



гов на формирование у учащихся умения оперировать знаково-символическими средствами познания [5]. Думается, что и процесс формирования первоначального навыка письма следует также строить на семиотических основаниях.

### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6 / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984.
2. *Гинзбург Е.Л.* Знаковые проблемы психо-

лингвистики: Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. С. 81–105.

3. *Давыдов В.В.* Об изменении содержания начального обучения // Советская педагогика. 1964. № 4. С. 38–47.

4. *Леонтьев А.А.* Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001.

5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: Начальная школа. М., 2010. С. 47.

6. *Сильченкова Л.С.* Правила чтения букв русского алфавита // Начальная школа. 2009. № 6. С. 107–112.

## Объяснительная речь учителя — отражение его лингвометодической и коммуникативной компетентностей

**О.Е. КУРЛЫГИНА, Л.В. ХАЙМОВИЧ,**

*кандидаты педагогических наук, доценты кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, Московский городской педагогический университет*

Одно из требований к современному уроку русского языка в начальной школе связывается с его лингвистической грамотностью. Эта совокупная характеристика урока складывается из лингвистически грамотной трактовки понятий, закономерностей и фактов, с которыми осуществляется работа, лингвистически грамотных формулировок учителем вопросов и заданий, лингвистически грамотного дидактического материала, отобранного учителем, и, наконец, из лингвистически грамотной речи самого учителя. Вот почему так велика значимость и коммуникативной составляющей уроков русского языка. Очевидно, что названные показатели урока русского языка будут в полной мере реализованы лишь в том случае, если учитель обладает высоким уровнем лингвометодической компетент-

ности, которая определяется как способность педагога на основе приобретенных специальных знаний и опыта продуктивно решать профессиональные методические проблемы в области начального языкового образования школьников [2]<sup>1</sup>.

Ни один урок в начальной школе не обходится без объяснения учителя. Объяснительная речь учителя представляет собой образец информационной устной речи педагога, выявляющей сущность изучаемого предмета и растолковывающей учебный материал с помощью различных приемов и способов. Объяснительная речь учителя, несущая новую информацию, становится важным звеном в организации высказываний всех участников учебного процесса в любых ситуациях урока. А лингвометодическая точность объяснения педагога может высту-

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



пать показателем его лингвометодической грамотности. Для того чтобы рассмотреть языковое явление с различных точек зрения, обеспечить усвоение учащимися не только языковых фактов, но и определенных структурных связей между ними, речевое произведение учителя — текст объяснения — может и должно появляться в уроке неоднократно. Умение неоднократно обращаться в процессе коммуникации к одному и тому же языковому материалу, «коммуникативно реагировать в ситуациях познания, ...интерпретировать информацию в целях учебного общения» [1, 243] на уроках русского языка — важнейший показатель лингвометодической компетентности педагога.

Четкая, определенным образом организованная в соответствии с характером изучаемого материала структура объяснения дает возможность учащимся следить за мыслью учителя, предугадывать ход рассуждения и учиться использовать образцы речи учителя для построения собственных высказываний.

Приходится констатировать, что молодые учителя испытывают разного рода затруднения в учебных ситуациях объяснения, и, опасаясь допустить ошибки, нередко стараются свести объяснительную речь к минимуму, зачастую лишь проговаривая выделенный в учебнике теоретический материал. Необходимо формировать умения педагога переформулировать собственное высказывание, вводить дополнительные лингвистические сведения, уточнять понимание языковых явлений школьниками, корректировать речь учеников для устранения случаев недостаточно прочного усвоения ими знаний. Все это связано с уровнем лингвометодической подготовленности учителя, в том числе со знанием им и учетом самых распространенных ошибок при объяснении на уроке.

На уроке русского языка объясняться могут понятия, закономерности (теоретический уровень), факты (фактологический уровень). Как аспект изучения можно назвать также объяснение способов действий (алгоритмов) [4]. Ориентируясь на эти ти-

пы знаний, проанализируем некоторые примеры высказываний учителей<sup>1</sup>.

Понятие — основа любой науки. Важность формирования понятийного мышления у школьников сегодня подчеркивается в основных директивных документах и многочисленных психолого-педагогических и методических исследованиях. С лингвистическими понятиями младшие школьники встречаются с начала обучения в школе: уже на первых уроках обучения грамоте ими осваиваются лингвистические понятия *речь, предложение, слово*. Позже этот перечень дополняется и расширяется в процессе изучения русского языка.

Методическая наука рекомендует выстраивать работу с любым языковым понятием в ходе усвоения его опознавательных (существенных) признаков. В реальной речевой практике учителями допускаются, к сожалению, весьма распространенные, повторяющиеся не одним поколением педагогов ошибки: например, смешиваются ключевые понятия *звук* и *буква*. Несмотря на то что с первых школьных дней первоклассники уверенно декламируют: «Звуки мы слышим и произносим, а буквы видим и пишем», на уроке от учителя можно услышать: «Подчеркните гласные буквы», «Ударная гласная буква» и под. В таких формулировках проявляется серьезная лингвистическая погрешность: характеризоваться по гласности-согласности, твердости-мягкости, глухости-звонкости, парности-непарности и других — могут только звуки. Буква как значок для обозначения звука такими свойствами обладать не может, поэтому высказывания «гласная буква», «парная согласная буква» и подобные нельзя считать лингвистически корректными. Утрачивая свою значимость, звук перестает быть для ученика предметом наблюдения и подменяется другой единицей — буквой. М.В. Панов, известный лингвист, обращал внимание учителей на то, что «неразличение звука и буквы мешает понять строение языка» [3, 5]. Вот уже на протяжении нескольких лет по предложению ученых-лингвистов учителя пользуются формулировками *буква гласного* или *буква сог-*

<sup>1</sup> Здесь и далее приведены фрагменты протоколов реальных уроков русского языка, посещенных авторами статьи.



ласного, которые лингвистически безупречны. Они же находят применение и в современных учебниках русского языка для начальной школы и методических рекомендациях к ним<sup>1</sup>.

Смешение понятий *звук* и *буква* проявляется и в некоторых других, ставших традиционными на уроках русского языка высказываниях сначала учителей, а вслед за ними и школьников. Вот, например, некоторые из высказываний учеников, одобренные учителями: «В слове *берёзы* *е* смягчает *б*, а *ё* смягчает *р*», «В слове *лыжи* *и* не может смягчить *ж*, так как *ж* всегда твердый», «Мягкий знак пишется после мягких согласных, а твердый — после твердых». Очевидно, что эти суждения школьников порождены несостоятельными в лингвистическом аспекте объяснениями учителя: нормы русской графики указывают на роль буквы гласного для обозначения мягкости или твердости согласного звука, а отнюдь не на его «смягчение» (согласный звук не может быть то твердым, то мягким в зависимости от того, какая буква за ним следует).

Понятие раскрывается в определении. Методическая наука рекомендует знакомить младших школьников с понятием как с совокупностью его опознавательных (существенных) признаков, которая по мере изучения понятия обогащается новыми характеристиками. Часто школьники затрудняются в определении родового понятия: «Окончание — это когда...» Следует отметить, что подобная погрешность проявляется и в высказываниях учителей. Например, не учтены видовые отличия понятия в таком высказывании учителя: «Паронимы — это слова (род), которые мы распознаем в тексте, но при этом, скорее всего, ошибемся в понимании. Найдем теперь их в парах предложений». Но подвести определяемое понятие под родовое еще не значит определить его, поэтому во многом снижают эффективность усвоения учениками нового материала недочеты, связанные с подобным речевым построением дефиниций. Учет особенностей определения понятий позволит учителю обращать внимание на четкость собственных высказыва-

ний, а также замечать и исправлять частотные ошибки и недочеты в речевом оформлении определений, которые дают учащиеся: «Глагол, он является частью речи...», «Имя существительное — это предмет...», «Местоимение — это которое указывает...», «Устаревшие слова — это те слова, которые устарели».

К сожалению, в профессиональной деятельности учителя на этапе знакомства школьников с понятием имеют место и явные лингвометодические ошибки. Вот, например, как было построено знакомство с понятием *орфограмма* на одном из уроков русского языка во II классе.

При знакомстве школьников с правописанием безударных гласных учитель написал на доске слова: *гроза, река, моряк*. Учащимся были предложены такие задания: «Прочитайте слова. Определите в словах ударение и назовите безударные гласные звуки. Посмотрите, какими буквами они обозначены. Подчеркните эти буквы. Обратите внимание, что это — орфограммы, т.е. те места в словах, где пишется не так, как слышится».

Ориентирование школьников на то, что орфограмма — это место, где пишется не так, как слышится, — достаточно опасно с методической точки зрения. Подобное толкование этого важного для всей системы обучения правописанию понятия неизбежно приведет учеников к ошибкам «против произношения»: слышу звук *а*, значит, писать надо букву *о*, — к такому рассуждению придет ребенок.

Следующий тип объясняемых знаний — закономерности. При объяснении закономерностей (правил) показываются связи между языковыми явлениями, например: «В глаголе изменяется окончание, потому что изменились лицо и число». Однако невозможно признать лингвистически корректными похожие формулировки, которые часто можно услышать на уроке русского языка от учеников (да и от учителей): «У глагола изменилось окончание, поэтому изменилось лицо и число» или: «Для того чтобы изменить форму глагола, надо изменить его окончание».

<sup>1</sup> См., например, учебники русского языка М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко (ОС «Гармония»).



Лингвистические правила — закономерности — младшие школьники довольно успешно начинают усваивать уже в период обучения грамоте. Например, способ чтения открытых слогов и буквосочетаний связан с правилом обозначения твердости и мягкости согласных звуков буквами гласных: чтобы правильно прочитать букву согласного, надо посмотреть на следующую букву гласного. Если это буквы *а, у, о, ы, э*, то буква согласного обозначает твердый согласный звук и читается твердо. Если это буквы *я, ю, ё, и, е*, то буква согласного читается мягко, так как обозначает мягкий согласный звук. Однако в речевой практике учителей можно услышать: «В слове *лось* мягкий знак смягчает звук (а то и букву!) *с*» или: «В слове *лист* первый звук — мягкий согласный, потому что за ним идет буква (или звук) *и*». Эти высказывания учителя в силу своей неграмотности не дают основания для вывода о том, что лингвистический уровень учителя, в речи которого подобное высказывание возникло, соответствует предъявляемым сегодня требованиям к уроку русского языка (обучения грамоте). Случается так, что погрешности в объяснительной речи учителей порождены материалами учебников, дополнительных дидактических материалов. Предлагаем учителям поразмышлять над следующими примерами. Например, одно из заданий предметной олимпиады по русскому языку сформулировано так: «Подчеркни твердые согласные в скороговорке «Летели лебеди с лебедятами»<sup>1</sup>. Невозможно также согласиться с лингвистической корректностью рифмованного правила, широко используемого учителями: «Если буква гласная вызвала сомнение, ты ее немедленно ставь под ударение». Еще пример. В некоторых учебниках русского языка и дополнительных пособиях для младших школьников предлагается следующая формулировка правила употребления на письме разделительного *ь*: «Разделительный мягкий знак показывает, что согласный звук не сливается с гласным, например: *платье, белье, муравьи, вьюга*». Прежде чем начать работу с этой информацией на уроке, проведите фонети-

ческое исследование: произнесите слова-примеры и укажите в них звук, который «мешает сливаться» гласному и согласному звукам. Между буквами каких звуков пишется разделительный *ь*?

Подбор необходимого к уроку дидактического материала — важный этап профессиональной деятельности учителя и отражение его лингвометодической компетентности. Дидактический материал используется на всех этапах урока: начиная с организации лингвистического наблюдения при введении нового понятия и до совершенствования навыка. От того, насколько грамотно будет подобран и представлен языковой материал, во многом будет зависеть глубина знаний и прочность сформированных навыков у учащихся. Вот несколько примеров.

Тренируя учеников в определении спряжения глагола, учитель предлагает глаголы в форме инфинитива для того, чтобы на основе известных признаков (оканчивается на *-ить* или не на *-ить*, исключение или не исключение) учащиеся определили их спряжение. Учителем подобраны следующие слова: *рисовать, говорить, читать, стучать, молчать, греметь, дышать, гореть, держать*.

Задумаемся: все ли эти глаголы правомерно с лингвистической точки зрения использовать в качестве дидактического материала в этом задании? Каких знаний не хватило учителю на этапе подготовки к уроку?

Для предъявления слова к фонетическому анализу на уроке обучения грамоте учитель подготовил картинки, на которых изображены лошадь, кошка, слон. Очевидно, что в слове *лошадь* невозможно безошибочно вычленить второй гласный звук, подвергшийся качественной редукции. Именно эта фонетическая особенность не учтена учителем при подготовке дидактического материала.

Как отражение речи учителя в речи учеников при объяснении правил встречаются также логические погрешности, ведущие к ошибкам лингвистическим (содержательным): «В слове выделяется корень *-кос-*, поэтому пишем букву *о*», «Если приставка заканчивается звонкой согласной, то и корень начинается со звонкой согласной».

<sup>1</sup> <http://ped-konkurs.ru/publ/51-1-0-20>.



Такой тип знания, как факты, позволяет обогатить доказательную основу информации, быть внимательным к слову, не воспринимать его формально, механически.

Тема «Состав слова» традиционно интересна и ученикам, и учителям. Первым — потому что открывает новые факты о слове, учит наблюдать, сравнивать, по-новому действовать со словом. Вторым — потому что есть возможность использования большого количества языковых игр, нетрадиционных заданий. Как правило, школьники достаточно успешно осваивают материал по морфемике: учатся привлекать состав слова для решения орфографических задач (подбирать однокоренные проверочные слова), узнают много новых слов за счет приемов словообразования и т.д. Однако учителя за кажущейся «прозрачностью» темы «Состав слова» теряют «лингвометодическую бдительность» и допускают значительное количество погрешностей в своей речи и пропускают фактические ошибки в высказываниях школьников. Приведем несколько примеров подобных ситуаций<sup>1</sup>.

**Пример 1.** «Назовите слова с одним и тем же суффиксом *-чик-*», — дает задание учитель. Ученики называют: «*Летчик, мальчик, бананчик, одуванчик, пальчик, птенчик*».

Учитель принимает все ответы и хвалит детей.

**Пример 2.** У доски разбирается по составу «простое» слово *подушка*. Ученик молча разбирает слово так: *под/уш/к/а*. Учитель хвалит его и комментирует ответ: «Подушку кладут под ухо, поэтому в этом слове приставка *под-*». Для следующего разбора он предлагает слово *подумал*.

**Пример 3.** Ученики определили слова *носовой* (платок) и *носить*, *находка* и *походка* как однокоренные. Учитель соглашается с этим ответом.

Этот пример показывает отсутствие учета того, что между похожими языковыми фактами может не быть связи, они могут существовать независимо друг от друга, и в

этом случае надо говорить с детьми не о закономерности, а о случайном совпадении. Работа с таким материалом помогает воспитать у школьников аналитические умения и внимание к слову.

**Пример 4.** При работе со словарными словами учитель, а вслед за ним и его ученики так объяснили правописание слов *воробей, ворона, сорока, корова*: «В этих словах сочетание *-оро-*, а в словах *молоко, соловей, золотой* — сочетание *-оло-*».

Стоит задуматься: к каким ошибкам может привести школьников подобное объяснение при написании слов *каравай, карандаш, барабан* и др.?

В перечисленных ситуациях, а также, например, в заданиях со словами *примерять, замереть* факты совпадения написания корней в словах не сводятся к общей выводимой закономерности. Таким образом, закономерность складывается из фактов, но определять закономерность как простую повторяемость языковых фактов не следует. Эти примеры вскрывают недостаточный объем лингвистических знаний педагогов, а значит, и уровень лингвометодической компетентности в целом.

В содержание обучения русскому языку входит также обучение способам деятельности, в том числе и с помощью алгоритмов: «Для того чтобы расположить слова по алфавиту, нужно сравнить первые буквы: какая стоит в алфавите раньше. Если первые буквы совпадают, сравни вторые буквы. Если и вторые совпадают, сравни третьи».

В учебниках для начальной школы любой образовательной системы и непосредственно в речи учителя объем такого рода объяснительных текстов оправданно велик. При этом, упрощая, учитель нередко теряет важные звенья в последовательности действий. Так, при объяснении определения спряжения глагола учителя, студенты, ученики начинают с этапа постановки глагола в начальную форму. Это свидетельствует, что в их сознании не сформирован (или забывается, кажется несущественным) первый этап, требующий выявле-

<sup>1</sup> Приводимые ситуации были использованы в условиях методических задач, представленных в книге: Русский язык в начальных классах: Сб. метод. задач. Ч. III / М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко, О.Е. Курлыгина. М.: Академия, 2000.



ния наличия в слове ударного личного окончания: например, *гореть* — глагол имеет ударное личное окончание — *горят*. Не учитывается порой и второй этап (как свойственный небольшому количеству глаголов) — отбрасывание приставки *вы-* — *вы-горят*. Пропуски в последовательности действий ведут к сбоям в мыслительной деятельности школьника и стабильным затруднениям при определении спряжения глаголов и выбора варианта личного окончания.

Внимание учителя к различным аспектам собственной объяснительной речи, а также речи школьников, исправление ошибок и недочетов позволяют развивать и целенаправленно совершенствовать лингвистическую и коммуникативную компетентность педагога, т.е. формировать готовность к грамотному, успешному, эффективному профессиональному общению.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Десяева Н.Д.* Профессиональные коммуникативные компетенции и возможности их формирования в условиях действия современных образовательных стандартов // Вестник университета (Государственный университет управления). 2015. № 3. С. 241–247.
2. *Курлыгина О.Е.* Лингвометодическая компетентность как интегративный показатель готовности учителя к обучению младших школьников русскому языку // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. 2014. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/117-13136>. Гос. рег. эл. № ФС77-34132 — ISSN-2070-7428.
3. *Панов М.В.* Фонетика. М.: Высшая школа, 1979. С. 6.
4. *Хаймович Л.В.* Объяснение учителя на уроке: учет типологии знаний // Начальная школа. 2011. № 7. С. 107–111.

## Формирование понятия «текст»

**С.В. ЮРТАЕВ,**

доктор педагогических наук, профессор, Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, Московская область

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, начальная школа, наряду с другими результатами освоения основных образовательных программ, обеспечивает метапредметные результаты. Среди результатов-ориентиров педагогического процесса обозначены такие, как осознанное построение школьниками речевого высказывания, осознанное составление текста в соответствии с коммуникативными задачами. Известно, что осознанное отношение к выражению мыслей возможно, если обучающимися усвоены существенные признаки явления, с которым они имеют дело, т.е. школьники обладают знаниями об объекте деятельности.

В научной литературе по методике обучения русскому языку при определении

понятия «текст» учитывается его внешняя сторона, или признается его речевая и языковая принадлежность, или текст определяется как продукт речевой деятельности. В книге Е.Н. Никитиной «Русская речь» дано такое определение: «Текст — это сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически» [4, 16]<sup>1</sup>. Это определение, разумеется, допустимо, оно фиксирует факт: текст состоит из предложений. Но с точки зрения того, кто его создает, возможны предложения, не связанные грамматически с другими предложениями, возможны разрывы в группе предложений, возможны повторы одних и тех же предложений.

Признание за текстом речевой и языковой принадлежности содержится в книге

<sup>1</sup> В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная работа». — *Ред.*