



«Мысленное конструирование психолог Н.И. Жинкин назвал «упреждающим синтезом речи», — цитирует М.Р. Львов своего единомышленника. И развивает далее его мысль: «Объем упреждающего синтеза речи — ключ к речевому развитию человека. Чем больше упреждение, тем свободнее и правильнее говорит человек. Код внутренней речи хранит фонд образов, схем, представлений, фонемных эталонов слов, связанных с образами и понятиями» [с. 183].

Книга «Основы теории речи» М.Р. Львова выходит за рамки речеведения в культурологию, литературоведение, методику преподавания языка и просто в нашу жизнь, поскольку говорит о понимании, зависящем не от знания того или иного слова, но от общей культуры человека, от долговременной и оперативной памяти, от установки на понимание, от языкового чутья, общей склонности слушающего к поиску, гипотезе, лингвистическому эксперименту.

Создаваемая автором более 20 лет, книга получилась не просто учебным пособием, но высокодуховной и поэтической книгой, поскольку научные открытия и обобщения сце-

ментированы в ней поэтической интонацией: «Родную речь ребенок перенимает от близких людей, от родителей, из окружающей его языковой среды, движимый естественной потребностью общения, а позже самовыражения» [с. 3]. Многие поколения студентов и преподавателей, читающих речеведческие курсы, изучали по этой книге человеческую речь во всех ее проявлениях и увлекательнейшую историю лингвистических наук, наслаждаясь общением с автором, удивительно добрым и искренним человеком. Немыслимы без фундамента, заложенного научным трудом М.Р. Львова, такие курсы, как «Культура речи», «Риторика и детская риторика», «Практика письменной речи».

«Свободное владение речью — от бытового диалога, от дружеской беседы до подлинного искусства красноречия, поэтического дара — это составляющая счастья» — вот основополагающая мысль Михаила Ростиславовича Львова.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Львов М.Р.* Основы теории речи: Учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.

Когда методические ретроспективы становятся актуальными для современного педагога

А.Ю. НИКИТЧЕНКОВ,

кандидат педагогических наук, доцент

В отечественной методике преподавания русский язык всегда рассматривался очень широко: не только как система вербальных единиц и правил их употребления, но и в качестве различных текстов — фольклорных, литературно-художественных, собственно детских. Сложилась замечательная традиция предварять методический курс обращением к *истории* обучения грамоте русского языка и лите-

ратурного чтения. Внимание к историческим аспектам усиливается в учебных пособиях для студентов, написанных под редакцией М.Р. Львова [2, 3]¹, которые в более поздних изданиях до сих пор остаются основными для подготовки современных педагогов начального образования.

М.Р. Львов рассматривал историю методики в качестве отрасли педагогической науки и на страницах созданного им спра-

¹ В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



вочного словаря по методике русского языка неоднократно обращался к методическому наследию как к важнейшему источнику «развития методики как науки» и как к ценнейшему практическому опыту, не утратившему «своего значения до наших дней» [1, 119]. В годы работы в МПГУ М.Р. Львов читал курсы, связанные с историей преподавания русского языка, которые позволяли студентам, анализируя методические труды прошлого, сопоставлять исторические факты, отбирать ценный опыт и в конечном итоге оптимизировать современное обучение.

Именно такое отношение к истории смогло побудить М.Р. Львова подготовить для учителей *хрестоматию по методике преподавания русского языка*. М.Р. Львов увидел в осмыслении трудов прошлого связь с настоящим: «...не зная прошлого, невозможно создавать современное, ...многое сказанное в давние годы актуально для современности, звучит так, как будто бы это сказано в наши дни» [7, 4]. Благодаря хрестоматии перед взором современного читателя предстает галерея созданных более чем за 200 предшествующих лет работ по обучению грамоте и чтению, преподаванию грамматики и речевому развитию детей. В центре внимания оказывается *проблема метода обучения*, от верного выбора и успешной реализации которого зависит эффективность образовательного процесса.

Конечно, далеко не все из опыта прошлых лет может найти свое применение в настоящем. Многие удачные методические находки предшественников доработаны в трудах последователей и представлены на настоящий момент в более совершенном виде. В каком же случае методические ретроспективы окажутся не простым воспоминанием о прошлом, а станут насущно необходимыми для современного педагога? Это произойдет тогда, когда исторические труды будут осмыслены потомками не только как явление определенного контекста культуры, но и когда прочтение таких трудов вызывает, по словам О.В. Сосновской, «новую версию прочитанного текста, имеющую личностную значимость» [6, 388] для нынешнего специалиста, в результате которой формируется новая точка зрения, от-

личная как от первоначальной читательской позиции современного педагога, так и от исходной авторской позиции педагога-предшественника.

Приведем из области обучения чтению пример такого переосмысления исторических трудов, когда идеи педагогов прошлого начинают иначе звучать в настоящем, способствуют рождению новых точек зрения, актуальных для современной методики. Общеизвестным является факт, что в педагогических трудах и учебных книгах Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского заложены основы методики чтения в начальной школе. Эти авторы значительно расширили круг детского чтения, вовлекая в него произведения различных фольклорных жанров, что стало возможным благодаря развитию в XIX в. научного и общественного внимания к народной культуре [5, 71–89]. Впоследствии педагогами и методистами разных лет принимались во внимание художественные достоинства фольклора, но далеко не всегда учитывалась степень востребованности традиционного устно-поэтического творчества самими детьми. Ведь изначально традиционный детский фольклор был органично связан с фольклором взрослых, имел с ним общую мировоззренческую основу. В XIX в. (во времена Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и их последователей) традиционный фольклор постоянно окружал ребенка и был той естественной речевой средой, которая могла обеспечить интерес школьника к чтению и обсуждению устно-поэтических текстов. Напротив, научно-технический прогресс, развитие средств массовой коммуникации и вымирание деревни в XX в. иначе повлияли на детский фольклор: все больше обособляясь от культуры взрослых, он приобретает субкультурный характер (например, школьный фольклор); уходят из детского репертуара традиционные и появляются в результате активного воздействия средств массовой коммуникации новые формы (страшилки, рукописный альбом, граффити и другие). Поэтому работы Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского, прежде всего, должны позволить современному учителю задуматься о роли традиционного и современного, взрослого и детского фольклора в жизни младшего школьника и, уже исходя из этого, осуществлять выбор жанров и конкретных текстов для чтения и анализа на современном этапе, определять способы его читательского восприятия и осмысления.



Сделавший такое открытие учитель заметит, что на рубеже XX–XXI вв. поэты и писатели активно осваивают художественные возможности различных жанров современного школьного фольклора. Поэтический мир страшилок и садистских стишков врывается в пространство детской литературы (произведения Г. Остера, С. Седова, Э. Успенского и других авторов) и получает заслуженное признание юных читателей. Вот тут работы предшественников как раз и позволяют рассмотреть подобные произведения фольклора и детской литературы (о примерах организации их литературного чтения мы не раз писали на страницах журнала «Начальная школа») как важную составляющую круга чтения современных младших школьников, дающую возможность осмысления фольклора детьми как части собственной словесной культуры.

Проходят годы, и труды самого М.Р. Львова постепенно становятся историей. Однако живой историей, актуальной для дня сегодняшнего, они оказываются только в том случае, когда получают соответствующее прочтение современным учителем. Так, одним из фундаментальных трудов автора является неоднократно переиздававшаяся книга **«Правописание в начальных классах»**. Приемы орфографической работы, описанные М.Р. Львовым несколько десятилетий назад, могут получить новое звучание в условиях реализации системно-деятельностного подхода, внедренного в школьную практику современным образовательным стандартом. Например, погружение младших школьников в позицию «изобретателей» правил правописания [4, 5] станет мощным стимулом развития *коммуникативных* (готовность участвовать в диалоге, способность высказывать собственное суждение, понятное для партнера, договариваться, находить общее решение) и *личностных* (учебно-познавательный интерес, мотивация, способность к самооценке) *универсальных учебных действий* учащихся.

Еще один очень интересный вопрос, затронутый М.Р. Львовым в этой книге, касается *орфографического поля* (минимальное языковое пространство, которое необходимо для совершения орфографического действия) и *опознавательных*

признаков орфограмм [4, 21–30]. Определение орфографического поля и опознавательных признаков той или иной орфограммы — интереснейшая работа, которая может носить индивидуальный, групповой или коллективный характер. В современных условиях информация об этих явлениях не должна предлагаться младшим школьникам в готовом виде. Они сами будут экспериментировать с языковым материалом — сравнивать, группировать, обобщать, спорить, высказывать свои точки зрения до тех пор, пока не обнаружат, например, что у орфограммы «Правописание *чу-щу*» поле крошечное, пишущему достаточно увидеть только это сочетание, чтобы совершить орфографическое действие, а для объяснения написания, например, безударного окончания прилагательного потребуется как минимум словосочетание. В первом случае опознавательным признаком станет сочетание звуков [ч', щ', у], а во втором — ряд признаков (прилагательное, окончание, наличие безударного гласного, кроме [у]). Не менее интересен прием *алгоритмизации* процесса овладения правописанием [4, 57–65]. Здесь очень важно, чтобы алгоритмы действий составлялись самими учениками и моделировались так, как удобно конкретному школьнику. Процесс составления и применения алгоритма решения орфографической задачи способствует развитию не только *предметных*, но и *познавательных* (осуществлять поиск необходимой информации, фиксировать информацию, моделировать процесс), *регулятивных* (сохранять учебную задачу, планировать действия) *учебных действий* младшего школьника.

Современный учитель должен очень внимательно относиться к тем изменениям, которые происходят в системе начального образования. Овладение методикой позволяет учителю проявлять гибкость мышления и педагогическое мастерство, но делать это следует на строго выверенном научном фундаменте. Педагогу начальной школы целесообразно обнаружить интерес к вопросам истории методики не только как факту прошлого, но и как к необходимой основе для критического осмысления современных технологий преподавания на начальной ступени образования и



к совершенствованию собственной профессиональной деятельности.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1997.

2. Львов М.Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пос. / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. М., 1987.

3. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пос. / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. М., 2000.

4. Львов М.Р. Правописание в начальных классах: Пос. для учителей. М., 1998.

5. Никитченко А.Ю. Вопросы истории методики преподавания фольклора в российской начальной школе. М., 2012.

6. Сосновская О.В. О прочтении современным учителем методических трудов прошлого // Научные труды МПГУ. Серия Психолого-педагогические науки. М., 2000.

7. Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях: Пос. для учителя / Авт.-сост. М.Р. Львов. М., 1996.

Речевое развитие младшего школьника в изменяющемся мире

А.Ю. НИКИТЧЕНКОВА,
старший преподаватель

Для эффективного достижения результатов образовательного процесса педагогу начальной школы важно учитывать возрастные, субкультурные и психологические особенности младшего школьника, степень и потенциалы развития его мышления и речи, словарного запаса, качества осмысления им лексических взаимосвязей. Слово является хранителем культурной информации, ведущим инструментом осмысления и преобразования окружающего мира, благодаря чему речь оказывается в центре формирования разнообразных предметных и универсальных учебных действий младшего школьника, предметом пристального внимания различных специалистов.

Существенный вклад в исследование процессов речевого развития младшего школьника был внесен М.Р. Львовым. По словам ученого, в период начальной школы «...речь становится инструментом познавательной деятельности... быстро накапливается словарь, к речи школьника предъявляются требования литературной нормы» [1, 200]¹.

Выделенные М.Р. Львовым уровни речевого развития (произносительный, лексический, грамматический), отражающие структуру языка как динамичной системы, не потеряли актуальности и по сей день. В условиях современного изменяющегося мира, несущего огромное количество информации, как никогда насущными оказываются задачи уточнения, расширения и активизации словаря учащихся. Значительное внимание в системе лексической работы необходимо уделять речевым ошибкам, их появлению, исправлению, предупреждению. Речевая ошибка школьника, если она не просто исправляется, а происходит анализ ее природы, причин появления, может стать залогом прогресса речевого развития учащегося, поводом формирования исследовательского отношения к языку и речи как со стороны учителя, так и самого ученика. Несомненно, нужно уметь анализировать природу той или иной речевой ошибки. Часто причиной речевой ошибки является метафорический перенос на основании сходства предметов по форме или внешне-

¹ В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература» – *Ред.*