



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.*



му виду (оконная или дверная форточка сопоставляется с долькой шоколада соответствующей формы). В данном случае становится недостаточным просто указать школьнику на ошибку, «запретить» ее. Осмысление им собственной ошибки как повода более широкого взгляда на язык, а иногда и как попытки словесного творчества может возбудить у ученика интерес к сопоставлению слов, к исследованию процесса возникновения метафор в языке и художественной речи. Таким образом, маленькая речевая ошибка станет для ученика в условиях деятельностного подхода причиной большой исследовательской работы, вовлекающей ресурсы уроков русского языка и литературного чтения.

Нередко у младших школьников возникают трудности в области синонимии. Приведем пример. Во время урока русского языка третьеклассникам было предложено задание: подобрать синонимы к словам, в том числе и к слову *великан*. И вместо предполагаемых вариантов (*гигант, исполин, колосс, титан*) школьница неожиданно для педагога озвучила собственный — *людоед*. Безусловно, это слово не входит в один синонимический ряд с вышеперечисленными словами. Однако и случайным выбор ученицы признать нельзя, в своих рассуждениях она руководствовалась определенной логикой. Так, даже в Большом толковом словаре С.А. Кузнецова помимо основного определения слова *великан* («о человеке очень большого роста, обладающем большой физической силой») содержится дополнение, что великан является традиционным персонажем «западноевропейских и южнославянских сказок, скандинавского эпоса и т.п. — очень рослый, крупный, наделенный недюжинной силой человек или сверхъестественное существо, обычно враждебное людям». Довольно часто в народных сказках встречаются не просто великаны, а именно великаны-людоеды: в английской «Джек и бобовый стебель», исландской «Гедливёр», норвежской «Чудо-Девушка» и др. Вот небольшой отрывок из сказки «Джек и бобовый стебель»: «— Позавтракать захотел? — сказала огромная-преогромная высоченная женщина. — Да ты сам попадешь другим на завтрак, если не уберешься отсюда! Мой

муж великан и людоед, и ничего на свете он так не любит, как мальчиков, зажаренных в сухарях». Также можно вспомнить стихотворение Г. Сапгира «Принцесса и людоед», которое легло в основу создания одноименного мультфильма. Естественно, сопоставление определенных свойств сказочных персонажей, которые известны девочке из книг или кинематографа, и натолкнули ее на мысль о создании такой синонимической пары. Поэтому исправление ошибки и должно, на наш взгляд, представлять собой своего рода раскручивание ситуации с конца, когда речевая ошибка позволяет вовлечь в поле речевой деятельности младшего школьника широкий литературный контекст, который покажет одновременную правомерность и неправомерность употребления значения того или иного слова.

Приведем еще один пример, демонстрирующий метапредметный характер речевой работы. Ученица I класса на уроке окружающего мира не смогла соотнести глагол *вонзаться* со словом *лучи* (солнечные лучи *вонзаются* в землю). На тот момент далеко не все вторичные значения этого многозначного слова были освоены девочкой, и по ее представлениям *вонзаться в землю* может только материальный предмет: лопата, копье, нож.

Помочь младшему школьнику правильно и уместно использовать слова в речи, осознавать их значение призвано учебное пособие М.Р. Львова для учащихся начальной школы «*Учуь различать слова и их значения: Словарик многозначных слов, тематических групп слов, омонимов, паронимов, синонимов, антонимов*». Отдельная его глава посвящена взаимодействию учителей, родителей с учеником при работе со словарем, описанию соответствующих методических приемов. При этом, как справедливо замечает автор, «...усложненный материал, надо уметь вовремя остановиться, учитывая возрастные особенности учащихся, степень их подготовки, уровень общекультурных знаний» [2, 149].

Педагогу важно понимать, что ребенок дошкольного и младшего школьного возраста, зачастую не имея достаточных теоретических представлений о лингвистической природе языка, на практике все же



может интуитивно безошибочно следовать им, например создавая слова по современным словообразовательным моделям. Детское словотворчество порождает такие образчики приставочно-суффиксального образования глагола от существительного, как *пофенить* (т.е. посушить с помощью фена), где приставка *по-* означает доведение действия до нужного предела, или приставочно-суффиксально-постфиксальное образование *прособачиться* (*они не прособачатся*, т.е. собаки не смогут пролезть сквозь забор и причинить вред, напасть). Данные примеры демонстрируют, что ребенок необычайно чуток к структуре слова, он извлекает из своей языковой памяти регулярные морфемы и создает с их помощью собственные слова. Эти слова востребованы в конкретной речевой ситуации и восполняют те синонимы русского литературного языка, которые ему в данный момент подобрать не удалось из-за того, что его активный словарный запас еще недостаточно богат. Однако опора на реальные морфемы без необходимых теоретических навыков может быть иногда реализована и по-иному. Так, К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти» описывает речевую ситуацию, когда ребенок выявляет морфемы там, где их нет: «Заметив, например, что суффикс *-к(а)* придает многим словам уничижительный смысл (Ванька, Сонька, Верка и т.д.), ребенок не видит, что то же самое окончание *-ка* обладает иногда другими свойствами и применяется при других обстоятельствах. Поэтому он готов протестовать против этого *-ка* даже тогда, когда уничижительный оттенок отсутствует.

Я спросил у трехлетней Оли:

— Почему ты называешь веревку «верева»?

— А тебе приятно будет, — пояснила она, — если тебя будут Корнюшкой звать?

Она же с демонстративным упрямством называла свою кошку — коша:

— Она коша, потому что хорошая; а когда она будет плохая, я назову ее кошка». Примечательно, что те же явления, которые были описаны К.И. Чуковским несколько десятков лет назад, встречаются и в наше время. Дошкольные педагоги и учителя на-

чальной школы (правда, последние гораздо реже) подтверждают бытование подобных примеров — удаление элементов слова — в детской речи. И наоборот, младшие школьники, работая на уроках русского языка над морфемной структурой слова, могут ошибочно механически выявлять лишние морфемы по случайному их совпадению с морфемами в тех словах, где их значение действительно можно объяснить. Например, они обозначают суффикс *-к-* в словах *тарелка*, *утка*, суффикс *-очк-* в слове *белочка*, суффикс *-ушк-* в слове *подушка*. В рамках проблемного обучения целесообразно сравнить несколько слов с похожей на первой взгляд структурой. Так, рассматривая слова *рыбка* и *утка*, нужно задуматься о том, что слово *рыбка* можно мотивировать словом *рыба*, суффикс *-к-* имеет уменьшительно-ласкательное значение, а вот слово *утка* невозможно мотивировать другим словом, оно непроизводное, следовательно, здесь нет суффикса, основа равна корню *-утк-*. В результате учащиеся приходят к выводу, что, хотя в современном русском языке и существуют такие суффиксы, в данных словах их значение определить невозможно, следовательно, они входят в состав корня.

Чтобы ученики при работе над составом слова не действовали механически, педагогам начального образования необходимо тщательнейшим образом подбирать языковой материал при проведении уроков русского языка, продумывать разнообразные и интересные формы работы, направленные на то, чтобы школьник понимал морфемную структуру слова, его смысл, правильно употреблял это слово в устной и письменной речи. Деятельностный подход наиболее полно будет реализован тогда, когда сам учитель будет проявлять исследовательское отношение к языку и организовывать маленькие лингвистические открытия со своими учениками.

Чтобы способствовать развитию у младших школьников открытого отношения к языку как материалу для посильных лингвистических наблюдений, обобщений и экспериментов, учитель должен быть внимательным к тем процессам, которые происходят в детской речи. Так, в последнее де-



сятилетие в детской и молодежной субкультуре активно используются имена, созданные способом усечения производящей основы: *По* (от *Полина*), *Ди* (от *Дима*), *Ви* (от *Вика*), *Ли* (от *Лиза*) и подобные им.

Данные образования имен собственных бытуют исключительно как сленговые, наряду с ними способом усечения создаются и нарицательные существительные: *кроссы* (от *кроссовки*), *комп* (от *компьютер*), *препод* (от *преподаватель*). Наблюдая за речью своих учеников, учитель может выступить в роли собирателя и исследователя современного школьного сленга, а также проанализировать, каковы представления учащихся о разновидностях русского общенационального языка, особенно о литературном языке, насколько они осознают уместность использования того или иного слова в конкретной речевой ситуации, и, выявив круг проблем, продумать, как решить их в процессе работы на уроках.

Также устоявшейся чертой детского коллектива является наличие прозвищ. Это может быть слово, подобранное в рифму к имени или фамилии, наименование, данное на основе каких-либо индивидуальных черт внешнего облика человека или его характера и т.д. Из всего этого многообразия возьмем лишь пример, свойственный современной школьной субкультуре. Сейчас практически не встречаются прозвища учеников и учителей, созданные путем сокращения частей имени и фамилии, имени и отчества или имени, отчества и фамилии, активно использовавшиеся в советское время (например: Валендра от Валентина Андроновна в повести Б.Л. Васильева «Завтра была война»). Зато сейчас имена, отчества, фамилии учителей могут трансформироваться в звуковые или буквенные аббревиатуры и при этом наделяться дополнительным смыслом. Так, педагог именуется в кругу своих учеников ГТА, и это не только название первых букв ее имени, отчества, фамилии, но еще и название популярной компьютерной игры. Кстати, у дошкольников и детей младшего школьного возраста может встречаться, если можно так выразиться, невольное переосмысление имен и фамилий: второклассник, вернувшись из детского оздоровительного лагеря, делился

впечатлениями о том, что в его отряде был мальчик Гена, которому он искренне сочувствовал, и недоумевал, как родители могли назвать своего ребенка именем крокодила. По-видимому, до этого момента ребенку не встречалось довольно редкое имя Геннадий и производные от него, поэтому единственным его обладателем, с точки зрения мальчика, является литературный и мультипликационный персонаж книг Э.Н. Успенского. Значит, учитель должен ненавязчиво и вместе с тем пристально следить за развитием словаря отдельного ученика, исследовать, с учетом современной культурной ситуации, причины появления некорректных значений слов или их оттенков.

В доказательство того, что младшие школьники очень хорошо чувствуют устройство языка, можно привести такое уникальное субкультурное явление, как детские тайные языки. Здесь мы имеем дело с сознательным игнорированием одного из свойств русского слова — непроницаемости (слово как целостная единица в потоке речи не может разделяться на части, внутрь его нельзя вставить другое слово, правда, своеобразное исключение составляют разделяемые предлогами отрицательные местоимения). Детские тайные языки совершенно спокойно допускают внедрение в слово дополнительных элементов, посредством которых и создаются новые слова. Некоторые секретные языки даже получают названия — индейский, кирпичный, соленый — или же именуется по элементам, которые вставляются после того или иного слога (язык на *то*, на *фи*, на *ши*, на *вер* и т.д.). Например, фраза *я взяла книгу* будет произноситься так: *сия сивзясила сикнисигу* (перед каждым слогом добавляется *-си*). По нашему мнению, педагог начального образования не должен контролировать подобные лингвистические эксперименты, тем более укорять их участников в небрежном обращении с родным языком. Секретный детский мир создается, прежде всего, как обособление от взрослого мира, и детские тайные языки — одна из многочисленных его составляющих — практически никогда не выходят за его рамки и осознаются младшими школьниками как искусственное образование, как сознательное на-



рушение языковых норм. Придумывая в маленьком коллективе собственный язык, дети хотят еще раз прибегнуть к созидательному коммуникативному творчеству, ведь, по справедливому наблюдению М.Р. Львова, «...к сожалению, к моменту поступления в школу ребенок почти полностью утрачивает способность и влечение к словотворчеству: его ограничивает языковая норма, создание «своих» слов расценивается как речевая ошибка» [1, 213]. Значение каждого слова ребенку и его собеседнику ясно, оно соответствует словарному, и, создавая фразу с помощью добавления того или иного элемента или переставляя слоги местами, он все равно отталкивается от реальных слов русского языка, это своеобразная языковая игра, правила которой, конечно, оговариваются заранее. Однако совсем иное дело, когда ребенок, скажем, неправильно понимает фонетические отрезки в потоке речи, наделяет фонетическое слово выдуманым им значением. Так, например, строчка из песни «В траве сидел кузнечик» школьником воспринималась так: он ел одну *лиштравку* (<лишь травку>) и с мухами дружил. То есть в одно фонетическое слово слились *лишь* — односложная частица, на которую не падает ударение, и существительное *травку*, в результате чего возникло существительное женского рода (кузнечик питается некой *лиштрафкой*, но при этом дружит с мухами). Живой ум ребенка, готовый к восприятию новых слов, наверняка нарисовал *лиштрафку* очень четко. Еще одно характерное для дошкольного и младшего школьного возраста явление — ложная этимология. Дети могут объяснять происхождение слова, обнаружив его случайное сходство с другими словами. Вдохновившись уроками русского языка, на которых рассматривались элементы этимологического анализа, ученик в качестве однокоренных назвал слова *щи* и *овощи*, а свою точку зрения он доказывал так: в щи обязательно кладут овощи. Безусловно, учитель должен понимать природу возникновения подобных интерпретаций, пытаться вычленять их в устной и письменной речи младшего школьника, уметь дать необходимые разъяс-

нения учащимся на доступном для них уровне или организовать поиск верного объяснения происхождения слова.

Таким образом, при организации речевой, в частности лексической, работы в современной начальной школе нужно всесторонне учитывать особенности речевой среды, специфику детской субкультуры. И здесь учитель сам должен быть непрерывным исследователем в постоянно изменяющемся мире. Кроме того, с учетом всех сложившихся направлений речевого развития младшего школьника нужно помнить, что речевая работа должна быть осмыслена не только как компонент предметной, но и универсальной учебной деятельности учащихся и замыкать решение той или иной речевой задачи в узко-предметных рамках нецелесообразно. Стимулирование коммуникативной, познавательной деятельности школьников, учет индивидуальных речевых особенностей будет формировать личностно значимое познавательное отношение к русскому языку, в рамках которого даже случайная речевая ошибка может стать отправной точкой для организации заинтересованного поиска, осознанного путешествия к тайнам родного языка и словесности, осмысления себя как части современного речевого пространства.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
2. Львов М.Р. Учусь различать слова и их значения: Словарик многозначных слов, тематических групп слов, омонимов, паронимов, синонимов, антонимов: Учеб. пос. для учащихся нач. школы. М., 2003.
3. Скандинавские сказки / Сост. Е. Суриц. М., 1991.
4. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект): Учеб. для студентов филологических факультетов и факультетов иностранных языков. М., 2002.
5. Чуковский К.И. От двух до пяти. СПб., 2015.
6. Шотландские и английские сказки / Пер. с англ. и сост. Н.В. Шерешевской. М., 1993.