



# Учебный словарь трудностей русского языка и совершенствование культуры речи

**С.В. ПЛОТНИКОВА,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования младшие школьники должны овладеть первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических), у них должно быть сформировано позитивное отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека [1, 10, 11]<sup>1</sup>. Это означает, что в задачи начального языкового образования теперь включается не только совершенствование правильности речи учащихся, но и формирование у них сознательного отношения к своей речи, развитие способности контролировать свои речевые действия, осознавать затруднения, связанные с использованием тех или иных языковых единиц, и разрешать эти затруднения. Решение названных задач невозможно без опоры на словари, которые являются средством кодификации литературного языка и содержат информацию о литературных нормах.

В учебниках русского языка для начальной школы имеются справочные страницы, на которых в словарной форме представлены некоторые нормы литературного языка, прежде всего орфографические и орфоэпические. Словарики в учебниках играют важную роль в первоначальном ознакомлении учащихся со словарем как источником информации о нормативном словоупотреблении, с разными аспектными словарями русского языка (орфографическим, орфо-

эпическим, толковым). Однако малый объем этих словариков, преимущественное отражение в них лексики того учебника, частью которого они являются, значительное упрощение способов представления информации не позволяют рассматривать их как основное средство формирования представлений о нормах литературного языка. Для этой цели должны использоваться специальные учебные лексикографические пособия, адресованные младшим школьникам, учитывающие уровень их языковой, лингвистической и лексикографической компетентности.

Сегодня издано немало разнообразных словарей, адресованных младшему школьнику. Это орфографические словари (Е.Н. Леоновича; П.А. Грушникова), орфоэпический словарь (А.А. Бондаренко, И.В. Гурковой), целый ряд толковых словарей (А.А. Бондаренко, М.Л. Кусовой и др.; Н.М. Неусыповой), словарь синонимов и антонимов (М.Р. Львова), фразеологические словари (Е.И. Рогалева и др.; Т.В. Розе), комплексный учебный словарь, представляющий слово в разных аспектах (В.В. Репкина) и др. Однако нельзя сказать, что все эти словари, за исключением орфографических, находят широкое применение в школьной практике и действительно стали инструментом в работе учителя по совершенствованию культуры речи учащихся. Чаще словари предлагаются детям только для ознакомления, даются общие рекомендации по их использованию, работа со словарем самих учащихся остается на уроке русского языка всего лишь эпизодом.

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



По нашему мнению, это обусловлено отсутствием или недостаточной разработанностью методического аппарата, необходимого для включения словаря в систему дидактических средств языкового образования наряду с учебниками, тетрадами на печатной основе, обучающими программами и т.д.

Очевидно, что важнейшим условием формирования у ученика привычки обращаться к словарю как источнику информации о нормах литературного языка является систематическое включение в учебный процесс упражнений, в которых дидактический материал и формулировка задания способствовали бы осознанию школьниками правил произношения и употребления слов, побуждали бы обращаться к словарю для ответа на вопрос, как сказать правильно. Однако в большинстве учебников русского языка для начальной школы таких упражнений явно недостаточно. Нормы литературного языка (особенно лексические и грамматические) представлены в учебниках преимущественно в скрытом виде — в образцовых текстах, которые предлагаются учащимся в упражнениях. Копирование образца, безусловно, необходимо для совершенствования правильности речи, однако это не самый эффективный вид упражнения, особенно если учесть, что ребенок с таким же успехом может копировать «образцы» и из речи окружающих его людей, далеко не всегда владеющих литературными нормами и заботящихся о правильности и чистоте речи. Чтобы школьник задумывался, правильно ли он говорит, сам искал и находил информацию о слове, которая помогла бы ему правильно его употреблять, нужен «трудный» материал — материал, который вызывает у детей затруднение при его использовании в речи. Именно об этом писал в свое время Л.В. Щерба: «...надо посмотреть, что нашим учащимся трудно в русском литературном языке, в чем они особенно часто ошибаются, и соответственно ориентировать наши школьные учебники русского языка» [2].

Учитывая это обстоятельство, нельзя не признать, что хорошим дидактическим средством формирования у учащихся начальных представлений об орфоэпических, лексических и грамматических нормах рус-

ского литературного языка может стать учебный словарь трудностей русского языка. В словаре трудностей отражаются те единицы языка, использование которых в речевой практике регулярно вызывает у носителей языка затруднение. Комплексный характер словаря этого типа делает его использование в учебном процессе не только методически оправданным, но и удобным, так как ученик получает всю необходимую для овладения нормативным словоупотреблением информацию из одного источника.

В словаре трудностей, адресованном учащимся начальной школы, отбор словника и способы представления в нем лексикографической информации адаптированы к восприятию детей младшего школьного возраста. Например, с учетом содержания начального языкового образования в словаре трудностей русского языка для младших школьников отражаются следующие трудности формообразования:

- вариантность образования формы именительного падежа множественного числа существительных (*тренеры, гости-тали; директора, тополя*);

- вариантность образования формы родительного падежа множественного числа (*партизан, каникул, полотенца, сабель; консервов, джинсов; постелей*);

- нестандартное образование форм числа или их отсутствие у некоторых существительных (*человек — люди; медвежонок — медвежата; хозяин — хозяйева; оружие, грабли — нет соотносительных форм числа*);

- отсутствие форм словоизменения у некоторых существительных — несклоняемость (*пальто, метро*);

- чередования в основе при образовании форм глагола (*вытереть — вытру, вытер; жечь — жгу — жжешь; командовать — командует*);

- вариантность образования формы прошедшего времени глаголов на *-нуть* (*замерзнуть — замерз, замерзла*).

Для того чтобы словарь трудностей полноценно реализовал свою учебную функцию, необходимо включение «трудного» языкового материала в упражнения. Это создает мотивационную базу и для обращения к словарю, и для осознания речевых действий, и в целом для изучения родного



языка в школе, способствует формированию представлений о грамматических нормах литературного языка и совершенствованию речевой и лексикографической культуры учащихся.

Изучение грамматики родного языка в школе не должно сводиться только к осознанию уже усвоенных фактов, прежде всего, оно должно способствовать совершенствованию речи ребенка, усвоению норм литературного языка. Столкновение учащихся с трудным материалом послужит основой для развития навыков контроля за своей и чужой речью, для возникновения потребности обращаться к справочной литературе с целью получения ответа на возникающие вопросы. Например, при изучении темы «Род имен существительных» ученики могут осваивать прием определения рода существительного не только на материале, не вызывающем у носителя русского языка сомнений, но и на трудном материале, сомневаясь в правильности подстановки местоимения, обращаясь к словарю и совершенствуя таким образом свою речь. Известно, что значительные трудности у детей вызывает определение рода несклоняемых существительных (*большой кенгуру, шасси сломалось*), существительных с нулевым окончанием и основой на мягкий согласный или шипящий согласный (*вареный картофель, белая гуашь*), существительных, употребляемых преимущественно во множественном числе (*моя туфля*). Эти трудности проявляются как в ошибочном образовании падежных форм этих существительных (*рисовать гуашем, один тапочек*), так и в нарушениях согласования (*белая тюль, пони бегала*). Такого рода ошибки наблюдаются и у взрослых носителей языка, поэтому без специально организованных наблюдений в процессе обучения литературная норма в отношении рода этих существительных усваиваться не будет. Следовательно, перечисленные группы трудных существительных должны быть представлены в материале упражнений на определение рода существительного, на конструирование словосочетания существительного с прилагательным. В формулировке задания должно быть указание на необходимость справиться в словаре о роде существительных. Например:

«Составь словосочетания, употребляя прилагательное в нужной форме. Подумай, что нужно знать о существительном, чтобы правильно выбрать форму прилагательного? Не ошибиться в выборе формы тебе поможет словарь трудностей.

(*Просторный*) *вестибюль, фойе; (крупный)* *картофель, картошка; (тяжелый)* *бандероль, гантель; (маленький)* *колибри, кенгуру, пони*».

Систематическое использование подобных упражнений при изучении грамматико-орфографических тем курса русского языка будет способствовать не только запоминанию школьником литературной нормы, но и развитию привычки контролировать свою речь с точки зрения ее соответствия норме и пользоваться словарем для разрешения трудных вопросов. Система упражнений, требующих обращения к словарю трудностей русского языка, разрабатывается на основе системно-функционального и коммуникативно-деятельностного принципов обучения и будет представлена в методической части учебного словаря трудностей русского языка для младших школьников. Эта часть словаря необходима для его эффективного использования в учебном процессе, в ней конкретизируется содержание работы по формированию представлений о нормах русского литературного языка в начальной школе, даются методические рекомендации по организации работы со словарем на уроках и во внеурочной деятельности, представлены упражнения разной направленности для каждого этапа обучения. Методический аппарат данного словаря, разработанный с учетом содержания начального языкового образования и обеспечивающий мотивированное обращение учащихся к словарю и овладение способами деятельности с ним, позволит учителю успешно решать задачи формирования у младших школьников речевой и лексикографической культуры.

Таким образом, в качестве дидактического средства формирования у младших школьников представлений о нормах русского литературного языка, сознательного отношения к своей речи и стремления ее совершенствовать целесообразно использовать учебный словарь трудностей русского



языка, составленный с учетом уровня языковой, лингвистической и лексикографической компетентности детей младшего школьного возраста. Направленность языкового образования на овладение нормами литературного языка требует изменения подходов к отбору языкового материала для наблюдения и упражнений: он должен не только способствовать осознанию известных детям, освоенных ими фактов языка, но и «продвигать» учащихся в овладении языком, помогать усваивать часто нарушаемые ими языковые нормы. Для овладения языковыми нормами и формирования привычки и умения обращаться к словарю для

разрешения трудных вопросов произношения и словоупотребления необходим специальный учебный словарь трудностей, в котором предусмотрен методический аппарат, обеспечивающий активную деятельность учащихся со словарем.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru>.
2. *Щерба Л.В.* Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся // Электронная версия журнала «Русский язык». 2003. № 20. URL: <http://rus.1september.ru>.

## Влияние психологических факторов на формирование орфографического навыка: теория и практика вопроса

**Г.А. БАКУЛИНА,**

*доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный гуманитарный университет*

Одной из важнейших задач обучения русскому языку в начальной школе является формирование у учащихся навыка грамотного письма. В свою очередь, решение данной задачи невозможно без наличия у школьников хорошо развитой *орфографической зоркости*, т.е. умения обнаружить орфограмму и соотнести ее с соответствующим орфографическим правилом.

Формирование орфографической зоркости требует внушительных усилий со стороны педагога и больших временных затрат. Исследования ученых показывают, что результативность проделанной работы в обозначенном направлении дает довольно скромные результаты: орфографической зоркостью овладевают от 20 до 60% учащихся начальной школы [6]<sup>1</sup>. Соответственно на таком же уровне находится сформированность орфографического навыка младших школьников.

Проблема грамотного письма с давних пор волновала умы многих отечественных ученых. Они выделяли разные причины, и прежде всего психологические факторы, от которых в существенной степени зависит успех формирования грамотного письма. Так, Ф.И. Буслаев, заложивший в 40–50-е годы XIX столетия психологические основы усвоения родного языка в начальной школе, считал важнейшим условием правильного усвоения грамматики и орфографии сочетание изучения лингвистики с параллельным развитием мышления и речи учащихся. Федор Иванович подчеркивал, что необходимо «постигнуть законы мысли, чтобы уразуметь язык». В связи с этим, уточнял он, полезно упражнять детей в определении логических категорий, учить их мышлению на основе лингвистического материала и во время его изучения [5].

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*