МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ТЕОРИИ

(фонетики, лексики, морфемики, словообразования, грамматики - морфологии и синтаксиса)

Лекция 1. Краткие исторические сведения по «Школьной грамматике»

**Вопросы:**

1. Краткие исторические сведения по «школьной грамматике»
2. Воспитательные и развивающие возможности предмета «русский язык»
3. методы изучения русского языка в школе

**Вопрос 1.** Краткие исторические сведения по «Школьной грамматике»

Термин школьная грамматика не очень строг, он используется лишь в сис­теме преподавания языка: в объем этого понятия включается не только собственно грамма­тический материал - морфология и синтаксис, но и другие теоретические (а вслед за ними и практические) знания и умения из области фонетики, морфемики и других отраслей науки о языке. Сколько существует сам феномен школьного языкового курса, непрерывно то ути­хает, то разгорается полемика на тему «школьной и научной грамматики» (так назвал свою книгу A. M. Пешковский в 1914 г.). Непростая это задача - донести до сознания детей языко­вые понятия, обладающие высокой степенью абстракции.

Первые сведения по грамматике встречаем в [«Азбуке»] И. Федорова (1574). Грамма­тика введена в «Азбуку» как «наука осьмичастная», знакомящая детей с частями речи, и не рассматривалась с прагматических позиций. Но в XVII-XVIII вв. она все более превращается в основу правописания. В теоретических спорах двух последних столетий борьба за само­стоятельность языковой теории в обучении родному языку прослеживается весьма отчетливо.

Первые учебники (например, «Грамматика» Мелетия Смотрицкого, 1619) были ори­ентированы на славянский язык. Русский язык входил в образовательную систему с начала XVIII в. как язык массового образования в школах при заводах, в воинских частях. Офици­ально русский язык введен как учебный предмет лишь в 1786 г. указом императрицы Екате­рины II, и научные основы школьного предмета «Русский язык» были разработаны тогда же. Славянский (точнее, церковнославянский) язык сохранился в начальной школе до 1918 г., создавая базу для сравнительно-исторического изучения языка. Этот метод, подлинно иссле­довательский, высоко ценил Ф. И. Буслаев, его разработчик.

К концу XIX в. сложился более или менее устойчивый грамматико-орфографический курс языка, несмотря на то что в среде методистов позиции не были одинаковы. Так, Л. Н. Толстой не был энтузиастом грамматики. К. Д. Ушинский, наоборот, ввел в учебник «Родное слово» (кн. 3) весьма подробный курс, сопоставимый с современным курсом сред­него звена школы, причем построен он был по функциональному принципу. Он же создал наиболее гибкую методику преподавания грамматики. Четкий, лаконичный курс грамматики построили и Д. И. Тихомиров, Н. Ф. Бунаков в своих учебниках. Все более утверждались в преподавании языковой теории методы индуктивные, требовавшие наблюдений над языком; анализ и самостоятельные выводы становились доступны учащимся. Примером учебников творческих, исследовательских могут служить книги «Русский язык» С. А. Новиковой, «Краткий учебник русской грамматики» Л. И. Поливанова, «Грамматика в начальных клас­сах по принципу самодеятельности» Л. С. Струниной. Эти авторы вслед за Ф. И. Буслаевым формировали методику поисковую, вели школьников по пути осознанного усвоения и при­менения языковых знаний в своей речи к овладению культурой речи и грамотным письмом. К началу XX в. сформировался более или менее стабильный курс языковых знаний в началь­ной школе, обеспеченный доступной учителю методикой. Однако он подвергался критике с нескольких точек зрения. Его критиковали за чрезмерный прагматизм, фрагментарность; грамматика - «служанка орфографии». В курсе русского языка не представлены новые на­правления в лингвистической науке, в частности формально-грамматическое. Учебники и методика подвергались критике также за догматизм. Идеи К. Д. Ушинского, С. А. Новиковой, Л. С. Струниной в преподавании грамматики не смогли преодолеть догматизма в массовом образовании.

20-е годы XX в., в целом отмеченные взлетом педагогических поисков, в области язы­ковой теории были противоречивыми: с одной стороны, мощный порыв к научности языко­вого курса, к «наблюдениям над языком» - примером может служить учебник «Наш язык» А. М. Пешковского (1923); с другой стороны, языковая теория вообще изгонялась из школы, в течение 4-х лет грамматика была исключена из программ ГУСа. Все внимание сосредото­чивалось на развитии речи учащихся, что само по себе совсем не плохо, но односторонне.

Учебник «Наш язык» в тех условиях не получил достаточно широкого распростране­ния, но его принципы заслуживают внимания: автор ввел научные понятия из разных облас­тей науки о языке - из фонетики, грамматики, семантики, лексики, словообразования, фра­зеологии; достаточно полно представлены сведения о речи и ее развитии; теоретические за­нятия опираются на богатый и разнообразный литературный материал; разработаны системы заданий и вопросов по методу «наблюдений над языком». Но все это новаторство, продол­жавшее поиск лучших методистов XIX в., идущее от вершин науки, оказалось в то время не­посильным для массовой школы, уровень которой в те трудные годы оставлял желать луч­шего. Новаторство 20-х годов официально было признано не только неэффективным, но да­же прожектерским, было пресечено постановлениями ЦК ВКП(б) начала 30-х годов. Был декларирован «возврат» к Ушинскому, а на самом деле отказ от его идей в области грамма­тики; были утверждены установки единой школы, единых программ, учебников, даже мето­дов обучения. Подлинного возвращения к Ушинскому не произошло: курс грамматики изу­чался формально, фрагментарно, был подчинен орфографии; методы, закладываемые в структуре учебников русского языка, не были направлены на развивающее обучение, в отли­чие от «наблюдений над языком», которые были объявлены не только непосильными для учащихся, но и лишними, но на самом деле были исследовательскими, формировали научное мышление. Изучение грамматики в 30-е годы не было связано с развитием «дара слова», да и само это понятие было предано забвению. Правда, в эти годы повысилась роль образцовых литературных текстов, их изучения и пересказа, но роль собственной речи учащихся, устной и письменной, понизилась.

Совокупность языкового материала, языковых знаний учащихся начальной школы не создавала целостной системы, которая была особенно важна в 30-е годы, когда начальная школа давала законченный цикл образования (лишь оно было обязательным).

В 1935 г. было принято и введено в практику постановление ЦК ВКП(б) «О педологи­ческих извращениях в системе Наркомпросов», в результате чего школа и педагогика отказа­лись от изучения и учета индивидуальностей, способностей, интересов и склонностей детей, а методика была ориентирована на «среднего» ученика. Школа ступила на путь серости. Взлет творческого поиска методистов, учителей, столь заметный в начале века (В. П. Вахтеров, С. Т. Шацкий, Е. Е. Соловьева, М. А. Рыбникова и мн. др.) постепенно угас. Однако и в эти годы продолжалась работа крупнейших методистов старой школы -П. О. Афанасьева, М. Л. Закожурннковой, Н. П. Каноныкнна, С. П. Редозубова, к началу 50-х годов были созданы фундаментальные труды по методике языка.

Вторая половина 50-х годов характеризуется новым подъемом научно-методической мысли: изучается передовой опыт учителей (Липецк, Москва, Казань, Тюмень), начинается широкий эксперимент по развивающему обучению под руководством А. А. Люблинской и Т. Г. Рамзаевой в С.-Петербурге, приобретает широкую известность лаборатория воспитания и развития под руководством Л. В. Занкова, появляются дидактико-психологические труды Д. Б. Эльконина, по преподаванию грамматики - труды Е. Н. Петровой, Н. С. Рождественского, делаются первые шаги в разработке программированного обучения русскому языку Л. Н. Ландой и А. И. Власенковым...

60-е годы - это появление новых учебников «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой, «Русский язык» А. В. Поляковой, учебников С. Ф. Жуйкова, его же книги «Психология усвоения грамматики (в начальных классах)». Языковые курсы усложняются, выходят новые про­граммы, насыщенные теорией.

В это время выдвигается идея преемственности курса языка между начальными и средними классами: ведь после введения обязательного семи- и восьмилетнего образования начальные классы утратили свою самостоятельность и стали рассматриваться как первое звено основного (или, как тогда говорили, неполного среднего) образования. Разработку единых программ для 1-УШ классов возглавила В. В. Бабайцева. Несмотря на некоторые ус­пехи в преемственности между начальными и средними классами, программ и учебников та­кого типа нет до сих пор.

70-90-е годы привнесли в методику немало нового. Появились программы, а в 90-е годы - и учебники для углубленного изучения родного языка, для школ гуманитарного типа. Стали разрабатываться коммуникативно ориентированные курсы русского языка (А. Ю Купалова и др.), интегративные курсы (Л. И. Тикунова и др.), делаются первые шаги в разработке методики преподавания грамматики на функциональной основе в связи с появле­нием исследований по функциональной грамматике. Делаются попытки системного подхода в преподавании языковой теории. В связи с плюрализмом типов школ, программ и учебни­ков и сама методика все более становится вариативной. Возрождается форма домашнего обучения, изучается зарубежный опыт соединения начальной школы с так называемой «ма­теринской» школой. Все более вторгаются в мир начального обучения иностранные языки. Во многих школах вводится урок риторики, которая, к сожалению, далеко не всегда соеди­нена с предметом «Русский язык».

Важным фактором повышения уровня преподавания языковой теории в начальных классах является также и то, что расширяется подготовка учителей с высшим образованием, учителей, изучивших вузовский курс фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса.

Вопрос 2. Воспитательные и развивающие возможности предмета «Русский язык»

Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, другие классики нашей науки всегда подчеркивали роль родного языка в становлении личности школьника, в обогащении его духовного мира, Ушинский писал; «Не условным только звукам учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова» (Пед. соч.: в 6 т. М, 1988. Т. 2. С. 111).

Нельзя забывать этих изумительных слов великого педагога и сводить уроки русского языка лишь к таблицам, моделям и орфограммам, правилам правописания. На уроках рус­ского языка он должен предстать перед детьми как величайшая ценность, как достояние на­рода, средство творчества, как средство мышления и выражения тончайших оттенков мысли, богатства чувств, наконец, как стройная система закономерностей и правил, находящихся в состоянии непрерывного развития и обогащения, система, подчиняющаяся общим законам языков мира, всего человечества, лучшее средство умственного развития и самовоспитания.

Пути реализации воспитательной функции языка

Первая линия воспитательных возможностей - это воспитание ума, развитие мышления, гибкости, последовательности, доказательности, убедительности, формирование умения видеть явления языка в их взаимосвязях, в их развитии и многообразии, т. е. в систе­ме. В этом русле у школьников формируется научное мышление, его диалектический харак­тер, развивается познавательный интерес. Осознание языка, уже в основном усвоенного практически, его «осознательное» овладение языковой теорией помогают школьникам в ов­ладении механизмами языка и своей речи, т. е. в познании самого себя, чтобы увидеть себя среди людей, осознать как члена общества.

Вторая линия - это привитие любви к родному языку, уважения к нему через его эстетическую функцию, через его неисчерпаемые выразительные возможности - поэзию, художественные образы, культурные сокровища, созданные на русском языке, для того, что­бы понять роль русского языка как одного из мировых языков. Любить язык надо не только сердцем, но и умом, надо до тонкостей изучить его.

Третья линия - это само содержание текстов, которые используются в системе обучения, в упражнениях, в языковом анализе. Это тексты о картинах природы, о жизни лю­дей. Тексты вводятся в учебники, сборники для изложений, даются в виде хрестоматии, под­бираются самим учителем. Они должны быть разнообразны по содержанию, по типам речи, по жанрам, по тематике. Образцовые тексты ценны тем, что они сами собой, без вмешатель­ства учителя, дают нравственный настрой ученику, обогащают его, возбуждают в нем «чув­ства добрые» (А. С. Пушкин). Лучшие тексты заучиваются, запоминаются, обогащают речь школьника, разнообразят ее.

Следует отметить, что в определенный период истории в XXв. отмечалось чрезмерное увлечение идеологизацией выбираемых текстов, что противоречит традициям начальной школы. Не рекомендуется также подвергать языковому анализу тексты высокой поэзии.

Четвертая линия - это самовыражение самих учащихся в речи, в сочинении, в письмах, дневниках и пр., особенно в их произведениях высокого уровня самостоятельности,

в творческих работах. В работе над собственным языковым, речевым произведением, устным или письменным, актуализируются все знания и умения, накопленные в процессе изучения родного языка. Школьник, в сущности, включается, а общественную жизнь, в область куль­туры, эстетики, социальных отношений. Он приобщается к жизни взрослых, к интересам своего народа, преодолевая инфантильность, формируется его личность. Включение школь­ника в систему речевой деятельности необычайно расширяет сферу его интересов, пробуж­даются дремлющие способности, глубинные, невостребованные силы. В этом смысле велики роль конкурсов, олимпиад, утренников, исследований топонимики, диалектов, древних па­мятников, издания газет и школьных журналов, кружков русского языка, переписки с други­ми школами, радио- и телепередач, школьного театра...

Пятая линия воспитания - это выбор методов учебного труда и организацион­ных форм: на этом пути формируются такие личностные качества человека, как его актив­ность или пассивность, трудолюбие или леность, умение организовать свои труд и доводить его до поставленной цели или разгильдяйство, умение мыслить логично, оригинально, само­стоятельно или шаблонно, стандартно, увлеченность познанием или безразличие, желание и умение помочь другу или равнодушие, стремление к лидерству или безынициативность...

Во «Введении» уже отмечалась современная тенденция развивающего обучения. До­бавим к этому тенденцию «сотрудничества» обучаемой и обучающей сторон, т. е. учителя и учеников, характерную для русской педагогики и в прошлом (Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский). Если на каждом уроке школьник активно работает, идет по пути само­стоятельного познания науки о языке (как и других наук), то и в процессе обучения склады­ваются и закрепляются соответствующие черты. И наоборот: безделье порождает бездельника.

Наконец, велика воспитательная функция культуры речи самого ученика - в содержа­нии и оформлении его речи, в построении фразы, во владении дикцией, интонациями, осо­бенно - в знании и соблюдении норм литературного языка. Ибо о культурном уровне и вос­питанности человека легче всего судить по его устной и письменной речи (и чаще всего -безошибочно).

Формирование языковых понятий

Основой усвоения любой теории (впрочем, и ее практических аспектов) являются по­нятия этой науки. Какие же понятия необходимы для изучения языковой теории? Отбор язы­ковых понятий - это одна из главных задач методики. Языковых понятий в начальной школе насчитывается более 120, а именно:

общеязыковые и речеведческие понятия: общение, язык, речь, слово, высказывание, предложение, текст, устная речь, письменная речь, чтение, письмо, значение слова и др.;

фонетические понятия: звук речи, слог, ударение, гласный звук, согласный, звонкий согласный, глухой согласный, твердый согласный или мягкий, безударный слог (или гласный), пауза, голос, произношение, громко, тихо и мн. др.;

понятия графики: буква, строчная и заглавная буква, точка, запятая, вопроситель­ный знак и пр.;

грамматические: часть речи, имя существительное, глагол, предлог, склоне­ние, члены предложения, сложное и простое предложения и пр.;

морфемики и словообразования: корень слова, приставка, основа сло­ва, родственные слова и др.;

лексические: синонимы, антонимы, переносное значение слова, устаревшие слова, многозначность слова и пр.;

понятия теории речи и риторики: адресат речи, диалог, спор, обсужде­ние, сочинение, письмо, красноречие, оратор, речевой этикет и др.

Понятие - это форма абстрактного мышления, отражающая существенные признаки предметов, явлений. Любое понятие проходит длительный путь формирования, в процессе которого выделяются этапы.

Первый этап - эмпирический. Он предполагает наблюдение, исследо­вание явления, выделение признаков изучаемого объекта, выделение одних и тех же признаков в разных вариантах, ситуациях, связях, осмысление этих признаков, отбор тех, которые оказы­ваются существенными, т. е. повторяются и отличают исследуемый предмет от других пред­метов. Так, в процессе чтения и анализа слов учащиеся I класса группируют слова по их зна­чению: в одну группу они включают названия предметов, веществ, явлении: стол, соловей, песок, ветер. Экспериментируя, они учатся ставить вопросы к таким словам: кто? что?

В дальнейшем они обнаруживают у слов этого класса не только сходство значений -предметность, но и другие общие для них свойства: способность изменяться по числам (стол - столы), изменять при этом форму (звуки/буквы на конце слова), способность в речи связываться с другими словами-действиями (соловей поет) или со словами-признаками (желтый песок). Школьники постепенно привыкают к связям между формой слова и его значением. Они в своей языковой практике, т. е. в речи, пользуются этими словами безошибоч­но, на основе того языкового чутья, которое выработалось неосознанно и процессе пользования языком еще в дошкольном возрасте, на основе восприятия речи, на основе аналогии формы и значения и их неосознанных обобщений. Постепенно происходит осознание, осмысление языковых правил, ранее применявшихся в речевой практике ребенка чисто практически.

Продолжительность эмпирического этапа - этапа накопления наблюдений - неодина­кова для разных понятий, но в данном примере с именами существительными - не менее го­да: наблюдения накапливаются постепенно, на фоне других занятий. В данном случае этот этап совпадает с обычным курсом первого класса.

Второй этап - теоретический: он предполагает введение термина, а во многих случаях и определения понятия, дефиниции. Столь важное понятие, как «имя суще­ствительное», во всех учебниках русского языка предусматривает и термин, и определение.

Термин существительное вводится догматически, так как состав этого слова слабо ассоциируется с функцией этой части речи. Можно лишь обратить внимание учащихся на то, что обобщает слова, обозначающие существующие предметы в некоторых других тер­минах содержится более четкое указание на функцию языкового явления: местоиме­ние - употребляется вместо имени, союз - соединяет слова или предложения, окончание - конечная морфема.

Определение понятия может быть описательным, функциональным и структурно-логическим. Слова с одним и тем же корнем называются родственными (однокоренными) -описательное.

Функциональное содержит указание на роль, выполняемую в речи данной языковой единицей: Союз служит для связи слов или предложений - и даются примеры; Для указания на время действия глагол может изменяться по временам, имеет формы прошедшего, настоящего и будущего времени - и обязательно примеры.

Ниже приводится модель полного структурно-логического определения на примере имени существительного:

Определения такого типа обычно ограничиваются 2-3 признаками.

Третий этап - дальнейшее углубление понятия, обогащение его новыми признаками, применение понятия в практических действиях. Новых признаков может оказаться много (теоретически этот этап не имеет предела). Так, в нашем примере поня­тие «имя существительное», помимо трех названных признаков, приобретает новые: значения падежных форм, предложное управление, три типа склонения (в вузовском курсе граммати­ки - 5 типов склонения), способность в предложении выполнять роль подлежащего и т. д.

Роль практики в углублении понятия: использование имен существительных в речи, изменение форм, словообразование имен существительных, синонимия и антонимия сущест­вительных и мн. др.

Нельзя забывать, что понятие - это абстракция, практика же всегда конкретна, поэто­му практика не составляет новой ступени в формировании понятия. Само понятие рождается из конкретного факта путем его обобщения.

Языковые понятия имеют высокую степень абстрагирования, являются абстракциями двух степеней: языковые понятия строятся на основе слов, но и сами слова тоже являются абстракциями по отношению к реалиям, к денотатам. Так, в слове стол обобщены признаки, свойства миллионов столов самых разнообразных видов и назначений. Такой природой язы­ковых понятий объясняются трудности их усвоения учащимися. В этом смысле грамматика сродни математике.

Остается ввести понятие «степень сформированности понятия». Так, многие понятия уже в начальной школе проходят все три этапа формирования: таковы понятия «предложе­ние», «имя существительное», «суффикс», «глагол» и мн. др. Есть понятия, прошедшие лишь два этапа: «наречие». Изучение таких явлений языка ограничивается лишь общим знакомством.

Есть, наконец, понятия, которые в начальной школе находятся лишь на первом этапе формирования: накапливается число наблюдений соответствующего явления в упражнениях. Примером может служить понятие «вид глагола». По-видимому, ни в один учебник началь­ной школы эта тема не введена. Между тем, младший школьник выполняет по меньшей мере два вида практических действий. Первый: соотношение временных форм глагола с его ин­финитивом: бегу - бежать, бегаю - бегать; второй: употребление видовой пары в речи: Бежал, но не добежал. Практикуется также словообразование: бежать - убежать, прибе­жать, забежать, перебежать и пр.

Изучение закономерностей и структуры языка

Нужно, чтобы у детей языковые знания складывались не в виде разрозненных фраг­ментов, а в системе. У них должно быть сформировано научное представление об уровнях языковой системы, о ее внутренних связях, о функционировании этой системы, о языковой прагматике.

Язык - это уровневая система:

произносительный уровень: звуки речи, слог, ударение, фонемы, их сильные и слабые позиции, интонации и пр.;

морфемный уровень - основа слова, корень, суффикс, префикс;

лексический уровень - слова, их значения (семантика), оттенки значения, груп­пы слов по значению, по стилевой принадлежности и пр.;

морфологический уровень (грамматика) - классификация слов по функцио­нальному признаку, по формально-грамматическим признакам, изменения форм слов для выражения смысла речи и пр.;

синтаксический уровень (грамматика) - сочетания слов, средства их связей, предложения, их типы, осложняющие конструкции и пр.;

уровень текста или связной речи - построение компонентов речи, по объе­му превышающих предложение.

Таков уровневый, структурный подход к языку. Изучаться язык должен во взаимодей­ствии всех этих уровней. Но, как известно, язык «оживает», начинает работать только в ре­чевой деятельности, в письменном или устном варианте. Следовательно, закономерности языка, механизмы его действия не могут быть усвоены без понимания функций его единиц и конструкций, каждой грамматической категории и формы. Иными словами, нужен функцио­нальный подход к языку. Он помогает школьникам понять целесообразность каждого из уровней языка и необходимость графики, орфографии для письменного варианта речи, а также развитого голоса, хорошей дикции для устного общения и мн. др.

Системно-структурный и функционально-семантический подходы необходимы для того, чтобы выбрать целесообразный порядок, нужную последовательность. Уровни языка изучаются параллельно: без знания фонетики (и основ фонологии) невозможно усвоить гра­фику и орфографию, без понимания синтаксиса трудно понять морфологию, без морфеми-ки - словообразование и ту же орфографию. Выбор слова зависит от содержания речи, пунк­туация - от структуры предложения, от интонации...

Каждая новая языковая единица или форма обосновывается через ее функцию. Так, знакомство с местоимением дается через замену повторяющегося слова, через устранение повтора в тексте: Мальчики пошли в лес. Грибов мальчики не нашли, зато видели зайца и бе­лочку. Дети сами исправляют: Грибов они не нашли. Так школьники осознают простейшую функцию личных местоимений.

Подобным же образом дети усваивают функцию категории числа у разных частей ре­чи, творительного падежа имен существительных, функцию приставки и суффикса в образо­вании новых слов, личной формы глагола для передачи ситуации, в которой действуют лю­ди, и мн. др.

И системный, и функциональный подходы в изучении форм и закономерностей языка

обеспечивают развитие мышления школьников через природу и свойства самого языка. Язык сам воспитывает школьника умственно, развивает его мышление, на что указывали Л. В. Щерба, В. А. Добромыслов.

Близок к функциональному и коммуникативный подход к изучаемому языку. Соглас­но этому подходу любое языковое явление следует рассматривать сквозь призму коммуника­тивной целесообразности. В сущности, этот подход не так уж нов: еще Ф. И. Буслаев пред­ложил методику изучения языка на основе изучения литературных текстов. Сегодня комму­никативный подход предполагает изучать любое языковое явление не само по себе, не толь­ко внутри языковой структуры, но в ситуациях коммуникации, в речи, в тексте, не только понять сущность изучаемого явления, но и употребить соответствующую языковую форму в собственной речи, изучить ее употребление и другими авторами - мастерами слова. Совре­менный подход требует также изучения результата применения этой формы, чтобы оценить ее информационную и выразительную силу. Это «обратная связь» в общении.

Углубленное изучение русского языка

Современное разноуровневое образование выдвинуло задачу усиленного, дополнен­ного языкового образования; эта идея не исключает и начальных классов в гимназиях, шко­лах гуманитарного направления, а иногда - и в обычных школах. Создаются специальные программы и учебники, пособия. Цели углубленного изучения языка:

а) подготовить учащихся начальных классов к обучению в старших классах, где гуманитарное направление получит полное развитие;

б) заронить интерес к филологии, к искусству слова, привить любовь к языку, к языкам;

в) заронить первые зерна будущей профессиональной информации - о работе журналиста, редактора, переводчика, актера, дипломата, учителя-словесника, юриста.

К сожалению, имеющиеся программы углубленного изучения русского языка в на­чальных классах нацелены в основном на первую задачу. Углубленное изучение языка по­нимается как усложнение программы, введение новых тем по грамматике, которых нет в обычных программах. Так, вводятся темы «Имя числительное», «Наречие», «Причастия» и т. п., изучение глагола дополняется понятиями «залог», «наклонение»; расширяется тема «Склонение имен существительных»; вводятся основы словообразования, лексикологиче­ские понятия, знакомство с фразеологией... Нельзя отрицать, такие дополнения полезны, но носят как бы количественный характер. Хотя цель углубленного изучения языка может быть не только количественная, но и качественная: углубленное проникновение в семантику, мно­гозначность лексики, в смысл текста; исследование словообразования, обращение к доступ­ным средствам этимологии; обращение к истории языка, к межъязыковым сопоставлениям; обращение к школьной (учебной) и «взрослой» лексикографии, работа со словарями; совер­шенствование культуры речи учащихся, их мастерства в передаче мысли в тексте. Новое ка­чество изучения русского языка внесет и исследовательская деятельность: изучение говоров, топонимики. В этом углубленное изучение языка смыкается с внеклассной работой: с круж­ками языковыми, литературными, театральными, с клубами путешественников, с организа­цией конкурсов, с изданием журналов и т. п.

Углубленное изучение языка опирается на интересы и способности учащихся, их об­щую культуру. Здесь начинает работать особая область педагогики - «проблемы одаренных

детей», причем одаренность рассматривается не как некое постоянное, природой данное ка­чество, а как общее развитие, устойчивые интересы, нестандартное мышление, высокая обу­чаемость, стремление к лидерству, активность, умение преодолевать трудности, высокая мо­тивация учения.

Развивающая роль теории языка

Изучение языковой теории выполняет три функции: во-первых, это ее информацион­ная роль, т. е. посредством ее изучения школьники приобретают систему знаний о языке лю­дей; во-вторых, учащиеся развивают свои мыслительные, интеллектуальные возможности, формируют абстрактное мышление, овладевают мыслительными операциями, моделирова­нием, рассуждением и доказательством; в-третьих, формируется правильное соотношение теоретического и практического в языке, в речевой деятельности. И несмотря на то что в языковом развитии ребенка практика во многом опережает теорию, последняя упорядочива­ет практику, поднимает ее на новую, более высокую ступень.

В практическом отношении языковая теория служит основой всех разделов курса рус­ского языка.

На произносительном уровне она обеспечивает норму литературного произношения, дает опору в усвоении графики, орфографии, дикции, орфоэпии, механизмов письма и чте­ния, методики звукобуквенного анализа и пр. Морфемика и теория словообразования обес­печивают решение самых трудных грамматико-орфографических задач. Даже небольшой объем знаний учащихся из области лексикологии и фразеологии помогает в семантике, в ме­ханизмах выбора слова, в толковании слов и фразеологических единиц, способствует анали­зу. На морфологическом уровне обеспечивается проверка орфограмм: большинство алгорит­мов в орфографии строится на морфологической основе. Теория речи и лингвистика текста обеспечивают правильность построения речи, выработку механизмов говорения, аудирова­ния, письма и чтения, внутренней подготовки предстоящего высказывания. Весь комплекс теоретических знаний по языку подготавливает школьника к редактированию собственного текста, его анализу и оценке.

Огромное значение теория языка имеет в развитии методики его преподавания: от решения вопроса о правильном соотношении теории и практики в школьном курсе - до со­ставления упражнений для школьников.

Вопрос 3. Методы изучения русского языка в школе

Методы обучения - категория дидактическая; методика русского языка использует их, интерпретирует с позиций своего предмета, а также разрабатывает и вводит свои, обуслов­ленные свойствами предмета «Русский язык».

Метод предполагает:

а) определение цели обучения: от этого зависит вся система взаимодействия учителя и учащихся;

б) определение способа преподнесения материала учащимся;

в) характер взаимодействия учителя и учащихся;

г) определение характера оценки усвоения, предложение критериев.

Он представляет собой систему деятельности субъектов учебного процесса, совокуп­ность приемов, подчиненных общей установке. Во «Введении» автор уже обращался к мето­дам - к одной из их классификаций, построенной на постепенном возрастании познаватель­ной активности и самостоятельности учащихся. Но могут быть выбраны и другие основания для типологии методов, например, по этапам учебного процесса. Тогда будут выделены такие группы методов: методы, применяемые на этапе мотивации и стимулирования; методы, при­меняемые на этапе усвоения нового материала; методы закрепления; методы контроля и оценки и др. Выделяют также методы практические и теоретические; методы, применяемые лишь в одном из разделов курса, например, методы обучения правописанию, чтению, мето­ды развития речи...

Теория методов обучения упорядочивает деятельность учителя и учащихся, дает на­дежную основу для практических разработок, технологий.

Языковой анализ как метод

В изучении языковой теории этому методу принадлежит важнейшее место; его сущ­ность - дробление изучаемого целого на составные части с целью глубокого проникновения в сущность явлений. Вслед за анализом, как правило, следует синтез, который вновь соеди­няет расчлененное, - это обобщение, вершина познавательного процесса.

Языковой анализ имеет следующие виды (начинаем от крупнейших единиц - от текста):

* языковой анализ текста;
* синтаксический анализ (в пределах предложения);
* морфологический анализ (части речи, их формы);
* морфемный анализ (состав слова);
* словообразовательный анализ;
* анализ или характеристика лексики;
* фонетический анализ (фонемы, звуки, буквы, слоги, ударения);
* элементы стилистического анализа, оценки культуры речи, анализа красноречия, требований риторики. Для устной речи - характеристика дикции, артикуляции, интонаций и пр.

С точки зрения методической, огромное преимущество видов языкового анализа - в их совокупности, что позволяет держать в активизированном состоянии весь объем языко­вых знаний и умений учащегося, постоянно воспроизводить и выверять их. В этом смысле языковой анализ может быть отнесен не только к этапу закрепления знаний и тренинга, но и к подготовке новой темы. В ходе анализа ученик обнаруживает что-то новое для себя, возни­кает необходимость разобраться в этом новом. Анализ используется и в других сопостави­мых методах, например в эвристическом.

Каждый вид языкового анализа имеет свой порядок - род алгоритма. Например, по­следовательность морфологического разбора такова: определить, к какой части ре­чи относится разбираемое слово; назвать его в его исходной форме; назвать постоянные при­знаки слова как части речи; определить его форму: падеж, число для имен существительных, время, лицо, число для глагола и т. п.; указать окончание и основу; определить морфемный состав основы; указать связи разбираемого слова в предложении и его синтаксическую функцию; возможно: указать в слове орфограммы и объяснить способ их проверки.

Порядок синтаксического анализа предложения: прочитать предложение с необходимыми интонациями; указать, простое оно или сложное; если сложное - с союзами или без; если простое: функциональный тип, интонационный тип, распространенное или нет, и т. п.; главные члены: последовательность разбора членов предложения по синтаксическим связям между ними; возможно: какой частью речи выражен каждый член предложения; ос­ложняющие структуры: однородные члены предложения и пр.; объяснение знаков препина­ния (посредством структуры предложения, по интонации и смыслу).

Порядок лингвистического анализа текста (его компонента - абзаца, сложно­го синтаксического целого): прочитать данный компонент текста; сказать, из какого произ­ведения взят отрывок, кратко - его содержание; указать на его относительную закончен­ность, самостоятельность; указать количество предложений в отрывке, выделить каждое предложение; охарактеризовать связи между предложениями: смысловую, союзную, место­именную, с помощью повторов слов и пр.; указать соотнесенность глагольного времени в предложениях; лексические характеристики; прямую речь, если есть (как она построена); возможно: знаки препинания.

Порядок характеристики слова как лексической единицы: семантический аспект; зна­чение слова, его толкование (возможно использование толкового словаря); если слово мно­гозначно - толкование нескольких значений; подбор синонимов к слову, возможно - анто­нимов; возможно: оттенки значения слова, его эмоциональные окраски, сферы уместного употребления; возможно: переносное значение в данном тексте; какая часть речи; морфем­ный состав; возможно: объяснение словообразования.

Порядок фонетического анализа: произнесение слова; выделение звуков в сло­ве, их количество; соотнесение звукового и буквенного состава слова; объяснение всех слу­чаев несовпадения буквы и звука; указание слабых позиций фонем (если изучался этот мате­риал); характеристика звуков: гласные - согласные, твердые-мягкие согласные, звонкие-глухие и пр.; слогоделение, ударяемые и безударные слоги; ударение; возможно: транскри­бирование; указание орфограмм и способа их проверки.

По традиции языковой анализ в школе обычно называют «грамматическим разбором»; следует, однако, постепенно переходить на терминологию более высокого уровня научности.

Языковой анализ используется в следующих вариантах: полный и неполный, с раз­личной степенью «сжатия»; устный и письменный, последний нередко содержит элементы графические - условное подчеркивание, построение таблиц, схем, моделей и пр.

Языковой анализ может использоваться и в контрольных целях.

Анализ органически связан с синтезом; однако в языковых упражнениях анализ идет впереди синтеза.

Метод конструирования

В учебных целях синтез чаще всего используется как конструирование. Виды учебно­го языкового конструирования:

* сложение слов, синтез звуковой: построение слов (фонетических) из сочетаний звуков;
* то же в буквенном, письменном варианте: сложение слов из букв и их сочетаний (на наборном полотне или письменно);
* образование слов из данных или подбираемых морфем;
* составление гнезд родственных слов (однокорневых);
* образование форм слов - их склонение, спряжение, образование форм рода, числа и пр.;
* образование словосочетаний различных типов, с предлогами и без;
* составление предложений различных типов: простых, сложных, с союзной связью и пр.;
* наконец, составление (конструирование) текстов различных типов: повествования, описания, сравнительного описания и мн. др.

В конструировании широко используются модели - описательные и графические, а также образцы, обычно - в такой связи:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Образец, принадлежащий мастеру слова | Анализ образца | Модель (ее построение) | Конструирование учебное |

Более подробно языковой синтез будет показан в разделе данной книги, посвященном развитию речи учащихся, речевым упражнениям, их самостоятельным сочинениям.

Сравнительно-исторический метод

Этот метод, высоко оцененный Ф. И. Буслаевым, имеет два варианта: сравнение род­ного (современного) языка с различными ступенями его истории - славянскими, древнерус­скими - и сравнение современного русского языка, родного для учащихся, с изучаемыми языками (английским, французским, испанским, немецким и пр.).

Широко применяется и такой вариант, используемый в школах национальных респуб­лик Российской Федерации: сравнение изучаемого русского языка (которым многие дети уже владеют) с родным языком, например: татарским, карельским, мордовским и др. Так что сфера применения сравнительной методики достаточно велика.

Сравнительно-исторический метод широко использовался в русских гимназиях и даже в народных начальных школах XIX в.

Каковы же условия возрождения этого метода или его элементов?

Во-первых, введение в круг чтения школьников хотя бы небольших отрывков из древнерусской литературы, из церковнославянских текстов.

Во-вторых, введение небольших справок по исторической фонетике, графике и грам­матике русского языка, доступных случаев словообразования и этимологии. Отличный мате­риал содержат пословицы, фразеологические единицы, язык сказок и былин. Полезно также знакомство с говорами, с диалектной лексикой, топонимами (названиями рек, озер, гор, го­родов, деревень).

В-третьих, изучение неродных языков: они дадут материал если не для исторической, то для сравнительной методики.

Сравнительно-исторический метод может применяться как на уроках, так и на круж­ковых занятиях. В любом случае он дает блестящие возможности для исследований, для применения эвристики. «Расшифровка» славянского алфавита, исследования таких названий, как Мытищи, Фрязино, озеро Карабалыкту (Озеро Черной Рыбы (татар.) - (русс) Щучье), попытки письма славянскими буквами помогут заинтересовать учеников. Школьников интересуют названия притоков рек: Десна - Шуя; изучение устаревших слов, например: витязь, дружинник, ратник; знакомство со словарями устаревших слов, диалектными словарями; введение историзмов и архаизмов в собственный текст. Вряд ли оставит кого-либо равно­душным разгадка форм прошедшего времени глагола в древнем тексте:

И быша 3 братья, единому имя Кнп а другому Щекъ, а третьему Хорлвъ, и сестра ихъ Льгбедь. И створиша градъ во имя брата своего стлръйшаго. Н морском!» ему ими Кнспь. II ияшс око до 1рада дЪсъ к боръ велик\*», к бяху ло-зяще зверь, бяху мужи мудри и смысленн, и нармцахуся поляне. (Из «Повести временных лет».)

Наглядные методы

Эти методы выводятся в соответствии с моделью: от общей закономерности позна­ния — к принципу — к методу обучения. Некоторые дидакты (например, С. П. Баранов) го­ворят не о наглядности, а о принципе чувственного восприятия в познании и в обучении.

Такой подход более эффективен для изучения языка (языков), так как первым нацелен на зрительные восприятия, изучение же языка в первую очередь ориентировано на слуховое, акустическое восприятие речи, языковых форм и на его акустическое продуцирование. При­менительно к языку говорят о слуховой наглядности, о развитии фонематического слуха. Та­кое понимание наглядности находит применение в изучении фонетики, в выразительном чтении, в орфоэпии, интонациях, в развитии дикции, голоса, в диалогах и монологах, в раз­личении смысловых оттенков речи, в разграничении слов, особенно паронимов.

Зрительная наглядность в языковом развитии школьников играет вспомогательную роль: это использование картин и других наблюдаемых объектов для бесед и рассказов, для лучшего понимания слов и оборотов речи, для сочинений и других речевых упражнений, для словарной работы (картинные словари), для эстетического, эмоционального развития школь­ников. Используется также такой прием, как рисование картин, иллюстраций самими уча­щимися.

Зрительный фактор лежит в основе чтения - тоже немалая область языковой работы.

Большое место в системе обучения имеют различного рода таблицы, схемы, модели, диаграммы, в орфографии работает зрительное запоминание, в языковом анализе - условное подчеркивание и т. п. Используются, наконец, цветные мелки для выделения изученных морфем, орфограмм и пр.

Сфера применения зрительной наглядности очень широка, этот вид наглядности при­меняется буквально на каждом уроке. Но слуховая наглядность все же считается первичной, ведущей в обучении языку. Наглядно-слуховые методы предполагают объектом изучения язык в его акустической форме. Произносительная работа и аудирование должны служить основой понимания языковой системы. То же и в письменной речи: звуковой и буквенный анализ звучащей и записанной (напечатанной) речи, артикулирование - все это необходимо и в усвоении орфографии.

Не следует также забывать о самонаблюдениях, о наблюдении собственной внутрен­ней, мысленной речи. Помимо таких «свободных» самонаблюдений, огромное место в интеллектуальной жизни человека занимает внутреннее конструирование сообщений, ответов на заданные учителем или учебником вопросы, мысленная подготовка к устным высказыва­ниям и особенно письменным текстам. Это целый мир внутренней работы, который в какой-то своей части также подвержен логическому и языковому контролю.

Метод рассказа учителя

Это вариант метода лекционного, который в начальных классах в полном объеме не применяется. Сущность этого метода в том, что учитель излагает новую тему сам, в строгой логике, достаточно высоким научным стилем, целесообразность метода в том, чтобы уча­щиеся получили новое знание в полной форме, без блужданий, чтобы не допустить догма­тизма, в таком изложении должны быть элементы рассуждения и доказательства; рассказ учителя сопровождается доступными примерами, наглядными записями на доске, использу­ются плакаты и пр. По ходу рассказа учителя ученикам задаются вопросы, т. е. рассказ не чужд элементов беседы. Продолжительность такого рассказа - не более 7-8 минут.

Назовем некоторые темы, которые могут быть даны таким методом сообщения: «Рус­ский язык в жизни общества», «Из жизни замечательных людей», «Органы произношения звуков речи», «Правила выразительного чтения», «Спряжение глаголов в русском языке» и др.

Рассказ учителя обычно сочетается с другими методами, предусматривающими высо­кий уровень познавательной активности самих учеников.

Эвристические, или поисковые, методы

Эта группа методов уже не раз упоминалась в предыдущих разделах. Эти методы имеют варианты названий: от индуктивных, от «наблюдений над языком» - до исследова­тельских.

Все они занимают высшие ступени в шкале методов, расположенных по степени по­знавательной активности учащихся. Как правило, они рассматриваются как основа разви­вающего обучения.

Эвристика - метод обучения через открытия, через решение субъективно-творческих задач; метод предполагает создание ситуаций, подводящих ученика к микроот­крытию, проводит ученика по ступеням поиска, пройденным когда-то первооткрывателем данной частицы нового знания. Например, урок письма, I класс, тема «Предложение».

Учитель. Когда мы читаем рассказ, то каждое предложение выделяем голосом (пауза­ми и интонациями). Значат, и на письме предложение должно быть как-то выделено. Чтобы читающий сразу видел и начало, и конец предложения. Но как? Предлагаете сами: как дого­воримся, решим обозначать начало предложения, как - его конец?

Дети (предлагают). Начало обозначать палочкой вверх, а коней - палочкой вниз:

первую букву красным цветом, последнюю - синим; впереди ставить вилку влево, в конце - вилку вправо: < >.

Как видим, эвристический прием превращает учение в проектирование, в изобретатель­скую деятельность; она увлекает детей, придает им уверенность, подводит их к выводу, к пониманию функций знаков препинания и вообще - графики, включает школьников в понимание необходимости самостоятельных решений, развивает их самостоятельность и творчество.

В конце эвристического момента школьники приходят к выводу: изобретатели письма условились начало предложения обозначать заглавной буквой, а конец предложения - точ­кой. Может быть, это не самое лучшее решение, но оно имеет некоторые преимущества: эко­номия места на строке.

Огромное значение имеет самосознание: я сам это придумал, нашел это решение. Данная эвристическая задача найдет продолжение в темах «Вопросительное предложение», «Восклицательное предложение». Эвристическая методика учит школьника видеть и осозна­вать проблему, и тогда процесс учения превращается в цепь «открытий», дающих радость познания.

Осознание проблемы имеет три степени самостоятельности, приближающей школь­ника к творчеству:

а) понимание ситуации, порождающей вопросы, осознание мотивов, превращающее их в цель;

б) осознание возможного способа решения задачи, достижения цели;

в) сравнение нескольких способов решения, выбор оптимального варианта. В нашем примере все эти ступени легко прослеживаются.

В дидактике и в частных методиках этот аспект эвристики получил название про­блемного обучения. Оно предполагает достаточно широкий спектр «степеней сво­боды» - от осознания внутренних связей в системе изучаемого предмета (в нашем случае -русского языка) - до полной исследовательской работы: систематизация типов склонений имен существительных, моделирование морфемной структуры слова, выявление синтаксиче­ских связей между членами предложения, построение классификации звуков речи, построе­ние схемы времен глагола и мн. др. Школьники с огромным интересом работают над такими проблемами: изучение многозначности слова (например, земля - 5 значений; звезда - 4 зна­чения; рука и ручка и мн. др.); исследование причин допущенной орфографической ошибки -например, в сливах «козался», «зиленый» и т. п.; исследование связи между морфемным со­ставом слова и его значением, например: перевозчик, вертолет.

На высших, исследовательских, ступенях эвристической методики ученик практиче­ски использует многие методы научного исследования: наблюдение с различными способа­ми фиксации результатов (запись, условные знаки, рисунок), моделирование, обобщение, таблицу.

К числу исследовательских принадлежит и метод лингвистического эксперимента: например, выбор синонима для данного текста: глаза и очи; образование слова с корнем -вод-(вода) и со значением «так можно сказать о пустыне Каракумы»; попытка образовать множе­ственное число от существительных песок, хлеб, терпение, палка, небо, жаркое («жареное мясо») и т. п. Требуется объяснить, как изменилось значение слова при образовании формы множественного числа. Эксперимент - это строго организованное действие, позволяющее проверить какое-то предположение, гипотезу. Эксперимент предполагает внимательное на­блюдение, его запись; в случае необходимости он может быть повторен несколько раз. В данных случаях: первый пример - выбор из двух синонимов глаза - очи проверяет чувство уместности слова, имеющего определенную стилистическую окраску; второй пример - слово безводная пустыня - проверка образования слова по определенной модели, на основе «чутья языка», языковой интуиции; в третьем задании - все варианты разные: хлеб - хлеба - разные значения: хлеб - это продукт, приготовленный из муки по известной технологии, хлеба! - это растущие в поле, на большой площади зерновые культуры - пшеница, рожь.

Лингвистический эксперимент выявляет скрытые возможности языковой способности человека.

Игра как метод

Психологи определяют игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте. В ней ребенок активизируется как личность, через игру познает мир. В младшем школьном возрас­те роль ведущей деятельности переходит к учению, к учебной деятельности. Этот переход не должен быть резким, поэтому игровые методики применяются главным образом в I и II клас­сах. Дети любят игру, но материал по русскому языку далеко не всегда удобен для игрового оформления.

В последние 20 лет, в связи с частичным переходом к обучению детей в школе с 6 лет, внимание к игровым методикам существенно повысилось. Новые издания учебников выхо­дят в сказочном оформлении, сама грамматика в них предстает перед детьми как принцесса Грамматика, и дети отправляются в путешествие по океану Слов^рии, а слово реченька, ока­зывается, происходит от корня речь - ведь реченька журчит. Путешественники ночуют на берегу моря Глаголов, блуждают в лесу Прилагательных... Сказочная аллегория, метафори-зация облегчают усвоение сложных абстракций, но они же уводят детей от строгих научных понятий.

Игры в школе должны быть дидактическими, т. е. вести школьников по пути позна­ния, развития. Рассмотрим их функции.

Первая, простейшая функция - облегчать учебный процесс, оживлять его. Эту роль выполняют сказочные элементы, занимательные картинки, подбор занимательных текстов и пр.

Вторая функция - «театрализация» учебного процесса: игровые формы вводят ролевой элемент, например, вымышленных персонажей - Незнайки и Знайки, Буратино или Алисы из Страны чудес... Артистические приемы используются в ролевых диалогах и полило­гах, в чтении по ролям, в инсценировании басен, сказок, в составлении силами самих учащих­ся различных упражнений, задач и даже в составлении страниц предполагаемого учебника.

Третья функция - соревновательная. Игра вносит элемент соревнования, конкурса, возбуждает активность, стремление к лидерству. Простейший вариант - «кто пер­вый решит задачу, проверит орфограмму» и пр.; «придумать предложение: чье предложение лучше?» и т. п. Но от этих простейших случаев игра переходит к олимпиадам, к тестирова­нию, к литературному творчеству, к соревнованию в качестве и глубине знаний.

Названные три функции игры представляют собой ступени от игры-забавы к игре -увлечению познанием. Это высшая ступень - от игры к творчеству, к научной логике, к опе­режению школьных программ.

Для младших школьников игра - это прощание с розовым детством. Дети нуждаются в шутке, в ласке, в красоте. В игровой методике с наибольшей полнотой проявляется арти­стизм учительницы, ее женская чуткость и теплота.

Коммуникативные методы

Пока язык рассматривается как замкнутая система, можно ограничиться изучением его структуры и механизмов. Но, когда мы выходим в область прагматики, т. е. использова­ния языка в ситуациях общения, неизбежно встают вопросы о мотивах, целях высказывания, о его смысле, т. е. о содержании, обусловленном мотивами; о выборе вербальных и невер­бальных средств (к числу невербальных средств общения относятся жесты, мимика, прикос­новения - тактильное общение, интонации, умолчания и пр.); о коммуникативной целесооб­разности выбора тех или иных средств; о механизме выбора слов, об их порядке в предложе­нии... Нельзя забывать и об адресате речи: наша речь должна быть хорошо воспринята слу­шателем, он должен ее не просто понять, а так понять, как хочет говорящий. Нужно, нако­нец, учитывать и пространство, в котором совершается акт общения. Без учета всего пере­численного языковая структура не может быть понята.

В современной лингвистике используется понятие «дискурс» (в переводе с фр. -«речь»). Согласно теории дискурса, любая языковая конструкция рассматривается со сле­дующих точек зрения: мотивационной, вербальной, акустической (или графической), кинической (греч. кинема - «движение»), пространственной. Рассмотрим это на примере. Пред­положим, нам дано предложение: Смелее! Что мы поймем? Только внутриязыковые характе­ристики: это неполное, эллиптическое предложение, его единственное слово не то прилага­тельное, не то наречие в сравнительной степени. Какую мысль оно выражает, непонятно. Определение предложения: «Мысль, выраженная словами» - оказывается некорректным.

Теперь согласно теории дискурса, возьмем пространство, ситуацию: луг, неширокий ручей; мужчина перескочил его, протянул руку женщине... Предложение Смелее! сразу при­обрело смысл, и часть речи определилась: это наречие; и предложение может быть дополнено.

Теперь вернемся к коммуникативной методике изучения языковой теории. Изучая лексику, школьники осознают знаковую функцию слов и зависимость значений от условий коммуникации. На уровне морфем школьники исследуют их функции в передаче значений, в создании «продукта» языка, использования его единиц - взаимопонимания в общении. Так­же и грамматику школьники усваивают как средство оптимального взаимопонимания в об­щении, уясняют роль предложения в обмене мыслями. В этом коммуникативная методика и функциональный подход сливаются.

В коммуникативной методике заложены основы не только понимания речи других и языка литературных произведений, но и усложнение самого языка: потребности выражения мысли требуют введения новых слов, усложненных синтаксических структур. Коммуника­тивные методы в наибольшей степени вводят школьников в мир языковой целесообразности, способствуют пониманию необходимости каждой, казалось бы, мелочи в системе языка. Язык предстает перед школьниками как логически целостная система.

Коммуникативные методики не противоречат никаким другим методам, они допол­няют и углубляют их.

Программированное обучение и компьютер

В любом случае языковой теоретический и практический материал должен быть оп­ределенным образом препарирован, описан доступно, удобно для процесса обучения.

Эта идея компоновки, препарирования материала, представления его в виде обучаю­щих программ наиболее ярко выражена в так называемом программированном обучении (60-е годы) и в компьютерном обучении (80-90-е годы).

Программированное обучение предполагает три требования:

а) четкое структурирование преподносимого материала;

б) подача материала ученику малыми дозами: каждая доза - «шаг» в усвоении;

в) обратная связь, т. е. самоконтроль после каждого «шага».

Материал подается ученику индивидуально, каждый работает в своем темпе. Само­контроль чередуется с вопросами, задаваемыми учителю или компьютеру.

К сожалению, программированное обучение не получило широкого распространения в начальной школе, хотя экспериментальные учебные пособия были изданы и использовались.

Что же касается компьютерных программ, то они, по-видимому, получат массовое распространение в ближайшем десятилетии. В настоящее время применение компьютера в школе или дома ограничивается следующими ситуациями:

* компьютер получает вопрос ученика и выдает на экране ответ в виде текста, черте­жа, модели;
* ученик выполняет задания, заложенные в программе компьютера, набирая ответы, и компьютер оценивает их правильность.

Однако прогнозы в этой области подсказывают необходимость разработки компью­терной методики обучения, по крайней мере в области теории.

Лекция 2. Учебник русского языка и дополнительные пособия

**Вопросы:**

1. Роль учебника, его функции
2. Типы учебников и пособий
3. Виды работы учащихся по учебнику

Вопрос 1. Роль учебника, его функции

Учебник - основа учебного процесса. Хорошо организованная, систематическая рабо­та по учебнику во многом определяет успех обучения - и теоретического, и практического. Попытки отказаться от учебника пока ограничиваются экспериментом. Заслуживает внима­ния составление страниц учебника самими учащимися, но это не отказ от учебника, а твор­ческое дополнение к нему, методический прием.

На уроке учебник используется, как правило, и на этапе изучения нового материала, и при его закреплении, и на этапе обобщения, на контрольно-оценочном этапе, по учебнику даются задания на дом. Он используется и при повторении, и для справок как по языковой теории, так и по правописанию.

Учебник, а также дополнительные пособия выполняют в процессе обучения следую­щие функции:

а) воспитательную функцию - см. с. 154;

б) познавательную функцию - он дает ученику определенный объем информации,
знаний по предмету «Русский язык»;

в) функцию развития интеллекта, умственных способностей, речи.

Все три функции неразделимы, как неразделимы воспитание интереса и любви к род­ному языку, его познание и усвоение умственных операций. К учебнику предъявляются требования:

содержательные: он дает школьникам языковой материал, доступный, адап­тированный к детскому восприятию, изложенный в строгой системе, в соответствии с про­граммой и государственным стандартом.

Следует подчеркнуть, что программа и учебник являют собой единство, состоящее не только в тождестве содержания, но и в общности методической концепции (или обще дидак­тической);

интегративные: учебник объединяет в единую систему различные области изучаемого языка. В нем выступают в единстве и литературный, образцовый текст, и мате­риал грамматики, фонетики, лексики, орфографии, графики, развития речи учащихся, куль­туры речи;

методические: учебник организует познавательную деятельность учащихся в классе и дома, предлагает учителю и учащимся методически подготовленный языковой ма­териал, различного назначения упражнения, задания, литературные образцы, отобранную лексику и пр. В нем предусмотрено повторение ранее изученного материала. В практике соз­дания учебников используется профессиональный термин - методический аппа­рат учебника - совокупность всех вопросов, заданий, упражнений, пояснений, «памя­ток», алгоритмов, правил и пр., что и составляет его методическую специфику.

В этом смысле учебник организует работу не только учащихся, но и учителя, особен­но малоопытного. Учителя, достигшие уровня мастерства, не всегда удовлетворяются учеб­ником, вносят дополнения, особенно в части практической: они заслужили это право. Но ав­торы учебников судят иначе: они утверждают, что в учебнике, ими созданном, выверено ка­ждое слово, и любое отклонение нарушает заложенные в учебнике идею и систему.

Требования к текстам в учебнике

В современных учебниках русского языка тексты занимают значительное место: на­пример, в учебниках Т. Г. Рамзаевой - до 40-45% площади учебника. Это объясняется влия­нием коммуникативных методов, функционального подхода в изучении языка. Впрочем, внимание к текстам традиционно: и в рекомендациях Ф. И. Буслаева, и в учебниках К. Д Ушинского тексту, особенно художественному, отводится ведущая роль.

Вот пример подбора текстов в учебнике «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой, III класс: стихотворение С. Маршака «Декабрь», отрывок из рассказа Г. Скребицкого, «Летом на вы­рубке» И. Соколова-Микитова, отрывок из произведения М. Пришвина, два стихотворения С. Михалкова, отрывок из «Евгения Онегина» А. С. Пушкина, отрывок из стихотворения И. Сурикова, «Береза» С. Есенина, отрывки из стихов Ф. И. Тютчева, А. Прокофьева, А. Плещеева, М. Дудина, В. А. Жуковского, прозаические отрывки из Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, И. С. Тургенева, В. Бианки... А. С. Пушкин в этом учебнике представлен 8 раз.

Наибольшее количество текстов предложено для иллюстрации изучаемых явлений языка, кроме того - для выразительного чтения, пересказа, списывания, грамматического анализа, синонимической работы, составления плана и прочих целей.

Методические требования к текстам;

а) образцовость языка, художественность текста;

б) богатство содержания, актуальность тематики;

в) наличие в тексте изучаемых языковых форм, средств;

г) разнообразие жанров и стилей;

д) богатство лексики;

е) развивающий характер: каждый текст, поэтический или прозаический, должен поднимать ученика на ступеньку выше в его развитии.

Учитель не должен ограничиваться только теми текстами, которые даны автором учебника: в его (учителя) методическую копилку подбираются разнообразные тексты как общего назначения, так и по разделам и темам курса русского языка: для чтения, анализа, для диктантов, других упражнении. Ученики тоже должны уметь подбирать тексты: как по личным ценностным ориентациям, так и по изучаемым темам: например, при изучении вре­мен глагола, для показа роли местоимении, роли союзов или предлогов, для показа перенос­ных значений слов, их многозначности, для демонстрации связей внутри компонента текста.

Использование текстов на уроке имеет и отрицательную сторону: оно требует много времени, особенно при списывании. Поэтому учитель нередко предпочитает словарный ма­териал, небольшие, несложные, а иногда примитивные предложения... Такая тенденция спо­собствует экономии времени, но отрицательно сказывается на общем развитии учащихся, в частности на развитии их речи и языкового чутья.

Сказанное не исключает использования в нужных ситуациях словарного материала, словосочетаний, полноценных предложений. Этот материал используется и для языкового анализа, и для упражнений в списывании, в конструировании синтаксических структур и пр.

Вопрос 2. Типы учебников и пособий

Этот вопрос требует исторического подхода. Так, в XIX в. использовались учебники русского языка в вопросо-ответной форме - «Новая российская грамматика в вопросах и от­ветах» М. Меморского (1801). В 1875 г. вышел «Задачник письменных упражнений в родном языке» И. И. Паульсона. Еще пример: «300 письменных работ. Задачи для самостоятельного упражнения в письме учеников всех трех отделений начальной школы» Н. А. Корфа (1882). Или: «Краткий учебник русской грамматики» Л. И. Поливанова. Или: «Хрестоматия для изу­чения образцов русской словесности» Н. Ф. Бунакова (1877). Из этих примеров можно опре­делить такие типы учебников, как вопросо-ответный учебник (по образцу катехизиса), «за­дачник» практического типа, учебник типа хрестоматии, учебник письменных упражнений.

В 20-е годы XX в. появились учебники типа «рабочих книг» с ярко выраженной прак­тической направленностью для самостоятельной работы учащихся.

«Рабочие книги» впоследствии подвергались критике за отсутствие в них системати­чески изложенного, целостного курса языковых знаний.

Наиболее строгим основанием для типологии учебников являются те научно-лингвистические концепции, которые легли в основание учебника. Так, с середины XIX в.

создавались учебники на логико-грамматической основе (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ущннскнй, в значительной степени - и современные учебники русского языка). Потебнианское, так назы­ваемое психологическое, направление в лингвистике (конец XIX - начало XX в.) было пред­ставлено «Учебником по русской грамматике» И. Белоусова. С ориентировкой на фортуна­товское формально-грамматическое направление были составлены учебники Е. Ф. Будде, В. А. Малаховского, отчасти - А. М. Пешковского.

Современные учебники Т. Г. Рамзаевой (традиционное направление), А. В. Поляковой (направление Л. В. Занкова), В. В. Репкина, С. Ф. Жуйкова и др. не исключают логико-грамматического подхода, но одновременно предусматривают и структурное, и семантиче­ское, в какой-то степени функциональное и коммуникативное направления. Все большее ме­сто за последние годы занимает теория речевой деятельности, появились отдельные учебные пособия типа «Речь. Речь. Речь...» (1983) и «Детская риторика» под редакцией Т. А. Ладыженской (конец 80-х - 90-е годы). В учебнике «Русский язык» В. В. Репкина вве­дены элементы фонологии (понятие о сильной и слабой позициях фонем). В некоторых экс­периментальных («альтернативных») учебниках появляются разделы «Лексика», «Словооб­разование».

Многие учебники русского языка для начальной школы составлялись по концентри­ческому принципу: одна и та же тема изучалась, постепенно углубляясь, в I, во II, в Ш, в IV классах. Многие считают такое построение курса наилучшим для младших школьников. В 50-е годы XX в. введено понятие ступенчатого построения курса: при каждом возврате к теме школьник как бы поднимается на новую ступеньку, все выше. Параллельно с концен­трическим и ступенчатым построением курса русского языка применяется линейная струк­тура: материал вводится последовательно, без многократных повторов. Так был построен грамматический курс в 3-й книге «Родного слова» К. Д. Ушинского, учебниках «Русский язык» С. А. Новиковой, «Наш язык» А. М. Пешковского и ряде других. Линейное построение предполагает последовательное введение всех тем курса с I по IV класс; углубление прой­денных тем происходит постепенно, в процессе продвижения. Но и при таком построении учебников получаются два концентра: начальное звено школы и средние - классы.

Типология, далее, может быть ориентирована на метод, реализованный в учебнике. Так, резко отличается от других программированный учебник. Своеобразен учебник «Рус­ский язык» по системе Л. В. Занкова: каждая тема открывается постановкой вопроса, позна­вательной задачи и завершается выводами. Отличается от других коммуникативно ориенти­рованный учебник «Слово» А. Ю. Купаловой и др.

Есть и такое построение учебников русского языка: отдельный учебник «Теория» для всего курса и отдельно учебники «Практика» для каждого класса.

Наконец, учебники различаются по их статусу: стабильные учебники одобрены Ми­нистерством образования РФ, признаны учительской общественностью, проверены време­нем. Пробные и экспериментальные учебники пока не получили такого признания, они про­ходят проверку. Учебники, которые резко отличаются от стабильных, в чем-то даже проти­востоят им, получили название «альтернативные».

Назовем теперь типы пособий по русскому языку, которые иногда бывают связаны с тем или иным учебником, а чаще могут быть использованы в разных системах:

1. Сборники задач, заданий, упражнений, материалов для анализа и т. п.
2. Хрестоматии, т. е. сборники текстов для чтения и анализа, пересказа, «извлечений»

и пр. В такие хрестоматии обычно включаются тексты, имеющие те или иные особенности языка: тексты современные и устаревшие, стихи и проза, повествования и диалоги, описание и рассуждение, научный текст и разговорный и т. п.

1. Пособия по развитию речи учащихся: темы и планы сочинений, сборники текстов для изложения, образцы и пр.
2. Словари (или словарики) толковые, орфографические, синонимов и антонимов, словообразовательные, фразеологические, этимологические и пр.
3. Справочники энциклопедического типа.
4. Книги для дополнительного чтения, сборники произведений для внеклассного чте­ния и мн. др.

В итоге подчеркнем: в любом варианте учебник должен содержать систему точных научных сведений о языке. Подкрепим этот вывод авторитетом А. М. Пешковского: «На из­вестной стадии обучения (завершительной) догматический тип по-прежнему остается неза­менимым, так как он только один способен дать ученику в короткий срок цельное, стройное и четко оформленное представление о предмете» («Предисловие» к кн.: Карцевский С. По­вторительный курс грамматики. М., 1927).

Вопрос 3. Виды работы учащихся по учебнику

Учащемуся необходимо научиться читать учебник, не только видеть в нем информа­ционный материал, но разбираться в заданиях к упражнениям, во всем методическом аппара­те. Учитель не должен полагаться в этом на самого ученика: нужно убедиться, что школьник разобрался во всех указаниях учебника. Учебник должен стать постоянным помощником ученика. Работа с учебником проводится постоянно.

При подготовке к усвоению нового материала обычно учебник используется для языко­вого анализа, для наблюдений над словами, предложениями - это подготовка к усвоению нового.

Новый материал не всегда усваивается путем чтения учебника, особенно если приме­няются эвристические методы. Однако после поиска, когда учащиеся уже пришли самостоя­тельными путями к выводу, к формулировке определений и правил, они обращаются к учеб­нику, сверяя свои выводы с соответствующими формулировками в учебнике. Само собой ра­зумеется, что определения и правила должны быть усвоены в том виде, в каком они даны в учебнике (возможен и такой случай, когда запоминаются обе формулировки).

Не исключается и такой вариант усвоения нового: пройдя этап подготовки, ученики получают задание самостоятельно прочитать учебник, разобраться во всем, после чего учи­тель проверяет правильность усвоения. Такая методика приучает школьников к самостоя­тельной работе по книге.

На этапе закрепления нового и тренировки, выработки умений и навыков по учебнику выполняются разнообразные упражнения по заданиям, которые в учебнике даны до или по­сле текста упражнения.

Работа по учебнику не должна подменять живое слово учителя, ибо диалог, непосред­ственный обмен мыслями, постоянное следование ученика за логическими построениями учи­теля развивают учащихся, активизируют их. Иными словами, учебник не должен сковывать учителя и учащихся, не должен подменять собой живой процесс общения на уроке. Учитель не только вправе, но и обязан оживлять урок введением собственных примеров, материалов.

Учебник используется на этапах задания на дом, выполнения заданий дома и провер­ки выполненного на следующий день в классе, а также школьниками при повторении и для справок, для самопроверки.

Лекция 3. Методика изучения разделов курса. методика фонетики и графики

Вопросы:

1. Понимание функций произносительных единиц речи

**2.** Процесс обучения. Методы, приемы

Вопрос1. Понимание функций произносительных единиц речи

Оно начинается с понятия «общение»: люди передают друг другу свои мысли. Это речь: краткая или продолжительная, она может быть разделена на части - на предложения, слова. Разговаривая, общаясь, мы понимаем значения слов и целых предложений (показ на примерах). Слов очень много - и все они различаются, каждое имеет свое значение.

Мы различаем слова по звуковому составу: луна - лл-уу-нн-аа, рр-ыы-бб-ааа, Вв-аа-лл-яаа... Я произношу слова, вы их слышите (для этого у вас уши) и понимаете их значение (для этого у вас голова).

Схема-модель: общение - речь - предложения - слова - звуки.

С помощью звуков мы различаем значения слов: рот - крот, кошка - ложка, маши­на - малина. Фонема выступает как смыслоразличитель; способность различать фонемы на­зывается фонематическим слухом.

Нам нужно уметь выделять в слове каждый звук, отделять его от других звуков. Со­гласно функциональному подходу, применяемому в изучении языка, очень важно, чтобы первоклассники пришли к пониманию звука с позиции его смыслоразличительной функции. Как уже отмечалось, в последние годы в некоторых программах и учебниках введено поня­тие «фонема». Но смыслоразличительная функция звука речи может быть усвоена и до вве­дения понятия «фонема».

Фонетика как отрасль языкознания изучает содержание первого, нижнего, уровня языковой системы - произносительного. Теоретический материал этого уровня составляют учение о звуках речи, их характеристика, классификация, учение о слогоделении, об ударе­нии в слове, представления о других произносительных средствах - о громкости речи, ее темпе, о повышении и понижении голоса, о паузах, об интонациях. Программы обычно предусматривают тщательную отработку практических умений: от фонетического (а затем - и звукобуквенного) анализа до выразительной речи, до развития дикции и усвоения орфоэпии. Фонетика составляет основной материал I класса; в последующих классах материал углубля­ется, усложняются примеры, закрепляются практические умения. Трудность для детей пред­ставляет выделение звуков из некоторых сочетаний; различение твердости/мягкости соглас­ных; в процессе дальнейшего обучения детей нередко затрудняет соотношение звука и бук­вы: чтение и письмо выдвигают в глазах учащихся букву в сравнении со звуком (но это уже графика).

Основой усвоения графики служат четкие умения в области фонетики. Каждый звук (точнее - каждая фонема) должен иметь свой знак, т. е. букву. Но вскоре дети узнают, что звук и буква совпадают не всегда, что есть звуки, которые вообще не имеют своей буквы, а обозначаются сочетаниями букв или одной и той же буквой (звук [)], твердые/мягкие соглас­ные), некоторые звуки могут обозначаться разными буквами, например [а] - буквами а, я и пр. Система правил обозначения звуков (фонем) составляет предмет графики.

В содержание графики входят также заглавные буквы, знаки препинания, средства выделения абзацев. К графике примыкает орфография (методика орфографии изложена в от­дельном разделе этой книги).

Содержание графики, ее теоретическая часть: обозначение звуков (фонем) буквами; звуковое значение каждой буквы; названия букв, алфавит; обозначение твердых/мягких со­гласных буквами и их сочетаниями; обозначение звука [)]; заглавные буквы и другие средст­ва обозначения значения слов, смысла и структуры предложений и текста.

Практические умения, опирающиеся на графику, очень широки и сложны: это чтение как восприятие и понимание записанной речи, письмо как фиксация своих мыслей в графи­ческом коде.

Заметим, кстати, что письмо в усвоении письменного языка должно было бы идти впереди чтения согласно историческому процессу. Такой порядок был принят в методике К. Д. Ушинского. Но ведущая роль чтения возобладала в практике обучения.

Звукобуквенный анализ слов, текста - залог правильного, безошибочного письма.

Умения учащихся

Произносительные умения подразделяются на уже сформировавшиеся до школы; час­тично усвоенные и требующие улучшения; формируемые в школе на основе новых знаний. Новые умения - четкое артикулирование звуков, интонации, соотнесение звуков и букв, звукослияние, деление слов на слоги, определение места ударения и пр. - формируются на ос­нове теории, а также имитативным способом «делай, как я».

Школьники должны овладеть следующими умениями:

* отчетливо, орфоэпически правильно говорить - без искажения звуков, без неоправ­данных пауз, с использованием средств выразительности;
* полностью воспринимать звучащую речь, выделять в речевом потоке фонетические слова, в словах - слоги и звуки, понимать воспринятое, выделять непонятное;

отчетливо произносить все звуки русского языка, сочетания звуков не только в слове, но и вне слова, различать гласные и согласные, среди последних - звонкие и глухие, твердые и мягкие (кроме трудных случаев), кратко описывать артикулирование звуков; различать слабые и сильные позиции фонем; владеть фонетическим анализом слов, речи;

* узнавать в печатном и письменном вариантах все буквы, их сочетания, правильно произносить их как порознь, так и слитно, т. е. читать слогами (аналитическое чтение) и сло­вами, фразами плавно, в темпе речи (к окончанию начальной школы - 120 слов в минуту); правильно делать ударения в словах, делать фразовые, логические ударения и паузы; разли­чать ударяемые и безударные слоги;
* свободно осуществлять кодовые переходы с устной (акустической) и мысленной речи на буквенный, графический код, подчиняя его правилам графики, каллиграфии и - в известных пределах - орфографии; безошибочно списывать с печатного и письменного текста.

Данный перечень умений в области фонетики и графики поможет воспринимать эти предметы вместе с орфографией как единую систему знаний и умений, получающую приме­нение в свободном навыке чтения и письма, устного говорения и аудирования (восприятия устной речи и ее понимания).

Вопрос 2. Процесс обучения. Методы, приемы

Изучение фонетики и графики во времени совмещается с обучением грамоте, т. е. с работой по букварю (азбуке). В этот период уроки, как правило, объединяют звук и его бук­ву, т. е. фонетика и графика объединяются в одном уроке. Но в дальнейшем в курсе языка встречаются темы фонетико-графического содержания, связанные с правописанием и куль­турой речи: «Сочетания жи, ши, ча, ща, чу, щу», «Употребление ь как знака мягкости пред­шествующего согласного», «Ь разделительный», «Употребление ь в середине слова», «Двой­ные согласные», «Ударение», «Безударные гласные в различных морфемах: корне, пристав­ке, окончании». Термин орфоэпия не вводится в начальных классах, но многочисленные случаи произношения занимают значительное место в курсе русского языка: -ого, -его -[овь], [евь]; что [што]; конечно - [кан'эшнъ]; мыться [мьаць]; кафе [кафэ] в отличие от кофе - [коф'э] и пр.

Фонетико-графические темы, как и орфографические, подчас «вклиниваются» в грамматический материал. Кроме того, фонетико-графическая линия, сливаясь с орфографи­ческой, не прерывается, а вплетается в общую систему на протяжении всех лет начального обучения, ибо она связана и с чтением, и с письмом, и с устным говорением, и с аудировани­ем. Непрерывность этой линии обеспечивается также фонетическим (фонетико-графическим) разбором в системе языкового анализа.

В области методов обучения обращается внимание на такие условия:

а) опора на практическое усвоения языка до изучения теории, на языковое чутье в этой области;

б) постоянное сопоставление звукового и буквенного составов единиц языка;

в) установка на фиксацию всех расхождений в ситуациях звук/буква;

г) проговаривание, артикуляция, скандирование, отработка голоса;

д) тренировка слуха, тренировка пишущей руки;

е) образцы хорошего произношения и каллиграфического письма и пр.

Трудности фонетики и графики

Есть трудности в самом содержании материала и трудности его усвоения. Первые:

а) осмысление функций букв по отношению к звукам: дети легче воспринимают буквы на зрительной основе;

б) дети очень трудно воспринимают все случаи отклонений от системы, от общего правила (йотированные буквы, жи, ши и т. п.);

в) дети всегда легче усваивают материал, имеющий жизненный, понятный им смысл, например, слово и его значение. Фонетика и графика не всегда связываются в их сознании со значениями, с жизнью.

Вторые:

а) у некоторых детей еще есть детские недостатки артикулирования звуков речи: [с] - [л] - [р] и пр.;

б) школа с первых дней вводит высокие требования литературной речи, у детей же - диалектизмы, просторечные слова и их произношение;

в) трудности звукослияния на начальных этапах чтения (эта трудность, отмечавшаяся в прошлом как труднопреодолимая, в настоящее время ослаблена применением современных методик);

г) трудности письма, его техники; неустойчивость внимания и пр.

Некоторые трудности снимаются введением системности языковых понятий: и фоне­тика, и графика с самого начала изучения в школе понимаются детьми как необходимые сту­пени в языке, в общении, т. е. в речи. Уже упоминавшийся ряд: общение - речь, ее понима­ние - предложение - слова - слоги - звуки речи - осмысливает каждую единицу этого ряда, формирует целостный системный механизм языки в сознании школьника. Отметим в заклю­чение, что произносительные ошибки учащих пока намного превышают общеизвестную «норму» ошибок орфографических и бороться с ними труднее.

Литература

Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. - М., 2019.

Блинов, Г. И. Методика пунктуации в школе / Г. И. Блинов. - М., 2020.

Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. - М., 2021. Граник, Г. Г. Секреты пунктуации / Г. Г. Граник и др. - М., 2020.

Граник, Г. Г. Секреты орфографии / Г. Г. Граник и др.

Жедек, П. С. Звуковой и буквенный анализ на разных этапах обучения правописа­нию / П. С. Жедек // Начальная школа. - 2020. - № 8.

Жуйков, С. Ф. Формирование орфографических действий / С. Ф. Жуйков. - М., 2019.

Иванова, М. Ф. Обучение орфографии и пунктуации - хрестоматия / М. Ф. Иванова и др. 2020

Львов, М. Р. Правописание в начальной школе / М. Р. Львов. - М., 2021.

Панов, М. В. Занимательная орфография / М. В. Панов. - М., 2019.

Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская. -М., 2019.

Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский. - М., 2020.

Рождественский, Н. С. Очерки по истории методики начального обучения правопи­санию / Н. С. Рождественский. - М., 2021.

Рождественский, Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н. С. Рождественский. - М., 2021.

Задания для самостоятельной работы

1. Сопоставьте принципы русской орфографии. Опираясь на принципы, попытайтесь обосновать трудности, с которыми встречаются школьники, изучающие правописание в на­чальной школе.
2. Объясните, что в системе правописания определяется правилами графики и что -правилами орфографии.
3. Составьте перечень типов орфограмм, которые учащиеся IV класса могут прове­рить (в конце учебного года).
4. Сравните, как дана методика проверки безударных гласных в учебниках «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой, А. В. Поляковой, В. В. Репкина. Подготовьте сообщение на эту тему (для семинара, конференции).
5. Постройте алгоритм проверки правописания безударных гласных в настоящем и будущем простом времени I и II спряжений. Прокомментируйте каждый шаг алгоритма, со­относя его с теоретическим грамматико-орфографическим материалом.
6. Напишите реферат по книге Н. С. Рождественского «Свойства русского правописа­ния как основа методики его преподавания». Оттените позицию автора иных подходов и ме­тодов обучения правописанию, имевших место в русской школе (в разное время).
7. Напишите реферат по статье М. Р. Львова «Перспективы методики правописания в начальных классах» (Начальная школа. 1989. № 8).
8. Подберите текст контрольного диктанта для IV класса в конце года. В тексте дик­танта подчеркните и прокомментируйте все орфограммы (не только те, которые изучались в начальных классах).
9. Составьте классификацию ошибок, допущенных, учащимися того класса, где вы проходите практику. Определите их частотность. Объясните причины ошибок.
10. Проанализируйте орфографический материал в учебнике «Русский язык» (вариант по вашему выбору), подготовьте сообщение для семинара или конференции.
11. Сконструируйте и представьте в виде макетов три наглядных пособия по обуче­нию орфографии в начальных классах.