



К проблеме формирования активного фразеологического запаса младших школьников

К.К. СТЕБУНОВА,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства

В современных методических работах по русскому языку принято ссылаться на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Говоря об усвоении азов фразеологии младшими школьниками, мы напомним, что в стандарте постулируется самоценность начального общего образования как фундамента всего последующего образования. Это означает, что представления о том, что такое фразеологическая единица (фразеологизм, идиома, фраза), а также первичное накопление фразеологического запаса в речи должны закладываться и, безусловно, закладываются в начальной школе. Каким образом происходит такое накопление? Прежде всего, в ходе словарно-фразеологической работы на уроках русского языка, в ходе комментирования текста на уроках литературного чтения, где ни одна языковая единица — будь то незнакомое русское, иностранное, диалектное, устаревшее слово, фразеологизм, пословица — не должна остаться неистолкованной.

По опыту работы с абитуриентами и первокурсниками — будущими бакалаврами начального образования — приходится отмечать, что к чтению текста зачастую они относятся достаточно поверхностно, ограничиваясь захватом его общего содержания, фабулы. При необходимости дать толкование конкретным словам и выражениям, которые, кстати, широко используются в публицистике, звучат с экранов телевизоров, встречаются в произведениях художественной литературы (*бичевать пороки, пребывать в апатии, выступить оппонентом*), некоторые обучающиеся испытывают затруднения в объяснении сути явлений, подборе синонимов, подборе контекста. Было

бы крайне неприятно признавать, что подобные слова и выражения никогда не встречались им в той или иной речевой ситуации, участниками которой они были; возможно, стоит говорить о том, что данные языковые единицы находятся у студентов в пассивном словарном запасе. Нужно отметить, что там же, в пассивном словаре, находится и большинство фразеологических единиц. Так, тем же студентам — будущим учителям начальных классов — было предложено истолковать ряд фразеологизмов. Особую сложность для них представили книжные фраземы, по происхождению восходящие к Евангелию (*колосс на глиняных ногах*), к историческим событиям Западной Европы (*святая протота*), к иноязычным выражениям (*tabula rasa*). Нужно признать, что для истолкования подобных выражений нужна действительно хорошая эрудиция.

В стандарте начального общего образования прописано требование формирования ключевых компетенций, среди которых выделяются, в частности, информационная и коммуникативная. Умение работать с информацией, отличать главное от второстепенного, без понимания *значения* и *смысла* языковых единиц невозможно. Понимание смысла позволяет читающему ответить на вопросы о мотивах автора текста, о причинах отбора этих, а не других языковых средств, об основной мысли текста, о том, как автор решает поставленные им проблемы. Без данных умений невозможно ориентироваться во всем многообразии ежедневно создаваемых вокруг нас текстов и строить эффективную коммуникацию. Внимательное, чуткое отношение к слову и тексту должно формироваться гораздо раньше,



уже в младшем школьном возрасте. Одним из путей формирования такого отношения является фразеологическая работа. Таким образом, в свете обозначенной проблемы перед нами стоят две методические задачи: 1) обеспечить понимание фразеологических единиц читающими или слушающими текст; 2) сформировать и поддерживать активный фразеологический запас ребенка, который не перейдет в пассивный на более продвинутых этапах обучения.

Считаем необходимым дать несколько замечаний о принципах отбора фразем для начальной школы. Так, ведущим является принцип доступности: целесообразнее использовать фразеологические единства и сочетания, поскольку живая образность нравится детям. При этом нельзя отказываться и от сращений, поскольку их этимология представляет собой занимательный материал для любознательных младших школьников. Следующий принцип — способность фраземы употребляться в различных реальных жизненных ситуациях, чтобы она наверняка закрепилась в активном словаре учащегося. Изучение фразем должно не только происходить в соответствующих разделах учебной программы, но и органично встраиваться в изучение других разделов: лексики, морфологии, синтаксиса. И наконец, работа с фраземами должна формировать у младших школьников представления о ценностных ориентациях наших предков, об их культуре быта, традициях и обычаях.

На понимание младшими школьниками фразеологических единиц русского языка был направлен эксперимент, проведенный в ходе работы нашей проблемной группы. Практикант предложила учащимся IV класса одной из городских гимназий для толкования группу фразеологизмов со значением качественной характеристики лица. Единицы выделенной фразеосемантической группы являются мощным образным средством экспрессивной характеристики индивидуальных качеств человека, как физических, так и интеллектуальных, его места в обществе и т.д. Выбор данной группы был обусловлен тем, что группа фразеологизмов со значением качественной характеристики лица является доста-

точно разнообразной по своему количественному и качественному составу. Внутри нее встречаются и фразеологические сращения, и единства, и сочетания (обороты, включающие в себя семантически несвободный компонент). Сюда относятся фраземы как ярко разговорной, так и книжной окраски.

Итак, учащимся раздавались карточки с фраземами, а задание формулировалось так: «Перед тобой устойчивые сочетания. Подумай и скажи, о каком человеке так говорят. Если ты никогда не слышал таких выражений, попробуй догадаться, о каком человеке так говорят».

В результате анализа ответов выяснилось, что проще всего для четвероклассников оказались фразеологизмы с прозрачной внутренней формой, где слова-компоненты являются лексикой активного словаря, где отсутствуют устаревшие или непонятные, неизвестные компоненты: *кожа да кости*, *важная птица*, *звезда первой величины*. Подобные выражения смогли истолковать около 90 % учащихся. Нужно отметить, что с классом эпизодически велась фразеологическая работа и некоторые фраземы были уже хорошо знакомы учащимся (например, *белая ворона*).

С фраземами типа *третий калач*, *мелкая сошка*, *в подметки не годится*, *стреляный воробей* возникли трудности. В целом затруднения, которые испытали дети, были следующего характера:

1) опора на прямое значение компонентов фразеологизма: *кожа да кости* — «почти без кожи»; *ветром носит* — «не знает, куда идти»;

2) неверное истолкование образности оборота, обусловленное опорой на альтернативное переносное значение: *глаз наметан* — «хорошее зрение», «хочет украсть»; *третий калач* — «больной, побитый»;

3) опора на один определенный компонент фразеологизма: *талия в рюмочку* — «пьяный», *стреляный воробей* — «плохо летает», *белая кость* — «бледный», *травленный волк* — «слабый»;

4) наличие во фраземе компонента, требующего лингвокультуроведческого комментария. Отсюда ничем не мотивированные ответы, представляющие собой инди-



видуальное детское творчество: *мелкая сошка* — «маленькая крошка».

Исследования другого рода (например, Г.В. Михеевой) в целом выделяют те же ошибки. Однако их автор добавил к нашей информации сведения о понимании младшими школьниками эмоционально-ценностной и стилистической коннотации. Наблюдения над ответами младших школьников привели нас к выводу, что усвоение фразем в речи должно строиться согласно следующим условиям: с одной стороны, с учетом их свойств: воспроизводимости в речи, устойчивости компонентного состава, идиоматичности, т.е. невыводимости значения фраземы из суммы значений ее компонентов, синтаксической неделимости. С другой стороны, усвоение фразеологического уровня языка должно происходить с учетом системных связей: фразеологической синонимии, антонимии, омонимии и полисемии, стилистической окраски.

Таким образом, задания при фразеологической работе могут выглядеть следующим образом:

1. Определить, где употреблено свободное сочетание, а где устойчивое (фразеологические единства типа *ни рыба ни мясо*, *бросать камушек в чей-либо огород, закинуть удочки*).

2. Попытаться дать толкование незнакомой фраземе с опорой на контекст, а затем проверить себя по словарю.

В подобном задании одного контекстуального примера, по нашему мнению, недостаточно: нужно предложить несколько контекстов употребления, чтобы учащиеся могли их сравнить, найти общее и сделать правильный вывод. Затем можно предложить составить собственные предложения с указанной единицей.

3. Подобрать к фраземам как лексические, так и фразеологические синонимы и антонимы, ср.: *кожа да кости* — худой, истощенный, краше в гроб кладут; *стреляный воробей* — опытный, бывалый, тертый калач. В этом задании стоит предлагать слова для справок, а затем просить вспоминать или самостоятельно искать их в словаре.

4. Отредактировать предложения, в которых нарушен компонентный состав

фраземы (*играть значение* вместо *играть роль*, *серебряное сердце* вместо *золотое сердце*, *кровь с водой* вместо *кровь с молоком* и т.п.).

5. Отредактировать предложения, в которых фраземы употреблены в несвойственном им, буквальном значении (*Мороженое может купить каждый, ведь ему грош цена. В забитом автобусе школьник стоял очень неустойчиво: одна нога здесь, другая там*).

6. Дать лингвокультуроведческий комментарий единице с компонентом — архаизмом или историзмом. При этом уместно привлекать иллюстрации, демонстрирующие устаревший предмет или процесс, чтобы оживить и раскрыть угасший или малопонятный современным людям образ (так, при анализе сращения *тихой сапой* объяснить, что такое сапа, зачем она была нужна и какое родственное слово (сапер) существует в современном языке; при работе над сращением *бить баклуши* охарактеризовать процесс и объяснить, как он оценивался нашими предками).

7. Сопоставить предложения с фразеологизмами и без, делая вывод, какое предложение более эмоционально, более выразительно, более точно описывает человека, явление или ситуацию.

8. Подобрать фразеологизм, который характеризует основную мысль текста. Составить текст, идея которого иллюстрировала бы значение фразеологизма.

В качестве источников сведений о фраземах, которые обогатят словарь школьников любого возраста, нужно вспомнить и «Крылатые слова» Н.С. Ашукина и М.Г. Ашукиной, и «Путешествие в слово» Э.А. Варганьяна. Также стоит обратить внимание на Большой фразеологический словарь для детей Т.В. Розе, в котором иллюстрации наглядно отражают фразеологическое значение.

Таким образом, формирование и сохранение активного фразеологического словаря младших школьников — процесс постепенный, трудоемкий, результат его заметен не сразу, а на более поздних ступенях обучения. Важно не прекращать подобную работу, чтобы закреплять навыки понимания смысла прочитанного или прослушанного и



навыки использования в собственной речи устойчивых выражений, которые украшают, обогащают речь, демонстрируют речевую компетентность ее автора.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Михеева Г.В. Методические условия успешности усвоения младшими школьниками значе-

ния фразеологизмов // Письма в Эмиссия. Оффлайн, 2011. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1529.htm>.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 03.09.2016).

Формирование цветового фрагмента картины мира в начальной школе

И.П. ИЛЬИНСКАЯ,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства

Н.И. ЛЮБИМОВА,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных наук, Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина

Видеть — значит быть причастным к цвету.

Аристотель

Формирование языковой личности младшего школьника в процессе языкового и речевого развития (Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева, Е.П. Суворова и др.), расширение восприятия ребенком многоцветного окружающего мира (А.П. Журавлев, Н.В. Серов, П.В. Царев), развитие эстетических потребностей обучающегося (см. ФГОС), осознание им цветовой лексики как словарного богатства языка углубляют внимание учащихся к семантике функционирующего слова в устной и письменной речи, повышая тем самым уровень владения языковой, лингвистической и коммуникативной компетенциями.

Цветовая картина мира русского этноса, сложившаяся за тысячелетия его развития, — часть культурного наследия, составляет в языке почти 4000 лексических единиц (Словарь цвета В.К. Харченко) и является собой «совокупность представлений человека о мире, отражающихся через призму

цветовых ощущений, материализующихся посредством речи» [4, 27]¹.

Последнее время заметно возрос интерес методистов начального обучения к ознакомлению детей с цветом и его символикой. Так, Е.С. Лыкова обращает внимание учителя на изучение ахроматических цветов на уроках изобразительного искусства (см.: Начальная школа. 2016. № 1), очень интересны педагогические этюды С.И. Гилязеевой о временах года (см.: Начальная школа. 2013. № 2; 2015. № 9), Е.В. Максимова предлагает развивать цветовосприятие детей в процессе знакомства с техникой коллажа (см.: Начальная школа. 2012. № 11), Э.В. Переверзева связывает эстетическое воспитание с обучением восприятию красоты, в том числе цветовой, окружающего мира (см.: Начальная школа. 2013. № 5).

Структурированием урока, на котором дети учились бы чувствовать цвет, понимать и использовать его, занимались прежде всего специалисты по обучению изобразительному искусству (Л.К. Русанова, А.И. Шевченко, И.Б. Ческидова и др.).

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