саду / под. ред. Ф. А. Сохина, Т. В. Тарунтаевой. — Минск: Вышэйша школа, 1987. — 170 с.

ТЕМАТИЧЕСКАЯ АЗБУКА КАК ЯВЛЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ БУКВАРИСТИКЕ

Макеева Светлана Григорьевна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
vvmaketi@rambler.ru

Мартынова Елена Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
martlen2009@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье дается исторический обзор существовавших в отечественной букваристике тематических азбук и букварей, раскрываются методические особенности их содержания и построения. Заявляется необходимость нравственно-мироотношенческой направленности тематических азбук, отражающей образовательные запросы времени.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *обучение первоначальному чтению, тематическая азбука, история букваристики.*

THEMATIC ALPHABET AS A PHENOMENON IN THE DOMESTIC BUCURESTII

Makeeva S.G.,
Doctor of Education, Professor, Department of Theory and methods of teaching philological disciplines
FSBEI of HE "Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

Martynova E.N.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching philological disciplines
FSBEI of HE "Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

ABSTRACT
The article gives a historical overview of the existing in the domestic literaristics thematic alphabets and alphabets, reveals the methodological features of their content and construction. The necessity of moral and world-related orientation of thematic ABCs reflecting the educational needs of the time is stated.

KEYWORDS: *teaching initial reading, thematic alphabet, history of letters.*

Исторический обзор существующих в отечественной букваристике тематических азбук и букварей показывает, что они в своих основах восходят к древнерусским акростишным азбукам, заложившим традицию тематического подхода к обучению грамоте как обеспечивающему нравственно-мироотношенческую направленность школьного образования. Первоначально азбука по существу являлась хрестоматией, содержащей тексты, объединенные общей темой, что, по мнению исследователей-букваристов [3], и обеспечивало наполнение ее концептуальным смыслом, связанным с трансляцией подрастающим поколениям таких важных тематических понятий, как родство (отец, брат, сестра, внук, сын, дочь, мама, папа, семья), человеческие отношения (дружба, любовь, благодарность, доброта,

щедрость, храбрость) и др. Традиционно авторы азбук отводили им «важную и почетную роль — стать ключом к познанию мира, инструментом формирования и развития ментальности народа» [7]. Тематический же отбор материалов первой учебной книги для чтения позволял целенаправленно усиливать ее воспитательно-образовательную составляющую.

Алфавитный подбор материалов по определенной теме можно обнаружить и азбуках XIX — XX веков. Такова, например, антинаполеоновская азбука И. И. Теребенева. Он, создал около сорока злободневных и интересных в художественном отношении картинок-карикатур на тему Отечественной войны 1812 года, на основе которых и была создана детская азбука. Маленькие карточки «Азбуки» должны были рассказать ребёнку о мужестве и находчивости простых русских людей, о трусости, мародёрстве, постыдном бегстве солдат французской армии, учили презирать захватчиков, посягнувших на национальную независимость России. Так, на букву МЫСЛЕТЕ был стих «*Марш, марш домой*», на букву ФЕРТ о Наполеоне неодобрительно в частушечном виде: «*Там я барыней пройдуся, фертом в боки обопруся*» [6]. Трогателен эпизод, запечатленный на листе с буквой «О». Он напоминает о том, что и в жестоких испытаниях войны русские люди не забывали о доброте и человечности. Возле палатки, у котла с пищей двое русских солдат кормят трёх французов. Один из них уже ест, другой тянется за куском, третий благодарно целует в плечо русского солдата. Под листом полная достоинства надпись: «*Один лишь Росс в врагах чтит кристианску кровь. Сколь месть его страшна, столь искренна любовь*».

Особенностью первых советских азбук и букварей была «идейная объединенность всего материала, который помогал ребенку осознать окружающую его общественно-трудовую жизнь в рамках улицы, завода, школы, рабочей семьи» [2]. В 20-х гг. XX века получают распространение «Букварь для рабочих», «Букварь железнодорожника», «Букварь крестьянина» (Е.Я. Голант), «Букварь для сельскохозяйст-

венных и лесных рабочих» (А.А. Захарьева). Все учебники состоят из текстов для обучения чтению, учитывающих особенности жизни различных социально-культурных слоев общества.

Так, для сельских детей был создан учебник «Колхозным ребятам: пособие по обучению грамоте в сельской школе 1 ступени» (П.В. Орлова, А.А. Соловьева). В дополнение к сюжетам, знакомым с детства, детям предлагаются такие понятия как *«крестьяне», «колхозники», «пятилетка», «трудовая школа»*, а также, согласно государственной политике, *«пионер», «октябрята», «вождь», «коммунисты»* и т.д..

Для бойцов Красной Армии были изданы «Военный букварь» и «Азбука красноармейца». Изображения в них похожи на агитплакаты и по идее авторов должны не только научить читать, но и привить бойцам революционный дух. Переосмысление военно-патриотической тематики в постсоветский период, выразившееся в создании «Азбуки подвига и подвижничества» (Н.П. Саблина), включает в значение служения отечеству православные смыслы.

Тематическая азбука остается предметом научно-методического интереса и для современных ученых-букваристов. Известный исследователь отечественной букваристики В.Г. Горецкий, буквари которого «стали подлинным национальным достоянием» [4], в последние десятилетия своей жизни разработал целую серию принципиально новых учебников, рассчитанных на работу с дошкольниками и первоклассниками в образовательных учреждениях и семье, — «Земский букварь», «Азбука-скороучка», «Московский букварь». Эти учебники, отличающиеся от всех других пособий содержанием своих стартовых материалов, построены на текстовой основе в едином тематическом ключе. Например, в «Азбуке-скороучке» обучение первоначальному чтению осуществляется по отрывкам из произведений К.И. Чуковского, что способствует формированию будущего читателя. Тщательно продумана и методика работы с подобного рода материалом. Используемый при этом метод обучения Всеслав Гаврилович называл комбинированным, так как он сочетал в себе элементы практически

всех имеющихся в методическом арсенале методов обучения грамоте (буквенного, слогового, целых слов, метода обучения чтению по заученному наизусть, письма-чтения и т.д.). Это, по мнению ученого, позволяет индивидуализировать процесс овладения самостоятельным чтением, сделать его приемлемым для детей с разными образовательными возможностями и потребностями, а сама методика обучения приобретает в этом случае вариативный характер. Таким образом, при создании современной тематической азбуки в поле зрения ученого-методиста наряду с содержательной попадает и технологическая сторона обучения грамоте.

В развитие педагогической традиции в подарок будущим первоклассникам специалистами ЯГПУ была создана «Красная азбука природы Ярославского края», которая была признана лучшим региональным учебным пособием 2017 года.

Красная азбука задумывалась как дополнительное пособие — «спутник» основного школьного учебника. Ее замысел заключался в том, чтобы с помощью материалов, предназначенных для обучения первоначальному чтению познакомить детей с представителями флоры и фауны, занесенными в «Красную книгу» Ярославской области, обеспечить трансляцию ценностей экологической культуры. Реализации замысла способствуют все компоненты азбучного разворота: печатный образ буквы в сочетании с изображением животного или растения, в названии которого встречается эта буква; учебный текст для чтения детьми; стихотворение, создающее художественный образ описываемого в тексте персонажа; вопросы и задания для детей; справочная информация для учителя и родителей [5].

Указанные компоненты, дополняя друг друга, способствуют целостному осмыслению школьниками познавательной информации о природе на наглядно-художественной основе в эмоционально-образном ключе. Информация природоведческого характера вплетается в культурно-исторический контекст, что расширяет образовательно-воспитательное значение «Красной Азбуки». Так, например, задумав-

шись после чтения стихотворения и учебного текста над вопросом «*За что голубянка Арион могла получить такое имя?*», дети без труда догадаются, что первая часть названия бабочки связана с голубым цветом крыльев. Из рассказа учителя, построенного на основе справочной информации, они узнают, что, согласно легенде, Арион — это древнегреческий поэт и певец, который однажды попал в кораблекрушение и начал тонуть. Но его спас дельфин, зачарованный пением Ариона. За красоту люди часто дают бабочкам имена прославленных мифических героев.

Отбор природоведческих сведений и подача их в духовно-нравственном контексте сообразуется с возрастными особенностями детей 6–7-летнего возраста — относить все природное к сфере «человеческого». С этим связано стремление авторов «очеловечить» героев Красной азбуки, представив их в образах, близких и понятных детям: дятла зеленого — как лесного доктора, хомяка обыкновенного — как хулигана-драчуна; неясыти — как заботливой матери.

Вопросы для проверки усвоения познавательной информации носят проблемный, исследовательский характер и призваны развивать у детей чувство языка, раскрывать мотивированность названий, стимулировать детскую любознательность: *Из каких двух слов составлено имя птицы — шилохвость? Зачем жуку-эводи́ну нужны усы? Стоит ли бояться жу́желицы блестящей?* Необходимостью формирования у первоклассников эмоционального, сочувственного отношения к родной природе продиктованы вопросы типа: *Какие опасности подстерегают вы́хухоль*? Ряд адресованных ученикам вопросов авторы связали с перспективной регуляцией природоохранного поведения, основанного на грамотном взаимодействии с природой: *Почему на прогулке в лесу не стоит собирать ирис в букеты? Почему нельзя держать лесных птиц дома?*

Для авторов Красной азбуки был не менее важен и другой, исходный, смысл азбуки как учебного пособия по обучению детей первоначальному чтению. Тексты, которые предназначены для самостоя-

тельного чтения первоклассниками, написаны упрощенным языком, рассчитанным на начинающего чтеца. Объем текстов не превышает 6–7 предложений, состоящих, в основном, из 5–6 слов 2–3-х-сложной структуры: *Цапля — родня аисту. Только по цвету она серая. И на хохолке у нее три пера. Цапля важно вышагивает длинными ногами. У нее терпеливый характер. Долгими часами стоит она, не шевелясь. Стережет добычу. Чуть завидит рыбку — и цап ее! Цепляет рыбку острым клювом.*

Повторение слов, использование однокоренных слов и их словоформ создает благоприятные условия для самообучения чтению. Элементы проектной деятельности предусмотрены через создание детьми с помощью родителей собственных страниц Красной азбуки, что приближает ее к рабочей тетради.

Таким образом, содержание тематической азбуки, как и методика обучения первоначальному чтению продиктованы временем, его актуальными проблемами. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аверьянова Л.Н.* Обзор коллекции букварей из собрания Государственной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского// Начальная школа: плюс-минус. — М., 2001. — Г211. — С. 68–74.
2. *Аверьянова Л.Н.* Азбуки, буквари и книги для чтения первой трети XX века в базе данных Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского / Л.Н. Аверьянова, О.В. // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2012. — № 4. — С. 182–190.
3. *Бекасова Е. Н.* Азбука как ключ к познанию мира / Е.Н. Бекасова // Филологический класс, 4(50)/2017. — С. 44–49.
4. *Белянкова Н.М.* Модернизированная «Азбука» — дальнейшее развитие идей В.Г. Горецкого / Н.М. Белянкова // Начальная школа. — 2014. — №7. — С. 16–20.
5. *Макеева С.Г., Мартынова Е.Н., Молоков Д.С.* Красная азбука природы Ярославского края / С.Г. Макеева, Е.Н. Мартынова, Д.С. Молоков // Учебно-методический комплекс. — Ярославль, 2017. Том

Часть 2. Экологическое просвещение первоклассников в процессе обучения грамоте.

6. *Саблина Н.П.* Тематические азбуки в системе обучения церковнославянскому языку: Азбука «Подвиг и подвижничество» / Н.П. Саблина// Русскій книжникъ — 2007 / Отв. редактор С. А. Наумов. — СПб., 2007. — С. 81–99.
7. *Степанов Ю. С.* Несколько гипотез об именах букв славянских алфавитов в связи с историей культуры / Ю.С. Степанов // Вопросы языкознания. — 1991. — № 3. — С. 23–45.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трегубова Лидия Семеновна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
tregubova.l@mail.ru

АННОТАЦИЯ
В статье рассматриваются общие подходы к разработке современных концепций начального языкового образования. Автор исследует проблемы развития языковых способностей, критического мышления младших школьников в процессе обучения русскому языку, раскрывает возможности современных образовательных технологий (технологии учебного сотрудничества, игровой и проектной технологий) для повышения эффективности языкового образования учащихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *начальное языковое образование, языковые способности, образовательные технологии, критическое мышление.*

CHALLENGES OF MODERN PRIMARY LANGUAGE EDUCATION

Tregubova L. S.
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of philological disciplines and methods of teaching them in elementary school
GAOU VO "Moscow City Pedagogical University"

ABSTRACT
The paper examines common approaches to developing modern concepts of primary language education. The author investigates problems of development of language abilities, critical thinking of younger school students in the course of training in Russian, opens possibilities of modern educational technologies (technology of educational cooperation, game and design technologies) for increase in efficiency of language education of pupils.

KEYWORDS: *primary language education, language abilities, educational technology, critical thinking.*

ВВЕДЕНИЕ

В Федеральных государственных образовательных стандартах отмечается, что язык представляет собой явление национальной культуры, основное средство человеческого общения, указывается на необходимость формирования у учащихся позитивного эмоционально-ценностного отношения к русскому языку, развитие их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей в процессе изучения русского языка [4, 51]. В связи с этим в общей системе филологического образования особую значимость приобретает языковое образование учащихся.

Цель исследования: определить общие подходы к разработке концепций языкового образования, выявить проблемы современного начального языкового образования.

Материалы и методы исследования. При проведении исследования использовались следующие методы: анализ нормативных документов, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В концепции Т.Г.Рамзаевой современное начальное языковое образование рассматривается как полифункциональная развивающая система, в которой представлены во взаимодействии следующие аспекты: лингвистический, речеведческий, социальный, литературный, общекультурный, исторический, личностно-ориентированный.

В соответствии с данной концепцией языковое образование представляет собой процесс и результат учебно-познавательной деятельности, которая предполагает: а) усвоение совокупности лингвистических знаний в виде понятий, сведений и правил; б) совершенствование речевой деятельности, направленной на реализацию языка; в) использование в процессе овладения языком и речью микротекстов (речевых произведений) определенного типа и стиля; г) формирование культуры речевого поведения (культуры общения); д) овладение культурой народа — носителя русского языка. По мнению ученого, содержание начального языкового образования определяется прежде всего совокупностью следующих функций языка: коммуникативной, когнитивной, эмоциональной [7].

В современных исследованиях языковое образование рассматривается и с позиции формирования интеллектуально развитой языковой личности. В работах Ю.Н. Караулова понятие «языковая личность» определяется как «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)», которые различаются по следующим показателям: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью [1].

Рассматривая структуру языковой личности, ученый выделяет три уровня владения языком:

1. *Вербально-семантический (нулевой) уровень*, который предполагает владение обыденным (естественным) языком. Основными единицами данного уровня являются отдельные слова, между которыми существуют разнообразные грамматико-прагматические, семантико-синтаксические и ассоциативные связи.
2. *Лингво-когнитивный (тезаурусный) уровень*. В качестве единиц на данном уровне используются обобщенные понятия, концепты, идеи, которые выстраиваются в относительно систематизированную «картину»мира» и представляют собой определенную систему знаний, в которой находит отражение иерархия ценностей. Именно на данном уровне происходит проявление собственно языковой личности, способной осуществлять индивидуальный выбор понятий, выражать личностное отношение к системе ценностей. Когнитивный уровень имеет отношение к интеллектуальной сфере личности.
3. *Мотивационный (прагматический) уровень*. На этом уровне особую значимость приобретают деятельностно-коммуникативные потребности личности. Единицы данного уровня (тексты) обусловлены сферой общения, коммуникативными ситуациями и ролями [1].

В рамках такого подхода к языковому образованию особое внимание уделяется вопросам готовности обучающихся к полноценной речевой деятельности.

В исследованиях Л.В. Савельевой рассматривается проблема создания гармонизирующей модели начального языкового образования, направленной на реализацию познавательного потенциала младших школьников. Данная модель включает языковой, речевой, теоретический и практический компоненты. Ученый указывает на необходимость соразмерности, согласованности и взаимодействия данных компонентов. По мнению Л.В.Савельевой, языковое образо-

вание должно обеспечивать сбалансированное развитие языковых способностей учащихся [8, 9]. Рассматривая структуру потенциала овладения младшими школьниками русским (родным) языком, она выделяет следующие взаимосвязанные компоненты: речевой опыт, включающий практическое владение языком и чувство языка; языковые и речевые знания и умения; познавательные стили и стратегии; мотивационный компонент. В качестве основного методологического принципа гармонизирующей модели Л.В. Савельева определяет принцип соответствия. Ученый считает, что «компоненты структуры начального языкового образования должны, с одной стороны, соответствовать основным компонентам структуры потенциала овладения языком, с другой стороны, — логике науки о языке [8, 10].

Разработанная Л.В. Савельевой гармонизирующая модель начального языкового образования обеспечивает повышение уровня практического владения языком, которое является неотъемлемой частью речевого опыта и следствием взаимодействия знаний о языке и чувства языка. Развитие интереса к познанию языка рассматривается ученым одновременно и как необходимое условие, и как ещё один результат обучения [8, 26].

Одной из важных и актуальных проблем современного начального образования является развитие языковых способностей учащихся. В работах Е.Н. Пузанковой языковые способности рассматриваются как «индивидуально-психологические особенности личности, способствующие быстрому и прочному овладению языком» [5]. Учеными выделяются следующие компоненты в структуре языковых способностей: общий (интеллектуальный) и специальные (языковой и речевой). Интеллектуальный компонент связан с развитием логического мышления учащихся, формированием их умений анализировать языковой материал, выделять в ходе анализа существенные признаки изучаемого понятия, устанавливать соотношения между языковыми явлениями. Содержание специального языкового компонента предполагает организацию работы, направленной на

осмысление учащимися языковой теории. Важно помочь младшим школьникам осознать семантику (лексико-грамматическое значение) языковых единиц всех уровней. В рамках речевого (творческого) компонента предполагается решение вопросов развития творческих способностей учащихся в процессе овладения языком.

По мнению Е.В. Коротаевой, «стержневым» в структуре языковой способности является семантический компонент. Ученый считает, что «без овладения семантикой языковых единиц невозможно полноценное развитие мыслительных и собственно-языковых компонентов языковой способности, а также способности учащихся к творческой деятельности с языковым материалом» [3].

Решение проблемы развития языковых способностей учащихся связано прежде всего с использованием в процессе языкового образования современных личностно-ориентированных образовательных технологий (технологии учебного сотрудничества, игровой и проектной технологий), которые обеспечивают формирование и развитие познавательных мотивов и интересов младших школьников, активизацию их мыслительной деятельности, потребность в знаниях и речевом общении [2, 158].

Эффективным способом обучения учащихся русскому языку является технология учебного сотрудничества, которая создает условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях. В процессе коллективной учебно-познавательной деятельности на уроках русского языка у учащихся формируются умения самостоятельно ставить познавательную задачу, обсуждать и выбирать способ действия в составе группы, коллективно решать возникающие вопросы, осуществлять анализ познавательной задачи на этапе рефлексии. Таким образом, использование данной технологии повышает уровень языковых и речевых знаний и умений младших школьников, обогащает их речевой опыт, активизирует познавательную деятельность и творческую самостоятельность учащихся, оказывает положительное влияние на развитие их коммуникативной культуры.

Активному осмыслению особенностей изучаемых языковых понятий способствует игровая технология, которая, по мнению ученых, позволяет создавать положительную мотивацию, развивать познавательный интерес школьников к изучению русского языка [9, 208]. Так, например, в ходе игры «Путешествие в Страну Частей Речи» учащиеся выполняют логико-языковые и речевые упражнения и усваивают слова определенной тематической группы, которые относятся к разным частям речи. Содержание путешествия по сказочной стране продумано таким образом, что дети в разных учебных ситуациях вступают в общение и взаимодействие со сказочными лингвистическими персонажами, отражающими особенности изучаемых явлений языка, лингвистических понятий. Эти персонажами «пишут» им письма, обращаются к ним с просьбами, звонят по телефону и т.п. Такая подача учебного материала позволяет ввести детей в целостный мир языковых понятий и явлений, сделать их понятными, яркими и интересными.

Преимущество такого предъявления учебного материала заключается в том, что учащиеся с большим интересом познают особенности того или иного лингвистического понятия. В процессе игровой деятельности для объяснения сложных языковых явлений могут быть использованы разнообразные образы-символы, которые помогают учащимся понять сложную и абстрактную сущность языковых явлений, содержание науки о русском языке. Кроме того, опора на образ-символ в процессе начального этапа языкового образования дает возможность удержать природное любопытство детей, развивать их любознательность.

Развитию языковых и творческих способностей учащихся в значительной степени способствует и проектная технология. Работа над проектом позволяет расширять представления младших школьников русском о языке, помогает им овладевать методами научного познания, способствует формированию умения самостоятельно добывать информацию, систематизировать и обобщать полученные сведения. Кроме того, данная технология оказывает положительное влияние

на процесс осмысления школьниками особенностей изучаемых единиц языка. Следует отметить, что проектная деятельность «создает благоприятные условия для формирования у учащихся следующих коммуникативных умений: а) умения понимать наличие разных точек зрения на какой-либо вопрос; б) умения обосновывать и доказывать собственное мнение; в) умение задавать вопросы для получения необходимой информации; г) умение работать в группе на общий результат» [10, 697].

В условиях современного начального языкового образования весьма актуальной становится проблема развития критического мышления учащихся. В психолого-педагогической литературе определены следующие стадии развития критического мышления:

1. *Стадия вызова.* На этой стадии целесообразно создавать мотивацию к обучению русскому языку, актуализировать имеющихся у учащихся знания и представления о явлениях языка, формировать их интерес к теоретическим сведениям о языке, активизировать и мыслительную деятельность обучающихся. На стадии вызова у младших школьников возникают собственные цели и мотивы для изучения нового.
2. *Стадия осмысления содержания (получения новой информации).* Данная стадия предполагает создание педагогических условий для поиска и получения новой информации о языке, осмысления полученной информацию и соотнесения ее с уже имеющимися знаниями.
3. *Стадия рефлексии.* На этой стадии происходит целостное осмысление и усвоение информации, формирование у учащихся собственного отношения к изучаемому материалу. Младшие школьники под руководством учителя выявляют наличие «белых пятен», то есть отсутствие информации по каким-либо изучаемым вопросам, учатся формулировать познавательные задачи и проблемы с целью дальнейшего продвижения в информационном поле, анализировать весь процесс изучения материала [6, 15–16].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, содержание начального языкового образования определяется прежде современными подходами к разработке концепций языкового образования, в процессе которого особую значимость приобретают проблемы развития языковых способностей и критического мышления учащихся. Решению данных проблем способствует использование на уроках русского языка современных образовательных технологий, которые активизирует познавательную деятельность младших школьников, повышают уровень их языкового образования. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.
2. *Колотушкина С.В., Трегубова Л.С.* Использование технологии учебного сотрудничества и игровой технологии в процессе обучения младших школьников пунктуации // Нижегородское образование. — 2018. — № 2. — С. 157–162.
3. *Коротаева Е.В.* Обучающие технологии в познавательной деятельности. — М.: Сентябрь, 2003. — 174 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2010. — 191 с.
5. *Пузанкова Е.Н.* Формирование языковой способности при обучении русскому языку в общеобразовательной школе // Образование и общество. — 2001. — № 3(9).
6. *Пуйлова М.А.* Теоретические и практические аспекты развития критического мышления младших школьников [Электронный ресурс]: учебное пособие / М. А. Пуйлова, С. Л. Налесная; под ред. М. А. Пуйловой — Киров: Изд-во МЦИТО, 2017.
7. *Рамзаева Т.Г.* Современное начальное языковое образование как полифункциональная развивающаяся система (1-4 классы) // Развивающее языковое образование в современной начальной школе:

пособие для студ. факультетов нач. образования и учителей нач. классов / Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева, Е.А. Гогун и др. Под науч. ред. Т.Г. Рамзаевой. — СПб.: Специальная литература, 2009. — 222 с.

8. *Савельева Л.В.* Гармонизирующая модель начального языкового образования как условие реализации познавательного потенциала школьников: Автореф. дисс. … доктора. пед. наук. — СПб, 2009 — 46 с.
9. *Трегубова Л.С.* Использование современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как неродному // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты: Материалы II международной научно-практической конференции 25 сентября — 2 октября 2016 г. Будва, Подгорица (Черногория) / Отв. ред. А.Г. Катаева, И.И. Воронцова. — М.: РГГУ, 2017. — С. 204–211.
10. *Трегубова Л.С.* Проблема повышения мотивации изучения русского языка на начальной ступени обучения в условиях многоязычия // Русский язык и культура в зеркале перевода: VIII Международная научная конференция; 27.04 — 02.05.2018 г., Салоники, Греция: Материалы конференции. — М.: Издательство Московского университета, 2018. — С. 695–705.

ВОПРОСЫ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТРУДАХ М.Р. ЛЬВОВА

Юртаев Сергей Васильевич,
Уч. звание, должность: доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
yurtaev1961@mail.ru

АННОТАЦИЯ
В статье охарактеризован подход к совершенствованию методики русского языка. Здесь раскрывается связь между исследованием и преподаванием учебной дисциплины, освещаются взгляды М.Р. Львова на отстаивание принадлежности лингвометодики к науке. Изложено лингвометодическое решение творческой интерпретации его идей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *исследование, понятия, виды учебной деятельности, тенденции, технология.*

QUESTIONS OF THE LINGUISTIC AND METHODICAL ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE WORKS OF M.R. LVOV

Yurtaev S.V.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education
GOU VO MO "State University for the Humanities and Technology"

ABSTRACT
The article describes the approach to improving the methodology of the Russian language. Here the connection between the study and teaching of academic discipline is revealed, the views of M.R. Lvov on defending the affiliation of linguistic-dick to science. The linguistic and methodical solution of the creative interpretation of his ideas is presented.

KEYWORDS: *research, concepts, types of educational activities, trends, technology.*

В современных условиях образования значительные усилия государства, педагогической общественности направлены на реализацию образовательных стандартов. Так, например, реализация стандарта общего образования во многом ориентирована на достижение образовательных результатов. Сами образовательные результаты, их диагностирование становятся доминантами педагогического процесса. В то же время как-то в тени остаются вопросы процессуальной стороны этой доминанты, хотя они во многом обуславливают их успешность. Одной из причин заниженного интереса к процессуальной стороне образования могут быть стагнационные явления в развитии традиционной инновационной науки. Преодоление таких явлений возможно, если не забывается заданная предыдущими исследованиями направленность решения педагогических проблем. В контексте этих слов важно приумножать достижения предшественников, осознавая их вклад в науку, например М.Р. Львова.

В 1979 году выходит пособие для студентов в двух частях. Его автор говорит о необходимости нового подхода к совершенствованию методики русского языка. Этот подход, по его мнению, заключается в научном познании закономерностей овладения речью. Изучать следует не только отдельные стороны этого процесса, но и весь процесс во взаимосвязи отдельных сторон. М.Р. Львов считает, что для изучения родного языка важное значение приобретает изучение функциональной системы языка, живой грамматики. Его исследование развития грамматического строя речи дает основание ученому определить виды учебной деятельности по использованию научных данных в учебных целях.

В школе, в том числе и начальной, содержание языковой работы обогащается таким видом учебной деятельности, как оценка частей речи, их форм, в различных синтаксических конструкциях. Такая оценка благоприятно влияет на создаваемые школьниками тексты определенной стилистической принадлежности. Кроме того, такая работа содействует совершенствованию культуры речи учащихся, т.к. появляется задел предотвращения бедности грамматических форм.

Другой вид учебной деятельности, предложенный на основе данных об изучении развития грамматической составляющей речь учащихся, заключается в предупреждении речевых трудностей, ошибок, недочетов. Этот вид деятельности способствует целенаправленному выбору средств языка учащимися, делает их высказывания более совершенными. Учащиеся начинают задумываться о приемах эффективного выражения мыслей.

Заслуживает внимания и такой вид учебной деятельности, как скоординированное усвоение единиц языковой системы. Координация касается совпадения учебного процесса с пиковым употреблением грамматических форм. Активное использование единиц языковой системы ведет к их глубокому осознанию. В свою очередь, язык, усваиваемый осознанно, дает успешные результаты речевой деятельности. [1, с. 64–66]

В 1983 году выходит учебное пособие «Общие вопросы методики русского языка». Основу этого пособия составляет содержание лекций, читаемых автором на курсах повышения квалификации преподавателей вузов. По своему же содержанию этот материал является обоснованием методики русского языка как науки. М.Р. Львов подводит итог предыдущему развитию, как это было ранее считать, практическому направлению педагогики, первым двум десятилетиям становления новой науки.

К факторам научного понимания методики русского языка М.Р. Львов относит историческое наследие, наследие известных методистов, ученых второй половины XIX в. — начала XX столетия, его первых десятилетий и десятилетий послевоенных лет советской школы. Помимо этого научными факторами называются появившейся у методики русского языка собственный предмет исследования, обозначившиеся цель, задачи. По словам М.Р. Львова, методика русского языка начинает использовать для нее присущей понятийный аппарат. [2, с. 5–19]

М.Р. Львов понятийный аппарат методики русского языка приводит в систему, упорядочивает, создает соответствующий словарь. Автор «Словаря-справочника по методике русского языка» распределяет термины по двум основаниям. Прежде всего, он учитывает источник

происхождения понятия, его принадлежность к определенному научному знанию. По этому основанию выделяются термины, пришедшие из педагогики как базовой науки, из наук, смежных педагогике. Кроме того, особую группу образуют собственно методические понятия. Другое основание распределения терминов — степень конкретности понятия. Согласно этому основанию в словаре находим термины, обозначающие средства обучения, учебное оборудование, педагогические явления, отвлеченные взаимосвязанные процессы. [3]

В 80-е и последующие годы двадцатого столетия М.Р. Львов в плане отстаивания научного статуса методики русского языка активно разрабатывает ее фундаментальную часть, лингводидактику. Он устанавливает связь между теорией и практикой преподавания учебной дисциплины. В частности, размышляя о проблеме методических принципов, он устанавливает источник их выделения, закономерности овладения речью. Показывает их роль в педагогическом процессе: методические принципы влияют на выбор педагогом методов, приемов, систем обучения. М.Р. Львов выражает мысль о полезности и необходимости разработки методических принципов. Видит их роль в том, что они обеспечивают научную глубину, обоснованность методических решений. [2, с. 49]

Исследованиями грамматического строя речи учащихся, развития педагогической мысли М.Р. Львов создает один из методов научного познания, который можно соотнести с изучением тенденций в выбираемой исследователем научной деятельности. Изучение тенденций становится предметом исследования в педагогике, в лингвистике, в лингвометодике. [5; 6; 7;]

В соответствие с основами, положенного научного направления, изучение педагогических тенденций требует учета тех изменений, что происходят во времени по отношению к исследуемому педагогическому факту. Требует диахронического осмысления происходящих изменений, не упуская из виду синхронических отношений. Требует нахождения преходящих признаков, образующих педагогические паттерны. Осмысление паттернов делает возможным познание индивидуального в развивающемся явлении, факте.

На рубеже столетий современности появляется теория речи. Ее создатель — М.Р. Львов. Эта теория многоплановая, многоаспектная, включающая в себя достижения многих наук. Особое место среди речевых истолкований занимает учение о механизмах речи.

М.Р. Львов разрабатывает модель восприятия и порождения высказывания. Опираясь на деятельностное понимание освещаемых явлений, он описывает последовательно процессы, обеспечивающие понимание речи, выражение мыслей во внутреннем и внешнем планах речи. Созданная речевая модель выступает не только ориентиром педагогических действий на уроках, но и служит моделью для конкретизации действий, производимых исследователем. [4, с. 53–105]

В частности, на основе теории механизмов речи автором настоящей статьи проведено исследование процессов планирования речи, выбора единиц предметного содержания, расположения номинативных грамматических форм, установления синтаксических связей в построении текстов учащимися. [8]

Идея М.Р. Львова об использовании научных речевых данных в построении учебного процесса применима, например, в разработке лингвометодических технологий.

Изучение языковых трансформаций восприятия текста младшими школьниками, свидетельствует о том, что они испытывают сложности в выборе единиц текста для осмысления, происходит их неправомерное расширение или сужение. Тем самым теряется «смысловая веха», «смысловой опорный пункт», т. е такая смысловая единица, которая послужила бы эффективным средством понимания текста. [9] Преодолению смысловых трудностей школьников содействует мнемотехнология. Базовыми понятиями этой технологии являются понятия темы, подтемы, микротемы, смысловой части, группы предложений. Методами ее реализации служат виды пересказов, изложений, рассказов, сочинений. Первые два из них направлены на совершенствование чтения, слушания, два оставшихся — на совершенствование говорения, письма.

Назовем этапы предлагаемой технологии.

Начало ознакомления школьников с выделением подтем, нахождением смысловых частей может совпасть с формированием пред-

ставления об этих единицах текста. Учитель организует осмысление прогноза по раскрытию некоторых тем. Например, учитель говорит: «О ком или о чем произведения под заголовками «Люблю природу русскую», «Я и мои друзья», «О братьях наших меньших»? Выслушав высказывания школьников, он подводит их к тому, что тема «Любви к осени» выражается через чувства об осеннем утре, об осенней листве, об осеннем урожае и т.д.

На втором этапе при чтении литературных произведений после первичного их чтения учитель использует метод комментированного их перечитывания. Так, работая со сказкой «Гуси-лебеди», учитель акцентирует внимание учащихся на смысловые части, заранее им выделенные. Он обращается к школьникам следующим образом: «В начале сказки говорится о дочери и сынке. Прочитайте об этом. Затем мы узнаем о пропаже братца. Найдите часть, содержащую эту подтему.» И т.д.

Следующий этап интересующего нас процесса приходится на выделение подтем из небольшого прослушанного рассказа, стихотворения с ясными переходами от одной смысловой части к другой. Школьники прослушали рассказ Э. Шима «Не смей!». Учитель задает ориентировочно-выделяющие вопросы: «О ком вы узнали в начале? Кто был атаманом на песочной куче? А кто был тихоней? Что строил Федор? Почему крикнула Татьяна? Как повел себя мальчик?»

Четвертый этап по формированию приемов выделения подтем, нахождения смысловых частей приходится на обучение составлению плана к тексту литературного произведения. Такое обучение включает в себя подбор школьниками заголовков к серии иллюстраций, освоение ими роли плана на основе плана, подготовленного учителем, коллективное и самостоятельное составление плана.

Приемы смыслового восприятия текста являются составными элементами видов речевой деятельности, чтения, слушания. Они способствуют их совершенствованию. Выделение подтем, нахождение границ смысловых частей способствует развитию чтения, выделение микротем, нахождение границ их раскрытия — слушанию. Методами работы учителя, упражняющими в смысловом восприятии текста

при чтении, является метод видов пересказа, при слушании — метод видов изложения. Метод видов пересказа содействует развитию смыслового восприятия текста и чтения, метод видов изложения — развитию смыслового восприятия текста и слушания.

На пятом этапе совершенствуются такие виды речевой деятельности учащихся, как чтение и слушание. Совершенствование чтения, слушания является работой учителя по развитию видов речевой деятельности учащихся, заключающихся в аналитико-синтетической обработке сведений, усваиваемых зрительно или на слух, и обеспечивающих понимание их сущности.

Способом совершенствования чтения учащихся служит метод видов пересказа. Этот метод ориентирован на формирование у школьников умений различать пересказы среди других видов речевых сообщений, пользоваться видами пересказа.

Умения учащихся пересказывать текст порождают воспроизводящую речь, как правило, речь литературного произведения, интерпретированную в соответствие с заданиями учителя. Такая речь подготавливается на специальных уроках, на уроках литературного чтения по развитию речи учащихся. Она будет эффективнее, если строится на понимании подтемы, смысловой части. Ее качество улучшается путем приобретения школьниками представлений о видах пересказа, соблюдения определенной последовательности в обучении составлению плана текста.

Способом совершенствования слушания служит метод видов изложения. Этот метод предусматривает формирование у школьников умений различать изложение в кругу письменных работ школьников, его виды, пользоваться видами изложения.

Умения излагать мысли порождают воспроизводящую речь, речь учебного адаптированного текста. Такая речь подготавливается на уроках развития речи, выделяемых учителем из общего количества часов, отводимых в школе на уроки русского языка. Эта речь будет эффективнее, если опирается на понимание микротемы, группы предложений. Ее качество выше при условии наличия представлений об изложении, о его видах.

Процесс обучения видам пересказа, изложения состоит из формирования у школьников представлений об этих методах передачи воспринятого содержания текста, о таких их видах как подробная, выборочная, сжатая детализация событий, из упражнений учащихся в таком информировании своих слушателей, читателей.

Охарактеризованная технология представляет часть современной образовательной парадигмы, которая дополняет уже сложившуюся образовательную традицию, не противоречит ей. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Львов М.Р.* Тенденции развития речи учащихся. Вып. 2. М.: Издательство МГПИ, 1979.
2. *Львов М.Р.* Общие вопросы методики русского языка. М.: Издательство МГПИ, 1983.
3. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988.
4. *Львов М.Р.* Основы теории речи. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
5. *Орлова С.Е.* Основные тенденции инновационных путей начального образования: 1917–1931 г.г.: автореферат дис. … кандидата педагогических наук. Курск. Курский гос. пед. ун-т, 2001.
6. *Реморенко И.М.* Государственно-общественное регулирование образования: инновации и тенденции развития: автореферат дис. … доктора педагогических наук. М. Рос. ун-т дружбы народов, 2019.
7. *Сигал Н.Г.* Состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: автореферат дис. … кандидата педагогических наук. Казань. Казан. федер. ун-т, 2016.
8. *Юртаев С.В.* Влияние тенденций речевого развития на организацию образовательного процесса // Начальная школа. — 2007. — №5. — С. 29–35.
9. *Юртаев С.В.* Языковые трансформации предметного содержания в процессе понимания текста младшими // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 3. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=28789 (дата обращения: 14.12.2019).

Главный редактор: **Н.С. Пурышева**

Верстка: **М.С. Столбова**

Формат 143×205. Тираж 500 экз.

Адрес для переписки:
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 29.
Редакция журнала «Школа Будущего».
Телефон: +7 (495) 221-89-32; +7 (906) 089-66-99
E-mail: info@schoolfut.ru.
Веб-сайт: http://schoolfut.ru

Издатель:
РО Школа Безопасности
111625, Москва, 2-й Полевой пер., д. 2
Телефон: (495) 221-89-32

Типография: Издательско-полиграфический комплекс ГУП СППМ
123098, Москва, ул. Живописная, д. 28
(Государственное унитарное предприятие города Москвы
«Специальное предприятие при Правительстве Москвы»)