

ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА ПО КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА

Учебно-методический комплект для третьего класса является частью УМК по обучению грамоте и русскому языку для 1–4 классов, разработанного на основе принципов развивающей системы обучения Л.В. Занкова в соответствии с требованиями новой информационной эпохи, которые выразились в Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. В образовании значимыми становятся интегрированный характер содержания, гибкость, конвергентность мышления, диалогичность (толерантность) и теснейшая коммуникация на всех уровнях. Новой нормой стали постоянно изменяющиеся условия, что требует умения решать возникающие нестандартные проблемы.

Стандарты второго поколения рассматриваются как общественный договор, который **видит смысл и цель современного образования в развитии личности** (совпадение цели с целью дидактической системы Л.В. Занкова). В соответствии с этой образовательной целью провозглашается реализация деятельностной парадигмы образования, нацеленность стандартов и регулируемого ими учебного процесса на достижение результата. Эти особенности стандартов, по мнению их составителей, требуют внесения изменений в организацию всех компонентов учебного процесса, таких как: содержание совместной учебной деятельности учителя и школьников, отбор и организация учебного материала, учебная среда и система оценивания (как это случилось в свое время и при выстраивании системы Л.В. Занкова).

Принципиальным отличием образовательных стандартов второго поколения является усиление их **ориентации на ре-**

зультаты образования, которые рассматриваются как системообразующий компонент конструкции стандартов. Помимо **предметных результатов обучения (знаний и умений)**, важнейшим компонентом содержания образования становятся ключевые компетенции, или **универсальные** (метапредметные, общепредметные – понятие не установилось) **умения**. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает **умение учиться**, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Более того, контроль и оценка сформированности метапредметных действий учащихся является основанием при оценке эффективности образовательной деятельности образовательного учреждения на уровне школы, региона, образовательной системы в целом.

Итоговое оценивание предлагается проводить **в формах:**

1) накопительной оценки (синтез информации об учебных достижениях ребенка за четыре года):

- предметные учебные навыки,
- освоение первичных навыков организации своей учебной деятельности,
- умение сотрудничать, коммуникативные навыки,
- освоение первичных навыков работы с информацией,
- данные об индивидуальном прогрессе ребенка в различных областях;

2) итоговой демонстрации общей полученной подготовки:

- выставка результатов проектно-исследовательской работы, сочинений, других творческих работ за четвертый год обучения,
- комплексная письменная работа за каждый год обучения.

Чтобы ребенок мог приобрести определенный уровень сформированности умения учиться (метапредметных умений), необходимо с 1 класса формировать навыки индивидуального и коллективного исследовательского (поискового, инновационного) поведения.

В системе Л.В. Занкова **развитие навыков исследовательской, поисковой работы**, или, как это названо в Концепции ФГОС, основ «инновационного поведения», **заложено в учебно-методических комплектах**, а также **в методике проведения проектно-исследовательской деятельности во**

внеурочное время¹. Раскроем, как это осуществлено в УМК по русскому языку:

а) **определены предпосылки для проведения исследовательской, поисковой работы**, которые реализованы в учебном курсе с 1 по 4 класс. К ним относятся следующие умения и навыки:

- видеть проблемы, задавать вопросы;
- формулировать правила, давать определение понятиям;
- многоаспектно подходить к анализу и решению учебной задачи;
- классифицировать, делать выводы и умозаключения;
- наблюдать наглядные объекты;
- проводить лингвистические эксперименты;
- работать со словарями, справочниками, находить информацию и работать с ней;
- создавать собственные тексты;
- доказывать и защищать свои идеи, воспринимать идеи других; работать в группе;

б) **предложены задания для осуществления самостоятельной проектно-исследовательской деятельности**. В учебнике для 4 класса это темы:

- «Великие люди России»;
- «Природа, добро и зло, взаимоотношения между людьми в творчестве твоего народа».

В **комплексных письменных работах** на одном тексте проверяются: 1) навык чтения; 2) понимание прочитанного; 3) умение работать с данной в тексте информацией; 4) владение общеучебными интеллектуальными умениями (восприятие информации, организация своей учебной деятельности, классификация, обобщение, самоконтроль и самокоррекция);

¹ Методика этой работы представлена в следующих изданиях: Савенков А.И. Я – исследователь. Рабочая тетрадь для младших школьников; Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников; Соколова Т.Е. Серия книг «Информационная культура младшего школьника» (вып. 1-8); Фишман И.С., Перелыгина Е.А. Победители стихий. Рабочая тетрадь для 4 кл.: Компетентностно-ориентированные задания; Перелыгина Е.А., Фишман И.С. Символика класса. Рабочая тетрадь для 4 кл.: Компетентностно-ориентированные задания; Перелыгина Е.А., Фишман И.С. Методические рекомендации по формированию ключевых компетентностей учащихся начальной школы.

5) предметные знания и умения по литературе, окружающему миру, русскому языку, математике¹. Возможный вариант комплексной письменной работы для 3 класса приведен в Приложении № 1 (с. 174).

Само наличие комплексной проверочной работы подтверждает совершенно новый государственный заказ школе: она должна вырастить людей, которые могут свободно и самостоятельно ориентироваться в постоянно меняющемся информационном поле, используя уже имеющиеся знания, добывая недостающие².

В соответствии с современными требованиями курс русского языка построен на интегрированной основе: **язык изучается как единство системы языка и речевой деятельности**. Комплект учит главному – грамотно общаться в устной и письменной форме (в учебнике впервые реализована не только система развития письменной речи, но и речи устной). Напомним, как сформулировал и в каком порядке назвал К.Д. Ушинский три цели при обучении детей отечественному языку: «во-первых, развитие дара слова; во-вторых, усвоение форм языка, выработанных народом и литературой; в-третьих, усвоение грамматики».

Развить «дар слова», вырастить грамотного носителя языка можно только при условии организации исследования, сравнения фактов языка в разных речевых ситуациях, используя активные формы познания: лингвистический эксперимент, диалог, дискуссии, инсценировки, работу со словарями, поиск необходимой информации, составление сообщений, сочинений и др., – в целом способствуя развитию коммуникативной грамотности младших школьников, воспитанию умения учиться, самостоятельно добывать знания.

Для курса характерна яркая практическая направленность на пользование языком, на освоение его функций. Правиль-

¹ Примеры подобных работ для 1 и 2 классов приведены в Методических рекомендациях к курсу «Русский язык». 1 и 2 классы; комплексные работы для 1–4 классов представлены в журнале «Практика образования» № 1/2008. Группа составителей заданий: А.Г. Ванцян, Е.Ю. Головинская, Н.Я. Дмитриева, С.Н. Кормишина, Н.В. Нечаева, А.Ю. Плотникова, С.Г. Яковлева.

² Варианты проверочных работ по отдельным разделам русского языка даны в Приложении № 2 (с. 178).

ность речи обеспечивают теория языка и опыт речевой деятельности в устной и письменной форме.

Это представление о языке соответствует и ожиданиям новой информационной эпохи, которая требует от человека коммуникативной грамотности как необходимой его характеристики в XXI веке. И что не менее важно, это представление о языке находит отражение в требованиях «Примерной программы по русскому языку», разработанной РАО в рамках стандартов второго поколения¹. Содержание программы открывается рубрикой «Виды речевой деятельности», а дальше в систематическом курсе почти в равном объеме раскрыто содержание разделов «Система языка» и «Развитие речи», причем в последнем разделе впервые развернуто представлены позиции по развитию и письменной, и устной речи, как это сделано в нашей программе. Кроме того, впервые в стандартах специально выделена программа «Информационная грамотность в начальной школе», под которой понимается «совокупность умений работы с информацией (сведениями)»². В этой программе подробно изложена работа с устным и письменным текстом, формирование умений по применению средств информационных и коммуникативных технологий. Ее реализация предполагается на любых уроках, факультативах, кружках.

Примерная программа по русскому языку сопровождается тремя вариантами планирования: 1) для школ с родным русским языком; 2) для школ с родным нерусским языком; 3) для классов гуманитарной направленности. Раздел «Система языка» во всех вариантах представлен примерно в одинаковом объеме. В первом и особенно во втором вариантах, по сравнению с третьим вариантом, сокращен раздел «Развитие речи».

Нам кажется странной эта градация. Получается, что дети, обучающиеся русскому языку по третьему варианту, будут более грамотными носителями языка, чем другие. А это значит, что изначально запланированы три разных уровня социальной и, следовательно, будущей профессиональной успешности выпускников школы.

¹ Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1. - М.: Просвещение, 2009.

² Там же. С. 287.

Наш курс русского языка соответствует третьему варианту планирования. Как более богатый по способам деятельности школьников (а не по объему теоретических разделов о системе языка), он полностью включает первый и второй варианты планирования. Известно, что учителя в своей практике постоянно регулируют объем и уровень трудности, предложенный в учебниках любого комплекта. Полагаем, что, взяв за основу третий вариант планирования, в особых случаях учитель сможет использовать первый или второй варианты планирования содержания программы ФГОСа.

И еще одно соображение: дело не в облегчении содержания, а в том, как оно представлено в учебнике, какими способами, с каким настроением его осваивают ученики. Это мы и постараемся раскрыть ниже, в комментариях к разделам и темам комплекта для 3 класса.

Итак, данный комплект:

- соответствует требованиям государственных образовательных стандартов и включен в Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в учебном процессе в общеобразовательных учреждениях;

- по своим целям и задачам соответствует требованиям новой информационной эпохи;

- обеспечивает освоение учебного содержания на основе положительной мотивации, проблемности, диалогичности, индивидуализации;

- способствует освоению навыков организации учебной деятельности, в т.ч. навыка оценивать свои учебные возможности, а также результаты своей работы и работы одноклассников;

- развивает коммуникативную грамотность, информационную культуру, исследовательское поведение.

Освоению материала учебника способствует и его **оформление**: содержательные рисунки, цветные плашки с примерами разборов слов по составу и с падежными формами слов разных склонений.

В учебнике 3 класса начинают преобладать схемы, таблицы, алгоритмы, некоторые из них даны в готовом виде, некоторые составляются детьми самостоятельно на основе исследовательской работы. Например, в упражнении № 370 (ч. 2)

дано задание, которое выполняется в рабочей тетради: *«Начни составлять таблицу «Склонение имен существительных». В ней отрази: сокращенное название падежей, падежные вопросы, слова-помощники, предлоги, с которыми употребляются слова в этом падеже, примеры слов. Обсудите построение таблицы»*. Далее, выполняя шестнадцать разных упражнений, ученики постепенно заполняют составленную ими таблицу. А в упражнении № 387 авторы предлагают сравнить составленную детьми таблицу с таблицей, предложенной в этом упражнении, и сделать выводы: могут ли предлоги быть надежным показателем падежа; подходят ли падежные вопросы и их предлоги к именам существительным в форме множественного числа. Для ответа предлагается просклонять слова «кони», «руки» (упр. № 388).

Приведенный пример иллюстрирует один из способов организации самостоятельной деятельности школьника, который в то же время предоставляет учителю широкие возможности для формирования у воспитанников общеучебных умений – как коммуникативных, так и интеллектуальных.

В учебнике заложены возможности для взаимоконтроля, самоконтроля, формирования учебной рефлексии на осознание: собственной деятельности, границы знания, способа своих действий. Например, упражнение № 64 (ч. 1): *Обменяйтесь работами. Если нужно, внесите исправления. Обсудите работы с одноклассниками*; упр. № 344 (ч. 2): *Что еще ты сможешь сказать о согласных звуках в выписанных буквосочетаниях? Какие правила написания гласных после этих согласных ты знаешь, какие еще не знаешь?*; упр. № 477 (ч. 2): *Выпиши словосочетания глаголов с именами существительными, в окончаниях которых пропущены буквы. Как ты будешь рассуждать, чтобы правильно выбрать пропущенную букву?* и др.

Содержание учебника обладает большим воспитательным потенциалом благодаря и достаточной трудности заданий, требующих для их выполнения терпения, волевых усилий, и качеству подобранных текстов – из произведений классиков русской, советской и зарубежной литературы и современных писателей, – интересных, соответствующих возрасту школьников. Кроме художественных произведений, широко представлены научно-популярные тексты, словарные статьи, диа-

логи, лингвистические миниатюры, что дает возможность сравнивать тексты разных стилей и типов.

Чередование упражнений, выполняемых письменно и устно, обращение к разным сторонам и формам языка в пределах одного задания (многоаспектность заданий), интересный содержательный материал страхуют учеников от перегрузки.

Материал учебника организован при помощи **условных знаков** в соответствии со смыслом рубрики:



Это нужно знать (так выделен материал для обязательного усвоения);



Сведения о языке (информация к сведению, расширяющая представления о языке);



Инсценируй (предлагается инсценировать речевую ситуацию или прочитать текст по ролям);



Задание выполняется в Рабочей тетради (или данное задание учебника тесно связано с заданием в тетради).

Кроме того, введены знаки, помогающие учителю и ученикам выбрать форму выполнения задания:



задание для девочек;



задание для мальчиков;



работа в паре;



работа в группе.

Каждая крупная тема заканчивается разделом **«Проверь себя»**. Эти задания могут выполняться на нескольких уроках в конце изучения темы как индивидуально, так и в паре или в группе.

В учебнике представлен **справочный материал**:

- все изученные орфограммы;
- характеристика предложения, образец его разбора по членам;
- планы и образцы разбора слова (фонетический, по составу, как части речи);
- справочник правописания и произношения, в котором выделены слова, новые для третьего года обучения;
- справочник правописания приставок.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКА «РУССКИЙ ЯЗЫК. 3 КЛАСС»

С 1 по 4 класс с разной степенью глубины в зависимости от основной темы во всех разделах ведется систематическая работа по следующим **направлениям освоения русского языка**:

1. Развитие фонематического слуха школьников, познание законов обозначения звуков буквами, правил графики и орфографии.

2. Понимание значений частей слова; разграничение процессов образования родственных слов (словообразование) и образования форм одного и того же слова (формообразование).

3. Исследование свойств слов по их грамматическому значению и грамматическим признакам (самостоятельные части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол, наблюдение свойств местоимений; служебные части речи: предлоги, союзы, частицы).

4. Исследование свойств слов по их лексическому значению (многозначность, синонимия, антонимия), представление об омонимах и паронимах (без введения понятий).

5. Понимание правил образования предложений. Роль в этом:

- служебных слов: предлогов (с именами существительными), союзов (однородные члены, сложные предложения), частиц (**не** с глаголом);
- форм слов (род, число, склонение существительных, прилагательных, личных местоимений; число, спряжение, род глаголов);
- порядка слов;
- интонации (мелодика речи, логическое ударение, паузы; темп, тембр, громкость говорения).

6. Исследование особенностей образования текста из предложений: ознакомление со стилями и типами текста; анализ чужого текста; составление собственного текста в устной и письменной форме, его анализ.

В 1 и 2 классах акцент был сделан на первых четырех направлениях при доминировании первого направления (развитие фонематического слуха, начальный этап познания законов обозначения звуков буквами). В 3 классе, как и в 4-м, акцент сделан на всех шести направлениях, однако доминирует исследование «жизни» слов в предложении, «жизни» предложений в тексте, правил образования предложений и текстов в соответствии с целью речи.

Комплект составлен таким образом, чтобы программа 4 класса не была перегружена массивом нового материала, но содержание новых знаний позволяло бы учащимся увидеть работу известных им языковых средств в самых разнообразных ситуациях устной и письменной речи и, активно используя известное в практике речи, закрепить полученные в начальной школе теоретические знания и практические навыки. В 4 классе совершенно новыми, обязательными для усвоения темами являются: «Лицо глагола», «Спряжение личных глаголов и их правописание».

Учебник для 3 класса открывается разделом **«Что нужно для общения»**, в котором в процессе анализа устной и письменной речи ученики активизируют и систематизируют уже полученные знания о средствах языка (фонетических, морфемных, морфологических, синтаксических, лексических), об особенностях работы с информацией, о правилах общения. Эта глава начинает углубленную работу по развитию речевой деятельности, по овладению нормами культуры речи на базе изучения лексико-грамматических особенностей слова.

Следующий раздел **«Секреты появления слов в русском языке»** продолжает начатый во 2 классе разговор о составе слова. Тогда этот материал был ознакомительным, теперь он становится обязательным и, с учетом его сложности и значимости, пройдет через весь учебник не только 3 класса, но и 4-го.

С этого раздела углубляется, поднимается на новый уровень изучение текста: его признаки, тема, основная мысль, части текста (микротемы), средства связи между частями

текста, между предложениями, стилевые особенности, типы текста, тексты разных жанров.

Из второго раздела, посвященного образованию новых слов, логично следует основное содержание учебника под названием **«Как из слов образуются предложения»**. В этом аспекте дети исследуют служебные слова и формы слов, что обозначено темами: «Служебные части речи: предлоги, союзы, частицы», «Изменение форм глагола: форм времени, числа и рода» (при сравнительном ознакомлении с неизменяемой неопределенной формой глагола), «Склонение имен существительных» и «Грамматические формы имени прилагательного». Эти грамматические темы чередуются (такой прием использовался и в учебниках для 1 и 2 классов) связанными с ними синтаксическими (словосочетание, дополнение, определение, однородные члены) и орфографическими темами (**ь** после букв шипящих согласных на конце имен существительных; **и, ы** после **ц**; правописание падежных окончаний имен существительных; **о, е** в окончаниях существительных после букв шипящих согласных и **ц**; правописание суффиксов имен существительных **-ик, -ек**).

Обрамляются названные темы уже упоминавшимся первым разделом «Что нужно для общения» и последним **«Как из предложений образуется текст»**. Однако работа по развитию устной и письменной речи, как уже говорилось, этими разделами не ограничивается, анализ лексического значения слов, лексических групп слов, исследование поистине безграничных свойств предложения и текста является лейтмотивом всего учебника.

Такой порядок следования тем обеспечил следующую логику изучения в учебнике одной из ведущих грамматических тем 3 класса «Склонение имен существительных». Предшествуют теме ознакомление с ролью в предложении служебных частей речи и изучение изменений форм глагола (времени, числа и рода), в ходе которого постоянно проводятся наблюдения за изменением в предложении форм существительных и прилагательных. Затем предметом углубленного изучения становятся уже известные третьеклассникам категории рода, числа имен существительных. Здесь вводится правило правописания **ь** после букв шипящих согласных на конце имен существительных. Далее ученики анализируют грамматическую сочетаемость существительных, выступающих в предложении

в роли главного и в роли второстепенного члена, наблюдают изменение их форм, узнают о падежных формах, выделяют неизвестную орфограмму «безударная гласная в окончании». Закрепляется знание о падежных формах в теме «Второстепенный член предложения – дополнение». Теперь вводится склонение имен существительных в форме единственного числа, разворачивается аналитическая работа по сравнению окончаний существительных разных склонений, что и является базой для усвоения правописания безударных окончаний, а также **о**, **е** в окончаниях существительных после букв шипящих согласных и **ц**.

Затем следует первичное ознакомление с правописанием падежных окончаний в форме множественного числа и со склонением имен прилагательных. Усвоение этих тем предполагается в 4 классе, когда ученики еще раз на новом материале вернутся к ним и к склонению существительных в форме единственного и множественного числа.

В заключительных темах «Второстепенный член предложения – определение», «Однородные члены предложения», «Как из предложений образуется текст» обобщается весь программный материал 3 класса.

Так в учебнике обеспечивается многократность возвратов к изученному, что создает с материалом каждой новой темы новые взаимосвязи, новую систему знаний, способствуя прочному усвоению и ранее изученного, и нового знания без скучных специальных повторительных уроков.

Практически в каждом задании ребенок работает на словесно-образном и словесно-логическом уровнях, часто включается и наглядно-образный уровень. Такая методология построения заданий придает им многоуровневый, разноаспектный характер. Активизируется не только знание материала из разных разделов языка, но и межпредметные, метапредметные знания. Таким образом, в заданиях предусматривается разный уровень трудности их выполнения, что позволяет индивидуализировать процесс обучения и является решающим для создания ситуации успеха.

Приведем пример из первого раздела: над текстом упражнения № 21 (отрывок о болтунах из сказки А. Волкова «Волшебник Изумрудного города») работают в упр. № 21, 22, 23, при этом дети:

– анализируют текст с позиций стилистической принадлежности и средств устного и письменного общения;

– записывают текст, начиная с четвертого предложения, что требует преобразования его начала и решения орфографической задачи (слитного написания приставок, раздельного написания предлогов);

– выписывают имя существительное по заданным грамматическим признакам и подчеркивают в нем орфограмму, дальше девочки самостоятельно записывают имена собственные мужского рода, а мальчики – имена собственные женского рода с такой же орфограммой, вспоминают орфограмму гласного после шипящего;

– анализируют многозначное слово *болтать*, активизируют смысл понятий «родственные слова», «синонимы», «антонимы»;

– определяют части речи.

Главное в этом **многоаспектном задании**, охватывающем почти все основные направления изучения русского языка, – то, что свою нишу в нем найдет каждый ребенок, так как задания затрагивают и средства передачи смысла в устной и письменной речи, и грамматику, и орфографию. Явления языка предстают перед третьеклассником целостно: в тесном переплетении цели речи, смысла слова и грамматических законов. Ученики на доступном для них уровне анализируют материал с разных сторон, переключаясь с одного аспекта на другой. Это еще одна возможность постоянно возвращаться к изученному, включая его в новые связи. Кроме того, такой подход чрезвычайно ценен для становления ученика, для воспитания волевых качеств, когда ребенок длительное время фиксирует свое внимание на одном содержании; для осознания своей успешности: не ответил на один вопрос, ответил на другие в рамках того же задания, работая со всем классом.

Для выполнения задания по тексту требовались следующие универсальные (общеучебные) умения:

– ориентация в учебном задании, нацеленное восприятие текста;

– планирование последующих действий, связанных с нахождением способов и средств выполнения задания, то есть с размышлением;

- преобразование текста;
- группировка слов и определение их групп обобщенными понятиями;
- сравнение слов по смыслу;
- анализ внеязыковых средств (интонации, мимики, жестов, движений), а также предметное умение – нахождение слова по заданным грамматическим признакам.

Подобная разносторонность анализа содержания заданий учебника и обеспечивает многократность возвратов к уже изученному в постоянно меняющихся речевых ситуациях, создавая условия для активной коммуникации учеников и формируя прочность усвоения программного материала.

Таким образом, освоение основного, базового содержания, обозначенного в Государственных стандартах, осуществляется системно: 1) пропедевтическое изучение будущего программного материала, сущностно связанного с актуальным содержанием для данного года обучения; 2) его изучение при актуализации объективно существующих связей с прежде изученным материалом; 3) включение этого материала в новые связи при изучении новой темы.

Материал учебника для 3 класса усложнился в соответствии с взрослением учеников, и формулировки заданий подчеркивают, как вырос ребенок: «С первого класса тебе знакомы скороговорки, которые приведены ниже. Запиши их: *Проворонила ворона вороненка. У осы не усы, не усищи, а усики*. Теперь ты можешь оценить, как получают скороговорки, разобрав слова по составу. Мы начнем, а ты продолжишь (следует деликатная помощь: разбирается трудное для третьеклассников слово *проворонила*)». Постоянно звучат призывы: «Обсудите», «Проанализируйте», «Исследуйте», «Сравни», «Составь». В учебнике практически нет репродуктивных заданий. Скорее, на основе репродукции нужных знаний ученики совершают самостоятельную поисковую деятельность.

При выполнении многих заданий дети могут опереться на изобразительный материал (рисунки, схемы, таблицы, алгоритмы), у них есть возможность выбрать правильный ответ из нескольких представленных вариантов. Кроме названных, предусмотрены и другие меры помощи, но все они носят косвенный характер.

В 3 классе разворачивается уже достаточно глубокая работа с текстами разных стилей (например, ч. 1: упр. № 7, 8, 51, 60 и мн. др.), разных типов (например, ч. 1: упр. № 105, 129, 130, 201, 216, 231 и мн. др.). Много заданий на самостоятельное составление текстов (например, ч. 2: упр. № 366, 375, 380, 383...), продолжают задания – инсценировки различных ситуаций. Система языка осмысливается в самостоятельной речевой деятельности школьников, они проводят исследования взаимосвязи цели речи и средств языка, необходимых для ее достижения.

Понимание, осмысление чужой письменной речи лежит в основе успешности обучения всем учебным предметам. В программе и учебнике представлена система работы над чужим текстом, которая подводит ребенка к осознанию признаков текста, умению его анализировать, пониманию созданных автором образов, вычленению ключевой информации.

Особое значение в развитии речевой деятельности учеников в системе Л.В. Занкова всегда придавалось **сочинениям**. Они рассматриваются как уникальное средство развития личности, как средство усвоения содержания образования и осмысления своего социального опыта (методику работы с сочинениями см. в Методических рекомендациях к курсу «Русский язык. 2 класс», автор Н.В. Нечаева).

Напомним базовые положения. На первых этапах особенно важно раскрыть творческую инициативу ребенка, развить интерес к самостоятельной работе над сочинениями, прежде всего на основе его собственных наблюдений, впечатлений, на основе разворачивающегося содержания образования. Предоставляется полная свобода самовыражения ребенка в слове, поэтому перед написанием сочинений отсутствует обычно принятая подготовка, которая творческую работу сводила к изложению мыслей, высказанных во время обсуждения будущего текста.

Логика работы над сочинениями: от работ, написанных самостоятельно, спонтанно, без непосредственной подготовки, к составлению плана, к сознательному предварительному сбору необходимого материала, к четкой дифференциации языковых средств, необходимых для сочинений разных стилей и жанров. Это движение становится возможным за счет активизации косвенных путей развития письменной речи

учащихся: нацеленности всего процесса обучения на общее развитие детей, на умение работать с текстом, на их языковое развитие; сочетания сочинений творческих и репродуктивных; серьезной работы над сочинением после его написания (устное обсуждение, редактирование, использование детских работ на уроках).

Опыт такой работы с чужим и собственным текстом необходим для подготовки к проведению проектно-исследовательских работ, которые в соответствии с новыми стандартами стали обязательными уже в начальной школе – в 4 классе, а также для многоаспектного исследования чужого текста, которое предполагает итоговая комплексная (интегрированная) проверочная работа, описанная выше.

На протяжении всего начального обучения систематически проводится лексическая работа. Учащиеся на практике знакомятся с многозначностью слов, омонимией, расширяется их словарь синонимов, антонимов. Лексическое значение слов сопоставляется с грамматическим значением.

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К ТЕМАМ УЧЕБНИКА

Часть 1

ЧТО НУЖНО ДЛЯ ОБЩЕНИЯ

Такое название уже традиционно в этом комплекте носит первый раздел учебников. Его идея – активизация средств, необходимых для эффективного общения в устной и письменной форме, что позволяет вернуться к полученным прежде знаниям и освоенным способам деятельности по всем направлениям русского языка: 1) фонетике, орфографии; 2) морфемике; 3) морфологии; 4) лексике; 5) синтаксису; 6) строению текста.

Прокомментируем содержание работы по каждому направлению, что даст нам возможность в первом разделе раскрыть основные для 3 класса лингвистические понятия.

1-е направление. Развитие фонематического слуха школьников, познание законов обозначения звуков буквами, правил графики и орфографии

В разделе «Что нужно для общения», как и в учебнике в целом, предусматривается систематическая, планомерная работа по развитию у школьников фонематического слуха (упр. № 4, 7, 13, 18, 22, 25, 29, 32, 34, 41, 43, 48). Школьники, выполняя эти задания, учатся выделять звуки в составе слова, сопоставлять звуковой и буквенный состав слов, разграничивать звуки и буквы и, что особенно важно, глубже осознавать фонетические процессы, лежащие в основе некоторых правил русской орфографии.

Несмотря на то что фонетикой дети занимаются с начала первого класса, многие умения формируются у них на недостаточно осознанном уровне, что неизбежно влечет трудности

в работе с орфографическими темами. Поэтому сейчас, когда школьники повзрослели, мы остановимся на обучающих и развивающих возможностях некоторых упражнений, а также приведем разные варианты вопросов, возможных при работе с фонетическим материалом.

Упражнение № 4. Фонетическое задание на разграничение звуков и букв в слове: «Прочитайте слова (*новость, новинка, новый, новичок, обновка, новенький*). Сколько в них букв *о*? Сколько звуков [о]?». Следующее **упр. № 5** углубляет знания детей о чередовании гласных в безударном положении в разных частях слова, которое лежит в основе правила о единообразном написании безударного гласного в корне слова и еще не известных правил выбора буквы безударного гласного в суффиксе и приставке (разграничение учениками знания и незнания).

В соответствии с фонетическими законами русского языка гласные звуки [о], [э], [а], [и] четче всего произносятся под ударением (в сильной позиции). В безударном положении эти звуки могут чередоваться (упрощая, можем говорить: заменяться другими звуками), что и создает орфографическую ситуацию выбора нужной буквы: [го́ры] – [гара́] – [о]//[а]; [л'э́с] – [л'и́са] – [э]//[и]; [л'и́с] – [л'и́са] – [и]//[и]; [м'а́ч] – [м'и́ч] – [а]//[и]¹. Звуки [у], [ы] в слабой позиции качества своего звучания не изменяют.

Исходя из сказанного, после самостоятельного выполнения упр. № 4 (1-е задание) можно предложить детям следующие вопросы:

– Как вы узнали, сколько в словах букв *о*? (Просто посчитали: их 9.)

– Как вы определили, сколько в этих словах звуков [о]? (Мы произнесли эти слова и слышали, что звук [о] бывает только под ударением, в безударной позиции звук меняется. Значит, надо посчитать, сколько под ударением звуков [о]. Ответ: 4 звука [о]).

¹ Транскрипция дана для учителя. В 3 классе для полного фонетического анализа с характеристикой гласных и согласных звуков советую выбирать слова, в которых гласные звуки в слабой позиции, обозначаются тем же знаком, например: чёрный [ч'орный], музей [муз'эй], праздник [праз'ик], тема [т'эма], любовь [л'убо́ф'] и др. (схему фонетического анализа слов см. в учебнике: ч. 1 на с. 157, ч. 2 на с. 173).

- Вспомните, какие есть в русском языке гласные звуки. ([a], [o], [y], [и], [ы], [э])

- А почему вы не назвали гласные *е, ё, ю, я*? (Намеренно не называем их ни звуками, ни буквами. Это буквы, которые в слове произносятся как гласные звуки [э], [o], [y], [a] или как согласный звук [й'] и эти звуки. Таким образом, других гласных звуков нет.)

- Есть ли в русском языке другие звуки, кроме звука [o], которые меняются в безударном положении? Для вывода можете проанализировать безударные звуки в следующих парах слов:

каравай сметана дирижёр водолаз ступенька высоко
барабан медведь сирень чемодан дедушка каникулы
(Мы заметили, что в этих словах звуки [o], [э] всегда меняются в безударной позиции, звуки [a], [и] тоже меняются, но не всегда, а звуки [y], [ы] не меняются.)

- Распределитесь на шесть групп, откройте в конце учебника орфографический словарь. Первая группа проанализирует слова и сделает вывод, всегда ли меняется в безударной позиции звук [o], вторая – звук [э], третья группа проанализирует слова и сделает вывод о том, как меняется в безударной позиции звук [a], четвертая – звук [и], а другие две группы докажут, действительно ли никогда не изменяется качество звуков [y], [ы].

После обсуждения результатов поисковой работы предлагается вопрос, требующий обобщения исследований гласных звуков.

- Почему безударные гласные звуки нельзя обозначать на письме буквами по слуху? (Потому что они могут заменяться другими звуками. Исключениями являются звуки [y], [ы], которые всегда пишутся так, как мы их слышим.)

Для продуктивного освоения фонематического принципа письма (выбираю букву в соответствии с сильной позицией звука в данной части слова), а также для воспитания орфографической зоркости ребенок должен прежде всего научиться выделять в слове опасные места (орфограммы). С этой целью можно практиковать задания на выделение всех орфограмм в слове (все ошибкоопасные места), а также всех орфограмм гласных (или определенных гласных

звуков и их букв, как в упр. № 5), всех орфограмм согласных (или определенных согласных звуков и их букв, как в упр. № 7).

Упр. № 7. Задание: «Выпиши из текста первое предложение («*Есть два праздника, связанных со словом «новый»: Новый год и новый учебный год*»). Сколько в нем букв *д*? Сколько звуков [д]?» (4 буквы *д*, 1 звук [д].) Это задание нацелено на развитие у учащихся умений выделять звуки в словах, разграничивать согласные звуки и их буквенные обозначения в случаях, традиционно вызывающих у школьников большие затруднения:

а) парный звонкий согласный в конце слов (*года* – [гот]);

б) сочетание согласных с непроизносимым согласным (*праздника*).

Вместе с этим задание дает возможность учителю углубить знания детей об оглушении парных звонких в конце слов (*годы* – *год*), лежащем в основе орфографического правила о правописании букв парных звонких согласных в конце слов.

Общая схема действий похожа на работу с упр. № 4:

– Есть ли в русском языке согласные звуки, которые не произносятся в конце слов (вариант: заменяются другим согласным звуком в конце слов)? Докажите. (Парные звонкие согласные.)

– В какой еще позиции эти согласные звуки не произносятся (заменяются другими согласными звуками)? (В середине слова перед глухими парными согласными.)

Примечание. Со случаями озвончения парных глухих согласных (*косьба, футбол*) ученики познакомятся, выполняя упр. № 56, 57.

После выполнения фонетического задания к упр. № 7 уместно обобщить результаты наблюдений:

– В каком положении звук [д] и другие парные звонкие согласные произносятся в словах? (В сильной позиции: перед гласными – *календарный*, перед непарными звонкими согласными – *дни*.)

– Почему звук [д] и остальные парные звонкие согласные не произносятся в конце слов и перед глухими согласными? (Они оглушаются, т.е. заменяются парными глухими, чередуются с ними. Это их слабая позиция.)

- Почему парные по звонкости-глухости согласные звуки нельзя обозначать по слуху в конце слов и перед парными глухими? (На конце слова парные звонкие оглушаются, т.е. заменяются парными глухими: *годы* – *го[т]*; в середине слова парные звонкие перед глухими согласными оглушаются – *зря[т]ка*.) Позже, как уже говорилось, добавится случай озвончения (чередования) парных глухих перед парными звонкими – *ко[з']ба*.

- Почему позиция конца слова и перед глухим парным согласным является слабой для парных звонких-глухих согласных? (В них не произносятся звонкие согласные.)

Упр. № 18. Учитывая содержание предыдущего упр. № 17, можно, после анализа звукобуквенного состава слова *письмо*, актуализировать графическое знание о способах обозначения мягкости согласных. Например:

- Ребята, мы убедились, что в словах *письмо*, *любовь*, *мальчик*, *доченька* буква *ь* звука не обозначает. А какую же работу он (мягкий знак) выполняет в этих словах? (Он указывает, что предшествующая буква согласного обозначает мягкий согласный звук.)

Специально обращаем внимание на **лингвистическую некорректность** выражения: *мягкий знак смягчает букву или звук!*

В вышеприведенном комментарии не раз употреблялось понятие «**позиционное чередование звуков**», которое связано с сильной и слабой позицией гласных и согласных звуков. При позиционном чередовании звуков чередующиеся звуки обозначаются одной и той же буквой. Это понятие вводится для того, чтобы отграничить его (по сути уже знакомое) от другого чередования, с которым ученики постоянно сталкиваются при изменении формы слова или при подборе родственных слов. Мы имеем в виду **исторические чередования**, которые отражаются на письме: чередующиеся звуки обозначаются разными буквами (*друг* – *дружок*). Знание вводится на ознакомительном уровне (упр. № 31, 32, 33, 34 и текст «Сведения о языке» на с. 19), как и разграничение правил графики и орфографии (упр. № 20), которые систематизируют известные ученикам правила обозначения звуков буквами. Таким образом, при комментировании этого вопроса

мы будем обращаться и к другим направлениям освоения русского языка.

Поясним значимость сведений о разных типах чередования звуков для **лингвистического развития** младших школьников, в частности, для осознания ими отношений между разными разделами языка: с одной стороны, между процессами в области звуков (фонетика), с другой стороны, между правилами их обозначения на письме (орфография); изменениями слов (грамматика), образованиями родственных слов (словообразование).

Понимание этих отношений создает базу и для **осознанного овладения** учащимися практическими умениями:

а) орфографическими (обнаруживать орфограмму, подбирать поверочные слова при определении написаний);

б) морфемными (правильно выделять части слова; подбирать родственные слова).

В процессе изучения сведений о позиционных и исторических чередованиях звуков необходимо помочь школьникам осознать:

1. Связь между чередованиями звуков и процессами словоизменения и словообразования. Позиционные и исторические чередования могут происходить при **изменении** слов или при **образовании** родственных слов.

2. Связь между чередованием звуков и понятием «орфограмма». Орфограмма как «ошибкоопасное» место в слове возникает, когда нужно обозначить буквой звук в слабой позиции. Явление чередования звуков и создает проблему в выборе букв для их обозначения. (См. выше комментарии к упр. № 4 и 7.)

3. Связь между позиционными чередованиями звуков и способами проверки орфограмм слабых позиций – безударных гласных; согласных, парных по звонкости–глухости. **Способы проверки орфограмм слабых позиций путем изменения слова или подбора родственных слов основываются на явлении чередования звуков, на замене одной позиции звука другой.**

– Почему орфограмму в корне слова можно проверить, изменяя слово или подбирая родственное слово? (При изменении слова или подборе родственного слова может меняться позиция звука: слабая позиция заменяется сильной.)

4. Связь между двумя существенными признаками родственных слов:

- а) родственные слова связаны между собой по смыслу;
- б) у родственных слов есть общая (в отношении звукобуквенного состава) часть, т.е. корень.

Приоритетным является первый признак: родственные слова непременно связаны по смыслу. Корень же в родственных словах может иметь одинаковый звукобуквенный состав (*воды* – *водник*), но может и иметь отличия, вызванные историческими чередованиями: *друг* – *дружить* (г//ж).

Усвоению этих теоретических положений помогут следующие вопросы:

– Могут ли быть родственными слова, не связанные между собой по смыслу? (Нет.)

– Может ли корень в родственных словах отличаться звуками и буквами? (Может. Например: *светить* – *свеча*.)

– Почему корень в родственных словах может иметь звуковые и буквенные отличия? (В результате исторических чередований: *снег* – *снежок* [г//ж].)

Особо остановимся на организации в первом разделе учебника **повторения и систематизации изученных правил графики и орфографии**, хотя этого вопроса мы в какой-то мере уже касались.

В соответствии с основной идеей раздела (активизация средств, необходимых для эффективного общения в устной и письменной форме) в нем отводится важное место систематизации сведений о правилах передачи речи на письме. Орфографические задачи ученики решают в упр. № 5, 8, 20, 21, 22, 26, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 48.

Упр. № 20. Упражнение нацеливает на актуализацию и систематизацию знаний детей о правилах графики и орфографии. Традиционно правилам графики уделяется недостаточно внимания в школьной практике. Закономерным следствием является отмечаемый многими методистами низкий уровень осознания школьниками законов русского письма и конкретных графических правил, которые на них основываются. Поэтому при выполнении упр. № 20 важно актуализировать вместе с детьми знание следующих правил графики.

1. Способы обозначения мягкости согласных на письме:

- при помощи **ь**, когда мягкий согласный стоит перед другим согласным (*ко**н**ьки, ко**л**ьцо*) или в конце слова (*аква**р**ель*);

- при помощи букв гласных: **е, ё, ю, я, и** (*аква**р**ель, лё**н**, лю**с**тра, дя**д**я, ко**н**ьки*), когда согласный стоит перед гласным.

2. Способы обозначения твердости согласных на письме:

- при помощи букв гласных: **а, о, у, ы, э**, когда согласный стоит перед гласным (*аква**р**ель, вью**г**а, ко**н**ьки, трол**л**ейбус, ко**л**ьцо, Я**р**ославль, бу**р**я, го**р**ы, р**э**кет*);

- отсутствие **ь** после согласного перед буквой другого согласного (*Я**р**ославль, под**в**езд*) или в конце слова (*трол**л**ейбус, под**в**езд, рай**о**н*).

3. Способы обозначения звука [й'] на письме:

- при помощи буквы **й**, когда звук [й'] стоит после гласного перед другим согласным (*трол**л**ейбус*) или в конце слова (*ма**й***);

- при помощи букв гласных (йотированных) **е, ё, ю, я**, когда звук [й'] стоит после гласного (*алле[й'а]*) или в начале слова (*ещё, Я**р**ославль*);

- при помощи разделительных **ь** и **ъ** в сочетании с буквами гласных **е, ё, ю, я**, а также **и** (*ате**л**ье, шьё**м**, вью**г**а, се**м**ья, воро**б**ьи, под**в**езд*), когда [й'] стоит после согласного перед гласным.

Повторение способов обозначения твердости и мягкости согласных целесообразно предварить (или завершить – по усмотрению учителя) **вопросами проблемного характера**, которые побуждают школьников задуматься над глубинным лингвистическим содержанием, лежащим в основе данного графического правила; осознать связь между алфавитом и законами графики. Такую работу продуктивнее выполнять с опорой на написанные слова, например, следующие:

| | | | | |
|-------|-------|------|-----|-----|
| угол | въезд | маяк | выл | мал |
| уголь | выюн | ёлка | вил | мял |

- Почему в русском языке надо специально обозначать мягкость и твердость согласных на письме? (Одна буква согласного может обозначать и твердый согласный, и мягкий: *мал* [м] – *мял* [м']. По самой букве нельзя узнать, твердый или мягкий согласный она обозначает. Только

буквы *ж, ш, ц* – обозначают всегда твердые согласные звуки, а буквы *й, ч, щ* – всегда мягкие согласные.)

– Сколько способов обозначения мягкости согласных на письме существует в русском языке? (Два: при помощи *ь* и при помощи букв гласных *е, ё, ю, я, и*.)

– А сколько способов обозначения твердости согласных на письме вам известно? (Два: отсутствие *ь* на конце слов, между согласными и буквы *а, о, у, ы, э*.)

– Какие способы обозначения звука [й'] на письме существуют в русском языке? Назовите их. (При помощи буквы *й*, при помощи букв *е, ё, ю, я* в начале слова и после буквы гласного, при помощи *ь* и *ъ* в сочетании с буквами *е, ё, ю, я, и*.)

Упр. № 26. Последнее задание к упражнению ориентирует школьников на выполнение звукобуквенного анализа слов *жест – жесть*. Отбор слов позволяет не только установить совпадение в словах количества звуков и несовпадение количества букв (в слове *жесть* – *ь* звука не обозначает), но и поразмышлять с детьми над графическими правилами:

– Какую работу выполняет *ь* в слове *жесть*? (Указывает на мягкость предшествующего согласного.)

– Я утверждаю, что в слове *жесть*, кроме *ь*, есть еще одно средство обозначения мягкости согласных. Это буква *е*, она указывает на мягкость предшествующего согласного (как и в слове *жест*). (Да, буква *е* обычно является показателем мягкости предшествующего согласного, но в данном случае она стоит после буквы *ж*, обозначающей непарный твердый звук, поэтому буква *е* не является показателем мягкости согласного звука [ж].)

– Приведите еще примеры слов, где нарушаются правила обозначения мягкости–твердости согласных на письме. (*Шест, жил, шил, щука, чуть, чаща, цель*.)

Для подобной работы можно использовать **упр. № 13** и последние задания к **упр. № 22** и **25**.

Упр. № 30. Задание на классификацию слов в две группы в зависимости от их звукобуквенного состава выведет учеников на сравнение количества звуков и букв, на наблюдение способов обозначения звука [й'], использованных в приведенных словах.

- На какие две группы вы разделите эти слова? (Первая группа – слова, в которых совпадает количество звуков и букв: *варенье, чьи, пьют*, и вторая группа – слова, в которых звуков больше, чем букв: *едят, приятно, вторая, стоят*.)

- Докажите, что в первой группе слов совпадает количество звуков и букв. (Мягкий знак звука не обозначает, но буквы *е, и, ю* после *ь* произносятся со звуком [й']. Поэтому количество букв и звуков совпадает.)

- Вернитесь к словам упражнения. Какие в этих словах использованы способы обозначения звука [й']? (Первый способ – при помощи букв гласных: [й'] в начале слова – *едят*; [й'] между гласными звуками – *приятно, вторая, стоят*; второй способ – при помощи разделительных *ь* и *ь* и букв *е, ё, ю, я, и*, в данном случае *е, и, ю*. Звук [й'] в положении после согласного перед гласным – *варенье, чьи, пьют*.)

2-е направление. Понимание значений частей слова; разграничение процессов образования родственных слов (словообразование) и образования форм одного и того же слова (формообразование)

Названное направление изучения русского языка – ведущее в 3 классе. Уже в разделе «Что нужно для общения» предусмотрена последовательная работа, нацеленная на осознание значений частей слова и формирование у школьников умений различать формы одного и того же слова и родственные (новые) слова (упр. № 3, 7, 11, 12, 15, 16, 19, 21, 31, 33, 38, 39, 40, 41, 42). Напомним, что во 2 классе дети были **ознакомлены** с понятиями «части слова», «форма одного и того же слова», «родственные слова». Работа по обучению школьников разграничению процессов образования новых слов и изменения одного и того же слова готовит учеников к предстоящему изучению способов образования новых слов в следующем разделе «Секреты появления слов в русском языке» и к пониманию существа связей между словами в предложении (раздел «Как из слов образуются предложения»).

Помимо общелингвистической значимости, различение процессов изменения слов и образования новых слов является необходимым условием для осознанного владения учащи-

мися двумя способами проверки безударных гласных, проверяемых ударением, парных по звонкости-глухости согласных, непроизносимых согласных: а) путем изменения слова (*гора – горы; снег – снега, лодка – лодок; сердце – сердцец*); б) путем подбора родственных слов (*звонок – звон; косьба – косить, прелестный – прелесть* и др.).

Неразграничение младшими школьниками процессов образования новых слов и изменения одного и того же слова ведет к непониманию ими различий между способами проверки написаний и, в конечном счете, сдерживает освоение важнейшего умения – подбирать проверочные слова при решении орфографических задач. Кроме того, такое неразграничение приводит к неправильному подбору формы слова. Встречаются, даже в 3 классе, например, ошибки при образовании формы множественного или единственного числа: *жучок – жуки*, но не *жучки*; *столтик – столы*, но не *столики*.

На наш взгляд, в методике работы по обсуждаемой тематике неправомерно доминировал разбор слов по составу и определение падежных форм, упускался анализ учениками, **как образуются родственные слова, как образуются формы** одного и того же слова, мало было примеров разборов слов, в том числе с чередованием согласных и гласных в корне. В наших учебниках, начиная с первого раздела 3 класса и до конца 4 класса, на цветных плашках даны примеры морфемного разбора слов, примеры словообразования, которые могут служить для анализа лексем (Как получаются родственные слова?) и выделения словообразовательной морфемы. Например: *школьник, защитник, помощник* (ч. 1, с. 45), *белка, бельчонок* (к//ч), *бельчата* (к//ч) (ч. 1, с. 112), *ветер, ветерок, безветренный* (ч. 1, с. 119), *один, один-ок-ий, за-одн-о* (и//ноль звука) (ч. 2, с. 13) и др. А начиная с параграфа «Склонение имен существительных», включаются плашки с примерами формоизменения слов.

Для того чтобы организовать эффективную работу над упражнениями раздела (по обсуждаемой тематике), учителю важно самому иметь четкое представление о **лингвистической сущности процессов изменения слов и образования новых слов**.

Дополнительные сведения

Обратим внимание лишь на некоторые значимые для начального обучения моменты.

1. Важно разграничивать процессы **изменения слов** (т.е. образования **форм одного и того же слова** – *лес, лёса, лесá, лесáми*) и **образования (производства) новых слов** (*лес – лесной, лесник, полесье*).

2. Изменение слов, т.е. образование форм одного и того же слова происходит:

а) при помощи окончаний (*вода – водой; иду – идешь*);

б) при помощи некоторых формообразующих суффиксов¹:

-ть, -ти, Ø (нулевой суффикс) – в форме инфинитива: *говорить, нести, печь* Ø (в школьной практике нулевой суффикс обычно не обозначается);

-л, Ø – в формах глаголов прошедшего времени: *ходил, пёк* Ø □;

-и, Ø – в формах повелительного наклонения: *неси* □, *режь* Ø □;

-й – в формах множественного числа имен существительных: *лис[т'й'а], дру[з'й'а]* (в практике начальных классов обычно в подобных словах суффикс не выделяется, обозначается корень *листь-*, окончание *-я*; корень *друзь-*, окончание *-я*);

-е, -ее, -ше – в формах сравнительной степени прилагательных: *дороже, сильнее, дальше*;

-ейш, -айш – в формах превосходной степени прилагательных: *сильнейший, величайший*;

-ущ(-ющ), -ащ(-ящ), -ом, -ем, -им, -ни, -ени, -т, -ви, -ш – в формах причастий: *идущий, говорящий, ведомый, решивший, решённый, шитый, несший*, и др.;

-а(-я), -учи(-ючи), -в, -вши, -ши, – в формах деепричастий: *держа, читая, будучи, играючи, сказав* и др.

¹ Расширенный перечень формообразующих суффиксов (в частности, в формах повелительного наклонения глаголов, сравнительной и превосходной степени прилагательных, в причастиях и деепричастиях) приводится не для введения их на уроках в начальных классах. Наша цель – помочь учителю освежить в памяти эти лингвистические сведения, что даст ему возможность научно обоснованно отбирать языковой материал для морфемного разбора, лингвистически корректно реагировать в ситуациях, возникающих на уроках родного языка. О других средствах передачи грамматических значений, например предлогах, будет сказано далее.

3. При образовании форм слова, т.е. изменении слов, происходит изменение **грамматического значения** (например, у существительных: значения числа, падежа; у глаголов – числа, времени, рода [в формах прошедшего времени], лица [в формах настоящего и будущего времени] и т.д.). Лексическое значение при изменении формы слова остается неизменным.

Упр. № 3. Из последней реплики учительницы выпиши формы одного слова. Как они образованы? Определи грамматические признаки этих слов. (Новичок, новички.) Первое слово употреблено в форме единственного числа, второе слово – в форме множественного числа, на что указывает в первом случае нулевое окончание имени существительного мужского рода, во втором случае окончание *-и*.

Выделим те моменты, на которые важно обратить внимание школьников при организации работы над упр. № 3.

1. Соотношение образования форм слов и изменений слов. Когда образуются формы одного и того же слова? (При изменении слова.)

2. Способы образования форм слова. Как они (формы) образованы? (Формы слова образуются при помощи окончаний, т.е. путем изменения окончаний.)

3. Окончание – средство выражения грамматических значений слова. Грамматические значения слова (грамматические признаки) выражаются в окончании. Необходимость осознания этой связи (грамматический признак – окончание) становится очевидной, если учесть, что школьники в большинстве своем не понимают, какое содержание скрывается за формулировкой: «Окончание – это **значимая** часть слова». (Что она означает?) Даже ученики, проявляющие интерес к родному языку, участвующие в олимпиадах по русскому языку, не осознают, какие грамматические значения выражаются окончаниями. Об этом свидетельствует неразграничение ими **личных окончаний** глаголов (т.е. окончаний, указывающих на лицо глаголов в форме настоящего или будущего времени – *несёшь, иду*) и окончаний, выражающих значение **рода, числа** (у глаголов в форме прошедшего времени – *читала, болели, пел*□). Так, выпускники начального звена, выполняя задание на выбор (из предложенных) форм глаголов с личными окончаниями,

выписывали следующие формы: *болела, грело, приносили, писал.*

Особенности некоторых грамматических форм у глаголов прошедшего времени по сравнению с глаголами настоящего и будущего времени ученики установят в 3 классе при изучении форм времени глагола. А разграничение личных форм глагола и форм рода и числа у глаголов прошедшего времени будет введено в учебнике для 4 класса. Но оно будет осознанно воспринято в том случае, если в 3 классе ученики будут задумываться над вопросами, которые мы уже формулировали: 1) как образуются формы слов; 2) какие формы образуются с помощью окончания (род, число, позже – время, падеж, еще позже – в 4 классе – лицо); 3) на какие грамматические признаки указывает окончание в данном слове.

4. Причинно-следственная связь между грамматическими значениями слов и формами слова. Формы слова образуются (т.е. изменяется окончание) потому, что изменяются грамматические признаки слов. Понимание названной причинно-следственной связи составляет базу для осознанного усвоения школьниками **природы связей между словами в предложении.**

Покажем на примере **упр. № 12**, как можно построить работу с ним, чтобы помочь ученикам осознать различие форм одного слова и родственных слов. Задание: *Из текста Николая Сладкова выпиши сначала формы слова **солнце**, с новой строки – его однокоренное слово. Разбери его по составу. Продолжи ряд однокоренных слов.* Если третьеклассникам будет трудно искать слова в тексте, который состоит из 50 слов, тем более в начале учебного года, уточните задание: 1) Из первого абзаца текста Николая Сладкова... 2) Из текста Николая Сладкова выпиши все слова с корнем *-солн-*. Найди среди них формы слова *солнце* и его однокоренное слово. Однокоренное слово разбери по составу. Напиши как можно больше однокоренных слов.

Теперь можно предложить учащимся подумать над вопросами:

– Что заставляет окончания в слове изменяться? Или: Почему изменяются окончания в слове, т.е. образуются новые формы? (Слова изменяются по законам, по которым связываются слова в предложении.)

- Как образуются формы одного и того же слова? (Путем изменения слова; при помощи окончания.)
- Чем различаются формы одного и того же слова? (Окончаниями, грамматическими признаками.)
- Как образуются родственные слова? (При помощи приставок, суффиксов, приставок и суффиксов.)
- Что общего в родственных словах? (Они связаны по смыслу; у них общий корень.)
- Чем различаются родственные слова? (Приставками, суффиксами и, соответственно, значениями, которые они вносят.)

Опорные обобщающие вопросы приведены на с. 10 учебника.

В **упр. № 4** дети работают с родственными словами, у которых корень *-нов-*. Прокомментируем **все задания** к этому упражнению, выйдя за рамки обсуждаемого направления изучения русского языка, тем самым еще раз продемонстрируем особенности многоаспектных заданий.

(а) Комментарий к этому фонетико-орфографическому заданию см. выше (с. 20). Задание, как уже говорилось, напоминает третьеклассникам о позиционных менах гласных звуков, что в данном случае связано с правилом написания безударного гласного в корне слова, а также с орфограммой гласного в суффиксе и приставке (см. упр. № 5).

Здесь же школьники обозначают, к каким частям речи относятся записанные слова, что готовит к выполнению следующего задания (б), в котором требуется подобрать к слову *новый* подходящие по смыслу имена существительные. Напоминаем, что грамматические признаки и часто смысл имени прилагательного зависят от имени существительного, с которым оно связано, поэтому нельзя работать с изолированным именем прилагательным. Для прояснения смысла прилагательного *новенький* в скобках написано слово *ранец*. В будущем, когда дети будут определять падежные формы имен существительных или изменять слово по вопросам, предлагайте им выполнять эти действия, подставляя глагол, к которому это существительное относится, или подставляя нужное вспомогательное слово. Это позволит привлечь внимание детей к главной функции окончания – к грамматической и, таким образом, смысловой связи слов в предложении. (В соот-

ветствующем разделе мы остановимся на этом вопросе более подробно.)

Задание (б) переключает учеников с фонетико-орфографического задания на анализ лексической сочетаемости слов. Напоминаем, что начальная форма прилагательного – это форма единственного числа мужского рода, поэтому к данному в начальной форме прилагательному *новый* подойдут слова любого рода: *дом, человек, год, местность, планета, окно, огорчение* и др. Но не подходят по смыслу слова: *сось, доброта* и т.д.

(в) При подборе антонимов к слову *новый*, учитывая его значение в сочетаниях слов «новый класс» и «новая форма», надо помнить о том, что **антонимы** – это слова, относящиеся к одной части речи, выполняющие одну и ту же роль в предложении (одинаковые члены предложения) и с противоположным значением по одному и тому же признаку (**с соотносимыми** друг с другом **противоположными значениями**): *длинное* (слово) – *короткое* (слово), *большое* (яблоко) – *маленькое* (яблоко), *грустный* (человек) – *веселый* (человек) и т.д.

Многозначность слов обуславливает наличие у одного и того же слова не одного, а нескольких антонимов: *низкий забор* – *высокий забор*, *низкий поступок* – *благородный поступок*. Так же и в данном случае: к сочетанию слов *новый класс* подходит антоним *старый*, к сочетанию слов *новая форма* – антонимы *старая* и *поношенная*.

Таким образом, упр. № 4 – типичное многоаспектное задание, при выполнении которого дети анализируют слова по нескольким направлениям русского языка: фонетико-орфографическому, морфемному, морфологическому, лексическому.

3-е направление. Исследование свойств слов по их грамматическому значению и грамматическим признакам (самостоятельные части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол, наблюдение свойств местоимений; служебные части речи: предлоги, союзы, частицы)

Это направление изучения русского языка было уже значительно раскрыто в предыдущем тексте, ему посвящены специальные разделы учебника. Поэтому здесь прокомментируем соответствующие задания первого раздела, к которым мы еще не обращались.

Упр. № 7. Задание: *В выписанном предложении обозначь имена существительные. Определи их начальную форму. Выпиши те существительные, которые в начальной форме имеют нулевое окончание,* – предполагает:

1) выделение (узнавание) имен существительных среди других частей речи;

2) определение их начальной формы (форма существительного единственного числа, отвечающая на вопрос кто? или что?). Это действие предполагает различение единственного/множественного числа, существительных одушевленных–неодушевленных;

3) определение существительных, которые в начальной форме имеют нулевое окончание. За этим действием – различение имен существительных по грамматическому признаку рода, в данном случае нулевое окончание является признаком существительных мужского рода.

Так с самого начала учебника (см. и упр. № 3) дети будут активно отрабатывать различение частей речи и определение их грамматических признаков, которые необходимы для осознанного восприятия склонения имен существительных и прилагательных, а также для понимания грамматической категории времени глагола и различий грамматических признаков у глаголов прошедшего времени (число, род) и глаголов настоящего и будущего времени (на данном этапе обучения – только число).

Обозначим **направления морфологической работы**, предусмотренные в следующих заданиях первого раздела:

– различение частей речи, в том числе служебной части речи (предлога), предполагается также в упр. № 10, 11, 12, 15, 17, 21, 23, 26, 29, 35, 37, 39, 40;

– полный морфологический разбор предложенной части речи или указание отдельных грамматических признаков в упр. № 15, 22, 41, 42.

При изучении частей речи важно подходить к слову не только и не столько как к единице языка, но прежде всего как к единице речи в ее жизни, в ее функциях. Ученики должны понять, что только контекст (предложение, текст) дает возможность определить синтаксическую роль слова и, таким образом, точно решить вопрос о принадлежности слова к той или иной части речи.

Напоминаем, что определение слова как части речи опирается на три показателя:

1) грамматическое (в данном случае частеречное) значение (обозначает предмет, признак предмета или действие предмета);

2) набор грамматических (морфологических) признаков, свойственный именно этой части речи (например, к началу 3 класса ученики знают следующие грамматические признаки имени существительного: одушевленные–неодушевленные, собственные–нарицательные, род и число);

3) роль слова в предложении (синтаксическая роль): имена существительные могут выполнять роль главного члена – подлежащего, после изучения склонения ученики познакомятся и с другой их ролью – второстепенного члена дополнения.

Только в контексте можно правильно определить грамматическое значение слов *доброта*, *чтение*, морфологических омонимов, например, *сторожит часовой* и *часовой завод*. Подобные примеры ученики будут анализировать позже, соответственно во втором полугодии 3 класса и в 4 классе. Но важно постоянно подчеркивать смысл самого понятия «части речи» – все эти слова и составляют нашу речь, и понять роль каждого из них можно, только проанализировав, повторим, его жизнь, функцию в данном контексте речи.

4-е направление. Исследование свойств слов по их лексическому значению (многозначность, синонимия, антонимия), представление об омонимах и паронимах (без введения понятий)

Со всеми основными понятиями, относящимися к лексике, ученики ознакомились в 1 и 2 классах. Теперь и до конца 4 класса во всех разделах они постоянно будут анализировать слова по смыслу.

В учебнике для 3 класса существенно расширено обращение к словарям. Используются **статьи из разных видов словарей**: энциклопедического, толкового, орфографического, орфоэпического, этимологического, морфемно-орфографического, грамматического (обратного), словообразовательного, словаря эпитетов, антонимов и паронимов, иностранных слов.

Школьники не только знакомятся с разнообразием словарей и с особенностями построения словарных статей в них, но и выполняют задания, предполагающие обращение к сло-

варям и самостоятельное составление словарных статей, например, на основе научно-публицистического текста о происхождении слова *бутерброд* (ч. 2, упр. № 336).

Свободное ориентирование в словарях, в справочном материале необходимо детям для быстрого поиска нужной справки, информации, проверки своих предположений, при выполнении любой проектно-исследовательской работы. Т.Е. Соколова, автор серии брошюр по информационной культуре младших школьников, приводит неутешительные данные по технологии поиска в словаре статьи на нужное слово: третьеклассники выходили на нужную первую букву, последовательно листая книгу, а затем пальцем прослеживали каждое слово, пока не находили нужное.

Напомним, что еще в 1 классе мы предложили детям разбить алфавит на три части и запомнить, какие буквы составляют каждую из них. Опираясь на это знание и, конечно, на уверенное знание алфавита, ученики будут понимать, в какой части словаря надо искать нужное слово. Это же знание поможет им быстро сообразить, в какой части статей на данную букву надо искать нужное слово, имея в виду вторую, третью и следующие буквы.

Кратко поясним назначение заданий первого раздела «Что нужно для общения», связанных с анализом лексического значения слов.

Упр. № 8 и 9. Анализируя художественные средства, которые использовала И. Токмакова, ученики назовут: повтор слов («кончается лето»); олицетворение («оживление» солнца и дождя); сравнение (дождя с первоклассником – первый робкий осенний дождь; капель дождя на окне с косой линейкой в школьной тетрадке). И только после того, как школьники соотнесут художественные средства, использованные автором, с характером описанного ею дождя, можно работать с отрывком из статьи словаря эпитетов русского языка К.С. Горбачевича. Начиная с этого упражнения, статьи из словаря эпитетов будут появляться регулярно.

Ответами на вопрос о наиболее подходящих эпитетах к дождю, описанному И. Токмаковой, могут быть слова: *длительный, затяжной* («солнце... прячется где-то», «линует окошко»); *робкий, косой* (слова употреблены в стихотворении); *осенний* (название стихотворения «Сентябрь» и слова

«кончается лето»). Возможны и другие эпитеты, если ребенок обоснует их выбор. Но точно не подходят к описанию именно этого дождя слова: *золотой, ливневый, проливной, весёлый, ленивый*. Отказаться от слова «золотой» поможет ученикам вопрос второго задания, а третье – объединит в одну группу **синонимы**: *длительный, затяжной, непроглядный* и, может быть, *надоедливый*. Но трудно назвать дождь из стихотворения *непроглядным, надоедливым*, если вспомнить о его робости.

Сходство и различие в значении синонимов *друг* и *приятель* ученики устанавливают, выполняя **упр. № 31**. Существование двух этих противоположных сторон в любом синонимическом ряду и затрудняет работу с ним. И если во 2 классе мы делали акцент на смысловой близости синонимов, что естественно для этого периода обучения, то в 3 классе необходимо подчеркивать их не абсолютную, а ситуативную схожесть. В 4 классе дети будут уже самостоятельно осуществлять двусторонний анализ синонимов с опорой на Справочник синонимов, помещенный в учебнике.

Синонимы издавна привлекали внимание русских писателей не столько как слова с одинаковым значением, а как слова, имеющие те или иные смысловые и экспрессивные различия. Н.М. Карамзин писал, имея в виду, что синонимами называют слова, тождественные по значению: «В языке, обогащенном умными авторами, в языке выработанном не может быть синонимов; всегда имеют они между собою некоторое тонкое различие, известное тем писателям, которые владеют духом языка, сами размышляют, сами чувствуют, а не попугаями других бывают».

В **упр. № 10** продолжается работа с «осенней» лексикой. Это тоже один из принципов отбора материала для учебника и его структурирования: мы стремимся объединять упражнения по их содержанию, что, на наш взгляд, способствует многократному оперированию близкой лексикой, ее накоплению, вхождению в активный словарь учеников. В данном случае это упр. № 8–15, дальше в упр. № 17–20 – лексика, связанная с письмом, графикой, в упр. № 21–28 – с жестами, средствами устного и письменного общения, в упр. № 29–33 – со словами *соседи, друзья* и т.д.

В упр. № 17 и 26 задания нацелены на осознание детьми лексической сочетаемости слов. Близким по назначению является и упр. № 23.

В **упр. № 17** учащиеся подбирают из данных слов определения, подходящие трем разным значениям слова *письмо* (многозначное слово).

Предложите детям следующие вопросы:

- Каким может быть письмо (текст) с каким-то сообщением? (Оно может быть нежное, короткое, деловое, важное, дружеское, гневное.)

- А каким может быть написание слов, предложений? (Ровное, аккуратное, каллиграфическое, красивое.)

- Каким может быть письмо по используемым графическим знакам? (Буквенное, славянское, иероглифическое.)

- В каждой из групп слова характеризуют одно и то же значение слова *письмо*. Значит ли, что слова каждой группы – синонимы? (Не знаем, надо проанализировать каждую группу слов. Например, *нежное письмо* не обязательно *короткое*, оно может быть *длинным*, не может быть *деловым*, *гневным*, может быть *важным*, но это уже совсем другая характеристика, другое значение. Но если письмо *нежное*, то оно обязательно и *дружеское*. Это близкие значения, их можно назвать синонимами.)

Так же ученики анализируют вторую и третью группу слов: вторую группу можно считать синонимами, третью – нет.

А в **упр. № 26** дети отвечают на вопрос: *Можно ли ж_стикулировать головой, ногами?* (Нет, жестикулируют только руками. Голову можно поворачивать, крутить ею, головой качают, кивают, а ноги ходят, бегают, их сгибают, поднимают, опускают, ими дрыгают...)

Упр. № 38 и **41** способствуют расширению словаря, необходимого для характеристики литературного героя. В первом случае задание выполняется с опорой на данные слова, во втором – на слова текста и самостоятельный поиск. Кроме того, слова анализируются с позиции их принадлежности к синонимам и антонимам. (Пояснения к понятию «антоним» см. на с. 34.)

5-е направление. Понимание правил образования из слов предложений. Роль служебных слов: предлогов (с именами существительными), союзов (однородные члены, сложные предложения), частиц (не с глаголом); форм слов (род, число, склонение существительных, прилагательных, личных местоимений; лицо, число, спряжение глаголов, род); порядка слов; интонации

Этому направлению освоения русского языка будет посвящен специальный раздел «Как из слов образуются предложения», который является одним из центральных в данном учебнике. И это оправданно, так как установить смысловые связи между словами и таким образом выразить законченную мысль можно только прибегая к средствам языка, названным в заголовке 5-го направления.

В научной и учебной литературе подчеркивается, что слово, взятое вне контекста, несет неопределенную информацию и обладает лишь потенциальным значением. Конкретное значение слова реализуется лишь в определенном контексте, в сочетании с определенными группами слов и с определенными формами слов. Поэтому усвоение многих разделов синтаксиса, морфологии, орфографии, пунктуации, а также лексики опирается на знание связей слов и практическое умение их обнаруживать и анализировать.

Изучение темы «Значение слова», как мы уже отмечали, невозможно вне опоры на связи слов. Установление лексического значения слова, его толкование тесно связаны с функционированием слова в тексте, так как значение слова проявляется в условиях связи данного слова с другими. Именно поэтому в практике обучения контекстуальность (опора на контекст) рассматривается как важный прием толкования значения слова. Ср.: *Они (болтуны) страшно любили болтать* (глагол имеет значение «пустословить, тараторить»); *Самолет стало болтать из стороны в сторону* (глагол имеет значение «совершать сильные резкие движения»). Различие в значении глагол получает за счет различия в связях: *они любили болтать; стало болтать самолет.*

Мы также уже отмечали, что умение определить слово как часть речи и провести его морфологический анализ, помимо иных признаков, опирается на знание синтаксических связей.

Изучение таких центральных тем синтаксиса, как «Словосочетание», «Главные и второстепенные члены предложе-

ния», «Однородные члены» и т.п., опирается прежде всего на знание связей слов и умение их обнаруживать.

Как известно, в начальных классах за существенный признак предложения принята законченность мысли: предложение выражает законченную мысль. Этот существенный признак предложения напоминают ученикам упр. № 14 (неправильно пунктированный текст) и упр. № 48 (восстановление деформированного предложения).

В 1 и 2 классах школьники на практическом уровне наблюдали роль следующих языковых средств для выражения смысла предложения, для установления связи слов в предложении: 1) формы слова, 2) служебные слова, 3) порядок слов, 4) интонация. Синтаксическое значение названных средств подробно описано в Методических рекомендациях к курсу русского языка 1 и 2 класса. С 3 класса начинается осмысление этих средств при исследовании грамматического, синтаксического и смыслового их значения, что осуществляется в соответствующих разделах учебника.

В первом разделе учебника актуализируются понятия «члены предложения» (упр. № 29, 37, 39, 41, 44, 49), характеристика предложения по цели, по интонации, по наличию или отсутствию второстепенных членов – распространенности или нераспространенности (упр. № 15, 25, 36, 41, 43, 44).

Поясним **упр. № 44**. Чтобы правильно ответить на заданные вопросы, которые, на первый взгляд, носят чисто количественный характер (*Запишите свои примеры предложений, различных по цели высказывания, по интонации, по наличию или отсутствию второстепенных членов. Какое наименьшее количество предложений для этого потребуется?*), надо выполнить тщательный анализ признаков предложения по трем характеристикам: по цели, интонации, распространенности–нераспространенности. Например, рассуждение может быть таким:

– По цели высказывания предложения могут быть повествовательными, вопросительными и побудительными. Допустим, побудительное предложение может быть одновременно и восклицательным по интонации. Значит, уже должно быть, как минимум, три предложения: *Сегодня ученики пишут диктант. Ученики сегодня пишут диктант? Пишите диктант!* Все предложения распространенные, значит, надо еще

записать нераспространенное предложение, например: *Ученики пишут*. Получилось всего 4 предложения.

Мы привели наиболее частый случай рассуждений ребенка. Но распространенное повествовательное (или вопросительное, или побудительное) предложение можно заменить нераспространенным *Ученики пишут*, тогда минимальное количество примеров сократится до трех.

Если ученик придумал семь предложений-примеров, это значит, что он вначале написал три предложения, различающихся по цели высказывания; затем написал два предложения, различающихся по интонации: восклицательное и невосклицательное; затем простое и распространенное. Возможно и промежуточное количество предложений.

6-е направление. Исследование особенностей образования текста: ознакомление со стилями и типами текста, анализ чужого текста, составление собственного текста в устной и письменной форме, его анализ

Впервые в перечень проверяемых планируемых результатов включена проверка сформированности устной и письменной речи, умение работать с информацией. В государственных образовательных стандартах постоянно встречаются выражения «коммуникативная грамотность», «информационная культура (грамотность, компетентность)». Правительством было выражено пожелание, чтобы начало учебного года открывалось уроком толерантности. Объясняется необходимость этих, достаточно новых для массовой школы, приоритетов вызовами XXI века, требованиями информационной эпохи.

Достижение положительных результатов в развитии коммуникативной и информационной грамотности – задача надпредметная, и решается она в системе развивающего обучения Л.В. Занкова средствами всех учебных предметов (см. Методические рекомендации к курсу «Русский язык. 2 кл.»).

Завершая лингвометодический комментарий к первому разделу учебника, напомним некоторые основные сведения о тексте и направлениях работы с ним, раскроем смысл некоторых заданий.

Напомним, что **текст** (высказывание, связная речь) определяется как **результат говорения или письма**, результат речевой деятельности. Это основная коммуникативная единица, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности. **Основные признаки текста:** единство темы и замыс-

ла (идеи), связность, содержательность (информативность), целостность и законченность¹.

В учебниках русского языка на практическом уровне учениками анализируются тексты, разные по стилистической принадлежности и по типу речи. При этом:

– осваиваются средства устной речи: мимика, жесты, движения, интонация (мелодика речи, логическое ударение, пауза), темп, тембр, громкость говорения;

– начинают осознаваться правила лексической и грамматической сочетаемости слов;

– постепенно приходит понимание, что является необходимым и достаточным для выражения цели речи (речевая избыточность и речевая недостаточность); что такое единство темы и замысла текста; какие языковые средства обеспечивают именно этому тексту связность, целостность, законченность.

Школьники сокращают текст (пишут его изложение), выявляют главное содержание, находят части текста, составляют план, а также осваивают малые жанры: записку, объявление, афишу, рекламу, аннотацию, инструкцию, письмо, заявление; пишут собственные тексты на заданные темы (сочинения).

Речь – это всегда самостоятельная деятельность человека. И сколько бы ребенок ни читал и ни слушал правильную содержательную речь, он не сможет ею овладеть без собственного речевого опыта. Поэтому нельзя обучить связной речи, можно лишь создать условия, благоприятные для освоения (но не усвоения) средств устной и письменной речи. Образование речевых навыков и умений (и в устной, и в письменной формах) происходит быстрее и легче, если процесс овладения языком максимально приближен к реальным условиям общения, если отбираются типичные и жизненно важные для данного контингента учащихся ситуации и темы общения, на занятиях создается атмосфера естественного реального общения.

Сгруппируем упражнения первого раздела по их основному назначению в развитии коммуникативных умений, умений работать с текстом и самостоятельно его составлять.

¹ Теория текста и методика работы с ним еще недостаточно разработаны, поэтому существует расхождение у разных авторов в формулировках основных понятий. Мы пытались отобрать то общее во взглядах на текст, которое наиболее частотно представлено в источниках.

1. Инсценирование, совершенствование средств устной речи, правил общения – упр. № 1, 2, 24, 27, 28, 29, 32.

Проблема естественного общения в контролируемой «искусственной» ситуации решается через овладение навыком рефлексивного анализа ситуации. Рефлексивный анализ (рефлексия) имеет два основных значения: 1) самопознание, анализ собственного поведения и своих личностных характеристик; 2) умение поставить себя на место другого человека, думать, размышлять с его позиций (как он, а не как вы на его месте) и на основе этого прогнозировать его поведение и развитие ситуации. Чтобы научиться общению, необходимо овладеть обоими типами рефлексии. В этом помогут, например, задания к упр. № 1 и упр. № 2, которые создают условия для осмысления отношений «Я и другие» («Я и весь класс», «Я среди девочек», «Я среди мальчиков» и т.д.), «Я на месте другого».

Упр. № 24, 27 и тексты упр. № 21 и 25 помогают осознанно отнестись к значению внеязыковых (невербальных) средств для общения в устной форме речи. Жесты как средство передачи мысли являются одним из важных инструментов человеческого общения. С помощью жеста можно изобразить форму, размеры предмета, указать на нужный предмет, указать направление движения, а также можно подчеркнуть важность сказанного. Жесты выражают чувства и эмоции человека – радость, изумление, горе, озабоченность. Но жесты не способны передать смысл понятий, абстракций.

Очень велики национальные различия в частоте и интенсивности жестов. В то же время жест – явление сугубо индивидуальное, самобытное. Он неразрывно связан с движением мыслей и чувств. Интенсивность жеста зависит от темперамента и во многом определяет особенности индивидуального стиля общения. Освоение культуры жестов является обязательной составляющей культуры общения.

В упр. № 28 после анализа смысла интонации в устной речи ученики осуществляют промежуточное обобщение известных им средств устного и письменного общения, применяют на практике эти знания при работе с текстом упр. № 29 и с последующими текстами. В упр. № 45, 46 и 47 ученики обобщают те средства устного и письменного общения, с которыми работали в первом разделе.

2. Анализ чужого текста с точки зрения его стилистических особенностей в соответствии с целью речи (сообщения информации, бытового общения, воздействия на чувства человека – с таким представлением о стилях языка познакомились ученики в конце 2 класса): упр. № 7 – сообщение информации, упр. № 8 – художественный стихотворный текст «Сентябрь», упр. № 10 – художественный прозаический текст, упр. № 21 – художественный текст.

3. Лингвистический эксперимент по преобразованию текста с целью осознания связности, целостности текста – упр. № 7, 14, 21 и 36 – новый вид деятельности учащихся, который используется наряду с заданием по восстановлению деформированного текста. Поясним на примере.

Упр. № 7. Текст может начинаться со второго предложения. Получится связный, целостный, законченный текст, но в содержательном плане будет утеряна мысль о двух праздниках, объединенных словом «новый» – Новый год и новый учебный год. Останется информация только о календарном новом годе.

Сведения для учителя. Все предложения в полученном тексте связаны цепной связью. Это наиболее распространенный вид связи соединяемых предложений, когда мысль развивается последовательно и каждое последующее предложение как бы вытекает из предшествующего. Цепная связь предложений встречается во всех видах текста: и в описании, и в повествовании, и особенно в рассуждении. Первое предложение связано со вторым при помощи местоименной замены (*1 сентября – к этому времени*). Третье связано с первым и вторым при помощи частицы *а* и составной глагольной формой *стал начинаться*, значит, выше была какая-то другая об этом информация. Последнее предложение – при помощи частицы *так* и местоимения *это*.

Но с третьего предложения начать текст нельзя, так как непонятно, к какому *«этому времени заканчивались сельскохозяйственные работы»*. То есть произошло нарушение связи предложений.

В упр. № 21 ученикам предлагается записать текст, начиная с четвертого предложения. Его связь с предыдущим предложением выражена местоимением *их*. Возможные вари-

анты: «Стелла никак не могла отучить болтунов от болтовни», «Стелла никак не могла отучить милых, приветливых болтунов от болтовни».

4. Домысливание текста по его началу дети осуществляют в упр. № 36.

Дополнительные сведения

Исследователи (например А.А. Мурашов) выделяют в речи две стороны: **целесообразность** и **нормативность**. С позиции целесообразности, коммуникативного эффекта рассматриваются такие речевые характеристики, которые способствуют общению, передаче и усвоению информации: точность, логичность, чистота, уместность, краткость, эстетическая выразительность, ясность, доступность, действенность. А нормативная сторона речи связана с ее грамматической правильностью, соблюдением тех норм, которые стали определять пределы собственно современного русского литературного языка. Нормативность и целесообразность речи взаимосвязаны. Сближение категорий нормативности и целесообразности – задача функциональных стилей: 1) разговорного и 2) книжных: научного, официально-делового, художественного, публицистического.

В теории установились следующие **основные характеристики текста**:

- **целостность** (одна тема, одна главная мысль для всех частей, которая выражается в заголовке);
- **структурность** (начало, основная часть, конец);
- **связность** (между предложениями и частями текста);
- **законченность** (исчерпанное изложение темы).

Основные (иначе – обязательные) характеристики текста определяют линии его анализа, в том числе и в школе:

- Какая у текста тема (о чем он?), какова основная мысль автора? Можно ли озаглавить этот текст?
- Какая у него структура (есть ли начало, основная часть, конец)?
- Связаны ли предложения по смыслу? Какие средства языка автор использовал, чтобы текст был связным (местоимения, повторы слов, слова-синонимы, вопросы-ответы, особое построение предложений и др.)?
- Можно ли этот текст отнести к какому-то типу текста (описанию, повествованию, рассуждению)?

СЕКРЕТЫ ПОЯВЛЕНИЯ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Проблема словообразования, формирования умения выделения значимых частей слова и понимания их смысла – одна из сложнейших при изучении системы русского языка. По этой причине подступы к ее решению мы начали в период обучения грамоте, а познакомили с понятиями «образование слов», «однокоренные слова», «изменение форм слова», «значимые части слова» и с ролью частей слова в образовании новых слов во 2 классе¹.

В 3 классе представлены:

- новые обязательные темы – «Основа слова», «Сложные слова»;
- знания о правописании:
 - глухих согласных перед звонкими согласными (фу[д]бол);
 - звонких согласных в суффиксах перед глухими (зари-со[ф]ка);
 - постоянных гласных и согласных в приставках;
 - суффиксов *-еньк*, *-оньк*; *-ик*, *-ек*;
 - интерфикса в сложных словах;
- на ознакомительном уровне – особенности «жизни» в русском языке заимствованных слов; отсутствие формоизменения у некоторых слов иноязычного происхождения; правописание полногласных сочетаний *оро*, *оло*, *ере*.

В этом же разделе ученики открывают признаки текстов разных типов (описание, рассуждение, повествование), работают с чужими текстами, сочиняют свои. При работе с материалом этого раздела актуализируются знания о грамматических и лексических группах слов, об их роли в предложении, о грамматических признаках разных частей речи.

Общий замысел раздела – помочь школьникам раскрыть тайны появления слов в русском языке; побудить учащихся как носителей русского языка задуматься над тем, как происходит формирование словарного состава родного языка; освоить разбор слов по составу.

¹ Обоснование методики изучения названных понятий см.: Нечаева Н.В. Методические рекомендации к курсу «Русский язык. 2 класс». – 2008.

Напомним самые общие лингвистические сведения о словообразовании.

Словообразование включает два связанных подраздела: морфемiku – изучает слово с точки зрения его структуры и словообразование – изучает слово с точки зрения его образования. Таким образом, термин «словообразование» имеет два значения: раздел языкознания и образование новых слов.

Младшие школьники в основном осваивают морфемiku (структуру слова), учатся находить его значимые части и на практическом уровне (на готовых примерах слов и в ходе самостоятельного вычленения морфем) знакомятся с процессом образования новых слов, определяют смысл словообразовательных элементов (второе значение понятия «словообразование»). Более глубокое погружение в способы словообразования возможно лишь в основном звене школы, когда понятие «основа» обогатится знаниями о производящей и производной основах. Тогда станет возможным и осмысленный словообразовательный разбор слов, выстраивание цепочки однокоренных слов, нахождение производящей основы. Ниже, в комментариях к каждому параграфу раздела, мы остановимся более подробно на приемах работы по соотношению словообразования и определения значимых частей слова.

В учебнике, в разделе «Секреты появления слов в русском языке», представлены следующие способы словообразования: аффиксация и сложение в его основных разновидностях. В русском языке наиболее продуктивно словообразование с помощью аффиксов – приставок и суффиксов, поэтому данному способу словообразования в этом разделе учебника отведено основное место.

Различают следующие способы словообразования:

- суффиксальный: (*гора – горный*) (параграфы «Основа слова», «Какую работу выполняет в основе слова суффикс»);
- приставочный: (*лететь – прилететь*); приставочно-суффиксальный (*стакан – подстаканник*) («Основа слова», «Какую работу выполняет в основе слова приставка»);
- сложение основ (*бензохранилище*), сложение с одновременной суффиксацией (*доброжелатель*) («Сложные слова»);
- переход слов из одной части речи в другую (знакомятся в 4 классе с переходом прилагательных в существительные);

- аббревиация (сложение усеченных основ - изучается в основной школе).

Аффиксацию и сложение (в том числе в сочетании с суффиксацией) относят к **морфологическим способам** словообразования. Переход слов из одной части речи в другую обычно называют **морфолого-синтаксическим способом** словообразования, так как у слов в этом случае меняются их морфологические и синтаксические признаки.

Кроме того, словарный состав русского языка постоянно пополняется за счет **освоения иноязычных слов**. О способах пополнения словаря русского языка ученики прочитают в тексте «Сведения о языке» на с. 28. Выполняя упр. № 50, они смогут практически использовать эти знания.

■ ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВА

Раздел начинается с параграфа «Заимствованные слова» по нескольким причинам.

1. Мотивационный аспект. Изучению трудного материала (состав слова) предшествует интересное, общеразвивающее содержание:

- Знаете ли вы, ребята, что каждый из вас может говорить на нескольких языках? (Если ученики догадаются о том, что имеет в виду учитель, то вначале следует обсудить их варианты ответов. Если нет, то предложите прочитать текст в упр. № 51.)

2. Возможность актуализировать знания об однокоренных словах, о значимых частях слова и умение находить их в слове (упр. № 56, 60, 61), что подготовит детей к осознанному восприятию нового материала параграфа «Основа слова».

Употребление в заданиях учебника термина **«значимая часть слова»** обязывает учителя к проведению наблюдений, хотя бы самого общего свойства, над значениями, которые выражают выделяемые части слов: окончания, суффиксы, приставки. Известно, что школьники в большинстве своем оперируют термином «значимая часть слова» на формальном уровне, не понимая, какое **значение** выражается той или иной частью слова.

При выполнении указанных заданий важно, как мы уже писали выше, не ограничиваться выделением окончания в

слове, а определить те грамматические значения, которые выражены им (например, значения числа, рода у существительных, позднее – падежа, склонения). Чтобы выделить значения, которые привносят в слово приставка или суффикс, необходимо хотя бы на элементарном уровне понаблюдать, как образовалось рассматриваемое слово: от какого слова образовалось? При помощи какой(их) части(ей) слова? Какое значение она(и) привнесла(и) в слово?

3. Также к тому, что описано в п. 2, готовит ознакомление с неизменяемостью отдельных заимствованных слов, у которых отсутствует окончание. К этому выводу ученики придут самостоятельно, выполнив и обсудив **упр. № 52**: вышел в *свитере*, ...с *арбузом*, но: вышел из *метро*, без *пальто* и с *эскимо*. Все выделенные слова иноязычного происхождения, но одни слова уже полностью подчинились законам фонетики, грамматики и словообразования русского языка (*арбуз*), некоторые не подчинились законам фонетики (*сви[т]ер*, подробнее см. рубрику «Говори правильно» на с. 33), а некоторые – не подчинились ни законам грамматики, ни законам словообразования (*метро*, *пальто*, *эскимо*).

– Какая значимая часть слова отсутствует у иноязычных существительных: *какао*, *кафе*, *кенгуру* и др.? (Отсутствует окончание. В составе этих слов есть только корень.)

– Значит, информацию о каких формах этих слов мы не можем получить? (О форме числа и рода. – О том, какого рода эти существительные, можно догадаться: оно мое *какао*, оно мое *кафе* – средний род. А с *кенгуру* не получается.)

– Об этом случае вы узнаете в пятом классе. Сейчас примите к сведению, что если вы имеете в виду животное мужского рода, то и говорить надо: *кенгуру прыгнул*, если о животном женского рода, то: *кенгуру прыгнула*.

Очень важно, что уже сейчас дети познакомятся со случаями возможного **отсутствия в слове окончания**. Для них не будет неожиданным состав неопределенной формы глагола, у которой тоже нет окончания: *читать*, *петь*, *идти*, *мести*, *жечь*, *печь* (см. конец 1-й части учебника). В 4 классе к этим словам прибавятся слова-наречия – *вперед*, *слева*, *издалека*, в 6 классе – деепричастия.

Итак, некоторые существительные иноязычного происхождения, неопределенная форма глагола, наречия, деепричастия – неизменяемые слова, они не имеют окончания.

При рассмотрении признаков иноязычных слов особое внимание уделяется тем **орфографическим правилам** и **правилам орфоэпии**, которые прямо связаны с обсуждаемой темой. Это следующие позиции:

а) **словарные слова** (упр. № 53, рубрика «Запомни» на с. 31). Анализ учениками слов в Справочнике правописания (с. 153) подтвердит положение, данное в учебнике: большинство словарных слов иноязычного происхождения. Они были созданы по законам другого языка, поэтому ко многим из них не подходят правила правописания, выработанные русским языком;

б) **позиционное чередование согласных в слабой позиции** (озвончение глухих согласных перед звонкими согласными) – упр. № 56, 57, 58, 59. Это достаточно редкий случай чередования согласных, добавим слова: *косьба (косить)*, *молотьба (молотить)*, *просьба (просить)*, исключение: *свадьба*, хотя *сватать*. Напоминание об этом чередовании и расширение его границ пригодятся при освоении правописания согласных в суффиксах (например, *-ушк*, *-ов* на с. 47) и в приставках, оканчивающихся на согласный;

в) **нарушение правил русской графики в обозначении твердых согласных** на письме в иноязычных словах. (Рубрика «Говори правильно», с. 33. Первое знакомство с подобными случаями было еще в 1 классе). Возникает противоречие: если ученик в соответствии с орфоэпическими нормами произносит как твердый согласный звук перед гласным [э], обозначенным на письме буквой *е* (*свитер*, *кафе*, *фонетика*, *теннис* и др.), то именно в этом случае возникает трудность в обозначении гласного звука. В соответствии со слоговым принципом русской графики буква гласного *е* (не после шипящих) не только обозначает гласный звук, но и указывает на мягкость предшествующего согласного (*мел*, *берег*).

На это обстоятельство важно обратить внимание детей, соединив с уже известными им случаями:

– Какое правило русского письма нарушается при записи слов *теннис*, *фонетика*? (Правило обозначения мягкости предшествующего согласного с помощью буквы *е*.)

– Что общего и особенного в звуковом составе слов *теннис*, *фонетика* и слов *жест*, *желе*, *шесть*, *нашествие*? (Буква *е* – показатель мягкости согласного, но в обеих группах слов согласный перед этой буквой произносится твердо. Это общее. Особенное, что различает эти группы слов, в том, что согласные так произносятся по разным причинам: во второй группе это происходит потому, что буква *е* стоит после букв, обозначающих непарные твердые согласные; в первой группе мы имеем дело с иноязычной лексикой [со словами иностранного происхождения], которые не подчиняются принципам графики русского языка;

г) **полногласные и неполногласные сочетания:** *оро – ра, оло – ла* и др. (на ознакомительном уровне). Это правило тоже прямо связано с заимствованной лексикой, в данном случае из старославянского языка.

Многоаспектный (комплексный) характер заданий учебника обеспечивает рассредоточенную во времени, систематическую работу над всеми актуальными для 3 класса ключевыми умениями, в том числе: обнаруживать орфограмму, проверять ее написание, осуществлять звукобуквенный, морфемный, лексический, морфологический и синтаксический анализ слов.

Остановимся на заданиях, связанных с анализом чужого текста и созданием собственного текста.

В **упр. № 51** ученики определяют цель, тему текста, придумывают заголовок, соответствующий замыслу автора текста; анализируют структуру текста и через формулировку основной мысли каждой части выходят на составление плана. Вполне возможно, что составленный таким образом план потребует редактирования, что ученики могут сделать самостоятельно с последующим обсуждением или при взаимопроверке.

Упр. № 58. Задание сформулировано таким образом, чтобы ребенок писал не пространственный текст, а, скорее, инструкцию: как надо организовать игру в волейбол (футбол, гандбол). Мы намеренно в задании не употребляем слово «инструкция», чтобы ребенок был свободен в выборе формы. Кроме речевых умений, при написании текста актуализиру-

ются все имеющиеся у ребенка языковые знания и умения, в том числе и новое правило озвончения глухих согласных перед звонкими согласными.

В следующих параграфах ученики на практическом материале знакомятся с тремя наиболее распространенными способами образования слов в русском языке: суффиксальным, приставочным и приставочно-суффиксальным. Напомним особенности и сферу применения каждого способа.

Дополнительные сведения

Суффиксальный способ словообразования

Образование слов происходит с помощью суффиксов. Этот способ один из наиболее **продуктивных** у всех основных самостоятельных (знаменательных) частей речи: существительных, прилагательных, глаголов, наречий. Приведем примеры: *летчик* (от глагола *летать* с помощью суффикса *-чик*), *доброта* (от прилагательного *добрый* с помощью суффикса *-ота*), *белить* (от прилагательного *белый* с помощью суффикса *-и*).

Особенно много суффиксов у существительных. При образовании новых слов суффиксы прибавляются к основе производящего слова (приставки, как узнают ученики в 4 классе, прибавляются к целому слову); при этом в конце основы производящего слова может происходить историческое чередование звуков: *пух* – *пушистый* (х//ш); *друг* – *дружок* (г//ж). (Напомним, что по своей функции суффиксы могут быть не только словообразовательными, но и формообразующими. Перечень формообразующих суффиксов был приведен ранее в пояснениях к разделу «Что нужно для общения», когда шел разговор о формообразовании.)

Особо обращаем ваше внимание на **словообразовательные значения**, приносимые **суффиксами** в слово.

Так, у существительных есть суффиксы со значением:

а) субъекта действия (указывает на того, кто совершает действие): *обходчик*, *работник*, *читатель*, *регулирующий*, *игрок*;

б) лица женского пола (указывает на лицо женского пола): *учительница*, *студентка*, *повариха*;

в) субъективной оценки (уменьшительно-ласкательные, увеличительные, уничижительные): *дом* – *домик* – *домище* – *домишко*;

г) отвлеченного действия (характерны для отвлеченных существительных, образованных от глаголов): *рисовать – рисование (-ний)*, *ходить – хождение (-ений)*;

д) качества, свойства (характерны для абстрактных существительных, образованных от прилагательных): *молодой – молодость (-ость)*, *гордый – гордость (-ость)*.

При организации разбора слов по составу, в частности, при подборе учениками других слов с таким же суффиксом, (т.е. с суффиксом такого же значения, а не только с таким же звуковым составом) учителю важно осознавать, что суффиксы могут быть **однозначными, многозначными, омонимичными и синонимичными**. Поясним сказанное.

Большинство суффиксов в русском языке выступают как **однозначные** части слова, т.е. они способны выражать одно значение, например, суффикс *-ость* со значением отвлеченного качества, свойства: *верность*; суффикс *-очк* со значением субъективной оценки: *тетрадочка* и т.д.

Однако есть и **многозначные суффиксы**, которые могут иметь несколько значений. Например, суффикс *-тель* выделяется как в словах со значением действующего лица (*писатель, водитель*), так и со значением действующего предмета (*выключатель*). Поэтому при разборе по составу слова *читатель* в качестве примеров слов с таким же суффиксом (т.е. со значением действующего лица) подходят слова *писатель, мечтатель* (но не слова *удлинитель, нагреватель*, где суффикс *-тель* имеет значение действующего предмета).

– Какое значение имеет суффикс *-тель* в словах *писатель, водитель*? (Писатель пишет, водитель водит машину, они что-то делают.)

– Правильно, суффикс *-тель* имеет значение действующего лица. Подберите еще имена существительные с таким же значением суффикса *-тель*. (Выключатель.)

– Назови лицо, которое действует. (Выключатель. Не правильно. А можно слово *посетитель*?)

– Как вы думаете? (Можно, так как суффикс указывает на лицо, которое посещает кого-то.)

– Определите значение суффикса *-тель* в слове *выключатель*. (Здесь тоже действие, но действует предмет.)

От многозначных суффиксов следует отличать **омонимичные суффиксы** – морфемы, одинаковые по звучанию и написанию, но совершенно различные по значению. Например,

в слове *химик* суффикс *-ик* является суффиксом действующего лица, а в слове *столик* – суффиксом субъективной оценки (с уменьшительно-ласкательным значением). Следовательно, при разборе по составу слов *домик*, *кустик* для доказательства правильности выделения суффикса *-ик* (с уменьшительно-ласкательным значением) некорректно подбирать слова, где суффикс *-ик* имеет значение действующего лица, например, *историк*.

Мы понимаем трудность установления столь тонких различий в значениях слов, поэтому и работа в этом направлении была начата в комплекте в период обучения грамоте («В каких случаях нас так называют?»; чтение столбиков слов, типа: *пятерка*, *пятница*, *пятно*, *пятчок* и анализ их смысла; чтение и сравнение слов, типа: *диван* – *диванчик*, *рука* – *ручища* и др.) и будет продолжаться до конца 4 класса, а также в последующие годы обучения. Но она принесет плоды только тогда, когда будет с самого начала грамотно организована.

Следующее пояснение относится к материалу, который не изучается в начальных классах и приводится в целях предупреждения лингвистически некорректного отбора слов для разбора по составу. Напоминаем вам о **явлении нулевой суффиксации** при образовании существительных и некоторых прилагательных¹.

При помощи нулевого суффикса могут быть образованы:

а) отвлеченные существительные от глаголов (*бегать* – *бег*, *смотреть* – *смотр*), от прилагательных (*зеленый* – *зель*, *синий* – *силь*);

б) прилагательные (*золото* – *золотой*, ср. *серебро* – *серебряный*).

О нулевой суффиксации говорят тогда, когда слово является **производным**, т.е. образованным от другого слова, имеющего материально представленный суффикс: *выпускать* – *выпуск*, где суффикс нулевой. Ср. *рисовать* – *рисование*, где суффикс *-ний*.

¹ Способ образования слов с помощью нулевого суффикса в некоторых пособиях по современному русскому языку именуется безаффиксальным способом словообразования. См.: Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. Часть II. Словообразование и морфология. М.: Просвещение, 1981. С. 68.

Таким образом, в начальных классах для полного разбора по составу не следует предлагать слова, образованные с помощью нулевого суффикса, т.к. учащиеся не готовы к его выделению: *прилетать* – *прилет*, *отходить* – *отход*, *отгонять* – *отгон*, *глубокий* – *глубь*, *широкий* – *ширь*, *сухой* – *сушь*, *гладкий* – *гладь* и т.д.

Приставочный способ словообразования

Образование слов происходит с помощью приставок (префиксов). Приставочный способ действует в словообразовании всех основных частей речи: существительных (*соавтор* – приставка *со-*); прилагательных (*развеселый* – приставка *раз-*); глаголов (*вычитать* – приставка *вы-*); наречий (*повсюду* – приставка *по-*). Но наиболее продуктивен приставочный способ для образования глаголов (первичное наблюдение в упр. № 142). (Ср. продуктивное словообразование существительных с помощью суффиксов.)

Есть два важных отличия приставки от суффикса, с которыми ученики познакомятся **в 4 классе**:

1) с помощью приставок (в отличие от суффиксов) можно образовать лишь слова **той же части речи, что и образующее слово**: от глагола *ходить* – только глаголы *приходить*, *заходить*, *уходить* и др.; от прилагательного *новый* – прилагательное *сверхновый*; от существительного *отдел* – существительное *подотдел*. Нет ни одной приставки в русском языке, присоединением которой можно было бы образовать слово другой части речи (см. упоминание об этом отличии в упр. № 123);

2) при приставочном способе образование нового слова происходит путем присоединения приставки **к целому производящему слову** (*новый* – *суперновый*), а при суффиксальном способе (выше это уже отмечалось) образование слова осуществляется присоединением суффикса **к производящей основе**.

В учебнике (параграф «Какую работу в основе слова выполняет приставка») предусмотрена содержательная работа над значением, вносимым приставкой.

Среди глагольных приставок распространены приставки со значением:

а) направления движения: *бежать* – *вбежать*, *забежать*, *отбежать*, *перебежать*;

б) временных фаз действия: *петь* – *запеть* (начало действия), *допеть* (конец действия);

в) достижение результата: *топтать* – *вытоптать*.

Среди приставок имен существительных, прилагательных, наречий распространены приставки:

а) со значением отрицания, отсутствия, противоположности: *удача* – *неудача*; *циклон* – *антициклон*; *действие* – *противодействие*; *умный* – *неумный*; *моральный* – *аморальный*; *долго* – *недолго*;

б) со значением увеличительности, степени: *прибыль* – *сверхприбыль*; *красавица* – *раскрасавица*; *модный* – *ультрамодный*; *веселый* – *развеселый*; *быстро* – *супербыстро*;

в) с пространственным значением: *город* – *пригород*, *морской* – *приморский*.

Приставочно-суффиксальный способ словообразования

В текстах упражнений данного раздела учебника (упр. № 64, 134, 137) встречаются слова, образованные приставочно-суффиксальным способом, и учитель должен быть готов к грамотной работе с ними.

При обсуждаемом способе словопроизводства образование слов происходит при помощи **одновременного** прибавления к производящей основе приставки и суффикса. Таким образом, значение привносится (выражается) суффиксом и приставкой. Этот способ продуктивен для всех основных частей речи.

Обращаем ваше внимание, что при приставочно-суффиксальном способе словообразования часть речи может изменяться, а может и не изменяться. Например: *упростить* – от *простой*, при помощи приставки *у-* и суффикса *-и* (часть речи меняется); *подоконник* – от *окно* при помощи приставки *под-* и суффикса *-ник* (часть речи не меняется).

Производящим компонентом при приставочно-суффиксальном словообразовании имен существительных и прилагательных часто является сочетание существительного с предлогом: *подснежник* – *снег* (под снегом) – образование шло при помощи приставки *под-* и суффикса *-ник* (упр. № 134); *переносица* (*нос* + приставка *пере-* + суффикс *-иц*); *бесхитротный* (*хитрость* + приставка *бес-* + суффикс *-н*) (упр. № 64).

■ Основа слова

Связкой между параграфами «Заимствованные слова» и «Основа слова» служит текст «Сведения о языке» (с. 36), в котором раскрывается этимология понятий «приставка», «суффикс», который к тому же объясняет написание буквы *и* (*приставка*) и двух букв *ф* (*суффикс*).

Само понятие «основа слова» не морфемное, а словообразовательное. Поэтому важно при работе над материалом данного параграфа, по возможности, обеспечить единство двух аспектов – словообразовательного и морфемного. Изучение морфемного состава слова осуществляется в единстве с наблюдением над образованием этих слов. Нельзя ограничиваться констатацией, из каких значимых частей состоит основа, целесообразно обращать внимание на ее роль (как центральной единицы) в процессе образования слов. Проследим, как в этом помогает материал учебника.

Упр. № 64 имеет смысл выполнять по группам – каждая группа анализирует одну словарную статью. Материал упражнения знакомит с важнейшими способами образования слов в русском языке (приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный) и помогает понять, что в этих примерах суффиксы и приставки меняют смысл слова.

Система заданий к следующему **упр. № 65** прямо подводит учеников к понятию «основа слова». В результате выполнения заданий школьники должны осознать, что:

а) формы одного слова имеют одинаковое лексическое значение, но разные грамматические значения. У форм одного слова части слов без окончания одинаковы, а окончания разные;

б) родственные слова связаны между собой по смыслу (значение слов *моряк*, *морской*, *приморский* можно объяснить с помощью слова *море*, но все эти слова имеют свое, отличное от других слов лексическое значение: моряк – человек, профессия которого связана с морем; морской – такой, который имеет отношение к морю и т.д.). Состав родственных слов без окончания разный, но корень у всех общий.

Теперь осталось только ввести понятие «основа слова», которое называет часть слов без окончания. В определении

основы слова («Сведения о языке», с. 38) мы делаем оговорку по поводу формообразующих суффиксов у глагола, с которыми учащиеся познакомятся позже. Во всех случаях, где требуется разобрать слова по составу, мы показываем, как выделяются значимые части у глагола (например, упр. № 72, 74).

Еще раз обращаем внимание учителя на то, что выделение значимых частей в составе основ должно носить осознанный характер, а не сводиться к выделению суффикса и приставки по формальным признакам (положение по отношению к корню; наличие такого же суффикса в других словах). Целесообразно предварить разбор слов по составу элементарным словообразовательным анализом, т.е. наблюдением: от какого слова (основы) образовалось данное слово; при помощи какой (или каких) значимой части (или частей) (упр. № 67, 72, 75, 77 и др.). Пример из упр. № 67: ценник ← цена + ник; утренняя ← утро + енн и т.д.

Понимание, хотя бы на элементарном уровне, процесса образования слова предупреждает, как уже отмечалось, механическое членение слова, а также помогает уяснить то значение, ту «смыслиночку», которую вносят в новое слово приставка, суффикс. Это, в свою очередь, предупреждает ошибки, связанные с механическим подбором слов с **омонимичными суффиксами и приставками**. Например, как уже говорилось выше, для доказательства правильности выделения в слове *историк* суффикса *-ик* (со значением действующего лица) приводят слово *листик* с суффиксом, имеющим тот же звуковой состав, но другое (уменьшительно-ласкательное) значение.

Словообразовательный анализ поможет предупредить и достаточно типичные ошибки школьников в разборе слов по составу (неправильное определение границ морфем, выделение несуществующих морфем: *безрадостный*, выделяют суффикс *-остн*, *музыкант* – суффиксы *-а*, *-н*, *-т*) связаны именно с тем, что в школьной практике разбор слов по составу оторван от наблюдений над образованием этих слов.

Сделать акцент на необходимости учитывать словообразовательные связи слова при разборе его по составу помогут задания-«ловушки», содержащие типичные ошибки школьников, например: третьеклассники выделили в слове *бесхитростный* суффикс *-остн*, доказав правильность своих дейст-

вий подбором слова *радостный*. Согласны ли вы с ними? Почему ребята ошиблись? (*Хитрый* – *хитр-ость* – *бес-хитр-ост-н-ый*).

Понятно, сколь трудна для младшего школьника задача выделения значимых частей слова, особенно суффикса. Поэтому в учебнике, начиная с параграфа «**Основа слова**», представлена **система работы по формированию умения находить части слова и осознанию смысла**, который привносят в слово приставки и суффиксы. О чем и пойдет речь ниже.

Само наименование параграфов «**Какую работу выполняет в основе слова суффикс**» и «**Какую работу выполняет в основе слова приставка**» подчеркивает направленность на рассмотрение словообразовательной функции названных единиц языка. Заголовок каждого из этих параграфов заставляет задуматься в основную мысль представленного учебного материала: назначение суффикса и приставки как частей слова состоит в образовании новых слов. Следовательно, работа заключается прежде всего в наблюдении над образованием новых слов с помощью приставки, суффикса, в уяснении того значения, которое они вносят в новое слово.

– Ребята, на какой вопрос мы будем искать ответ, работая над параграфом? Можем ли мы уже сейчас выдвинуть предположение, какую работу в слове выполняет суффикс (приставка)? Вернемся к этому вопросу после изучения темы и сравним наши ответы.

Обращаем ваше внимание на то, что в учебнике предусмотрено задание (**упр. № 73**), прямо нацеленное на то, чтобы помочь школьникам осознать необходимость учета всего комплекса существенных признаков суффикса (и приставки):

а) часть слова, которая стоит после корня (морфемный аспект);

б) **значимая** часть слова (словообразовательный аспект);

в) служит для образования новых слов (словообразовательный аспект).

– Сколько признаков имеет суффикс (приставка)?

– Какое место в слове занимает суффикс (приставка)?

– Покажите на примере, что суффикс служит для образования новых слов (например, слово *салатник* образовалось от слова *салат* добавлением суффикса *-ник*).

- Почему в определении сказано, что суффикс (приставка) является **значимой** частью слова? Покажите на примере, что суффикс (приставка) вносит новое значение в образованное слово (*салатник* – суффикс *-ник* добавил слову новое значение – это не салат – растение, или приготовленное блюдо, а то, в чем хранится салат, – посуда, емкость, вместилище; *разведчик* – суффикс *-чик* добавил новое значение – лицо, которое выполняет действие).

Учитывая основную идею обсуждаемых параграфов, кратко прокомментируем представленные в них упражнения.

■ Какую работу выполняет в основе слова суффикс

Важнейшей особенностью большинства упражнений, представленных в учебнике, является сочетание в них заданий на словообразовательный разбор и на разбор по составу, подчеркивающее их тесную связь (упр. № 71, 74, 75, 76, 88, 95, 101 и др.). Поясним **последовательность упражнений** по проведению словообразовательного и морфемного (по составу) анализа, поскольку она влияет на обучающий и развивающий потенциал.

В учебнике представлены два вида таких упражнений:

1) упражнения, в которых словообразовательный разбор предваряет разбор слова по составу: от какого слова/основы образовано данное слово, при помощи какой части слова привносится новый смысл (например, упр. № 74, 75, 97; 128, 131, 133, 138); такой разбор способствует **осознанию морфемного состава** слова, предупреждает механическое членение слова на несуществующие морфемы;

2) упражнения, где разбор по составу предшествует словообразовательному разбору (например, упр. № 88, 95, 134, 135); такая последовательность разбора выступает в качестве средства **самоконтроля** правильности разбора по составу.

Особо обращаем ваше внимание на то обстоятельство, что в учебнике предусмотрена последовательная работа над значением, привносимым суффиксом и приставкой в новое слово (упр. № 77, 80, 81, 85, 99, 103). Эти и подобные задания позволяют школьникам на содержательном уровне выяснить, почему суффикс является значимой частью слова.

Существенный аспект в работе над значениями, выражаемыми суффиксами (приставками), связан с организацией наблюдений школьников:

- над омонимичными суффиксами (одинаковыми по звучанию и написанию, но совершенно различными по значению) – упр. № 80, 81, 85;

- над синонимичными суффиксами (имеющими общее значение, но различающимися звуковым составом) – упр. № 85, 99.

И наконец, при работе над упражнениями, нацеленными только на выделение значимых частей слова (упр. № 70, 72, 106), для предупреждения механического членения слов на несуществующие морфемы целесообразно дополнить разбор по составу элементами словообразовательного анализа, выполняющего функцию **самоконтроля**, например, после разбора слова по составу предлагаем школьникам задание: «А теперь проверим себя, правильно ли выделили суффикс/приставку. Для этого установим, от какого слова образовано наше слово; при помощи какой (каких) части (частей) слова».

В некоторых упражнениях, особенно в начале параграфа (упр. № 75, 79, 84) для выполнения задания предлагается набор суффиксов. Напечатанные цветом, они при работе с книгой запечатлеваются в памяти.

Наиболее ярко значения приставок (суффиксов) проявляются в контексте, в высказывании, а значит, и выделить их легче при рассмотрении слова в связях с другими словами. Мы уже отмечали прямую связь работы по всем направлениям изучения русского языка с пониманием смысла высказывания, с пониманием законов построения высказывания. Выдерживая эту принципиальную позицию в понимании продуктивности обучения русскому языку, в разделе меньше трети содержания заданий представлено отдельными словами, основной анализируемый материал – тексты, предложения.

Упр. № 72. Представленные скороговорки – прекрасный материал для сравнения значений родственных слов, для выделения частей слов. Используйте подобный материал при подготовке к уроку.

Упр. № 74. Значение суффиксов и приставок подсказывает жанр произведения – народная песня: *головушкой пома-*

хивает, гривушкой потряхивает, (уздой) побрякивает. Повторяемость словообразовательных частей помогает легко их обнаружить.

Распевный характер колыбельной (упр. № 79), «сказочный» ритм чтения присказки (упр. № 95), интонация чтения страшилки (упр. № 106) также указывают на суффиксы как словообразующие части и на их значение.

Используя частотность употребления суффиксального способа словообразования именно у имен существительных, в этом параграфе мы выстроили систему работы, которая подводит учеников к осознанию особенностей **текста-описания**, к самостоятельному описанию любого животного (**упр. № 105**). Работа начинается с **упр. № 98**, в котором Лиса при обращении к Вороне, описывая ее достоинства, употребляет существительные с суффиксами с уменьшительно-ласкательным значением. Материал **упр. № 100** позволяет осознать ситуацию, описанную в отрывке из басни И. Крылова, обобщенно, через смысл пословиц: *Льстивые речи душу калечат. Не верь чужим речам, а верь своим глазам.* Выполнение **упр. № 101** расширяет словарь учеников, требуемый для описания чьих-либо качеств или посредством прилагательных, или образованных от них существительных с помощью суффикса *-ость*. Кроме того, они осмысливают значение каждого слова применительно к характеристике Лисицы из басни И. Крылова. В **упр. № 102** знакомятся со сравнениями, также характеризующими лису. Затем анализируют способ образования слов, который использовал К.Д. Ушинский при описании лисы (**упр. № 103**), и анализируют структуру научно-популярного текста о лисе, из которого вычлениают и записывают часть – описание лисы.

Теперь дети готовы к самостоятельному составлению текста-описания животного, выбранного каждым из них (**упр. № 105**).

И только после обсуждения написанных работ подведите их к обобщению особенностей текста-описания: каково его назначение (цель), какой вопрос можно поставить к такому тексту, из каких частей он состоит.

В **тексте-описании** изображается (описывается), рисуется какой-либо предмет (природа, люди, животные и т.д.). К тексту-описанию можно поставить вопрос: каков? (ка-

кой?) предмет высказывания. Его обычные части: общее впечатление о предмете, указание отдельных его признаков, подтверждающих общее впечатление, его оценка.

Возможен и другой подход: от анализа отличительных черт всех трех типов текстов, которые даны без их названий, с тем чтобы ученики определили, какой **тип текста** характеризуется теми или иными чертами.

1. В тексте этого типа рассказывается о каком-либо событии, последовательно перечисляются действия героев: что было вначале, что было потом и т.д. К такому тексту можно поставить вопрос: что произошло? Части этого текста: вступление, основная часть, заключение.

2. В тексте этого типа изображается (описывается), рисуется какой-либо предмет (природа, люди, животные и т.д.). К такому тексту можно поставить вопрос: каков? (какой?) предмет высказывания. Его обычные части: общее впечатление о предмете, указание отдельных его признаков, подтверждающих общее впечатление, его оценка.

3. К тексту этого типа можно поставить вопрос: почему? Он имеет три части: постановка вопроса (проблемы), доказательство, вывод.

В параграфе «Какую работу выполняет в основе слова суффикс» изучаются новые **орфограммы**, углубляются, уточняются уже известные.

1. Напоминается правило, которое вводилось во 2 классе, о переносе слов с приставкой (с. 47): слова надо переносить, соблюдая границу между приставкой и корнем:

$\overline{по} - \overline{тря} - \overline{хи} - \overline{ва} - \overline{ет}$, $\overline{рас} - \overline{пи} - \overline{ска}$ и $\overline{рас} - \overline{пис} - \overline{ка}$.

Регулярно возвращайтесь к правилам переноса слов, так как к концу начальной школы из-за невнимания к этому вопросу у учеников так и не формируется уверенное пользование ими.

2. Правописание гласных и согласных, находящихся в слабой позиции в суффиксах, не является обязательным знанием начального этапа обучения. Однако, на наш взгляд, сложилась правильная традиция ознакомления с правописанием:

а) достаточно легко узнаваемых **суффиксов** **-оньк**, **-еньк**;

Так, выполняя задания **упр. № 77**, ученики приходят к самостоятельному выводу о правописании указанных суффиксов. Они устанавливают уменьшительно-ласкательное

значение суффиксов (см. помощь в виде выбора слов, указывающих на особенности произнесения слов с изучаемыми суффиксами); устанавливают характеристику конечного согласного звука в корне каждого слова и приходят к выводу, что выбор буквы начального гласного, зависит от качества конечного согласного звука в корне: после шипящих и мягких согласных пишется *-еньк*, во всех других случаях *-оньк*. Правило формулируют ученики (см. упр. № 78);

б) парного согласного по звонкости-глухости в слабой позиции.

В упр. № 91, сравнивая позиции парных согласных по глухости-звонкости в двух столбиках слов (в одном – в корне слова, в другом – в суффиксах), ученики применяют к незнакомой ситуации известное им правило (подбирают родственное слово, в котором проверяемый звук находится в сильной позиции) и приходят к выводу, что способ проверки парного согласного в обоих случаях одинаков. Нового правила нет, действовать надо по знакомому алгоритму: *по-друж-ка – по-друж-енька, плут-ов-ка – плутовочка* (упр. № 92).

Но к таким совпадениям проверки орфограмм в разных частях слов следует относиться с осторожностью (**упр. № 96**): нельзя проверить безударную гласную в суффиксе слова *красота* однокоренным словом *красавица* или у слова *саженцы* словом *сажать*. К безударным гласным в суффиксе применяются другие правила, о которых дети узнают в 5 классе. А сейчас, если встретится такой случай, то нужно спросить у взрослого, посмотреть в словарь, пропустить сомнительную букву.

■ Какую работу выполняет в основе слова приставка

Ученики меньше затрудняются в выделении приставок и в анализе смысла родственных слов, образованных приставочным способом, чем при выделении суффикса. В этом параграфе акцент сделан на:

– правописании гласных-согласных в приставках с постоянным написанием;

– ознакомлении с правописанием приставок, оканчивающихся на *-з-*, *-с-* (использование фонетического принципа орфографии: как слышу, так и пишу);

- чередовании гласных с нулем звука в приставках *от/ото-*, *об-/обо-* и др.;

- глубококом исследовании общего и особенного между приставками и омонимичными предлогами. К предлогу мы еще раз обратимся в параграфах «Служебные части речи» и «Склонение имен существительных», с тем чтобы обеспечить продуктивную работу по разделу «Как из слов образуются предложения».

Ответ на вопрос параграфа дети находят, как и в предыдущем случае, при работе со значениями слов, что лучше всего проявляется в высказывании. В высказывании возникает возможность сравнить одинаковое **написание** омонимичных приставок и предлогов (например упр. № 113, 116, 117 и др.) и их **роль в языке**: у приставок – образовывать слова, у предлогов – служить вместе с окончаниями имен существительных для связи слов в предложении (упр. № 113, 116 и др.).

В этом параграфе ученики продолжают работу с чужими текстами, в которых анализируют в том числе словообразовательные средства (и приставки, и суффиксы). А также исследуют признаки текста-рассуждения (упр. № 129) и пишут собственное рассуждение или на заданную тему (упр. № 130), или на любую другую тему.

Обобщим сказанное выше о **системе работы по формированию умения находить части слова и осознанию смысла**, который приносят в слово приставки и суффиксы.

1. Анализ смысла терминов «приставка», «суффикс».

2. Морфемный и смысловой анализ слов с очевидными значениями суффиксов и приставок, которые дублируются в рамках одного упражнения (практически все задания); помощь в разборе трудных для третьеклассников слов (упр. № 72, 74, 95, 138, 142).

3. Объяснение учениками морфемного разбора слов с выделенными значимыми частями (см. цветные плашки), позволяющего проследить цепочку их образования и вникнуть в смысл, который приносит каждая морфема.

4. Нахождение слов с заданными морфемами, объяснение их смысла (упр. № 77, 80, 81, 85, 116, 122, 136).

5. Подбор слов к их схемам (упр. № 67, 68, 83, 95, 120, 137).

6. Восстановление значимых частей слов в соответствии со смыслом высказывания (дан выбор суффиксов и приставок в упр. № 68, 84, выбора приставок нет в упр. № 116, 129, 140).

7. Морфемный и смысловый анализ однокоренных слов (упр. № 64, 65, 67, 75, 81, 110); образование однокоренных слов при помощи заданного/незаданного суффикса (упр. № 71, 90, 97, 101).

8. Сравнение функций значимых частей слова (приставки) и омонимичного по написанию и звучанию слова – предлога (упр. № 113, 116, 117, 134 и др.).

9. Орфографическая работа с суффиксами и приставками (упр. № 79, 87, 88, 91, 96, 112, 113, 116, 117, 119, 122, 129, 131, 134, 136, 138, 139, 140, 142).

10. Анализ лексического значения слов с рассматриваемыми морфемами; практическое использование словообразовательных элементов при составлении предложений и текстов.

■ Сложные слова

Работая с этим параграфом, учитель имеет возможность при изучении нового материала активно пользоваться материалом предыдущих параграфов.

Сложение – один из способов морфологического словообразования, при котором образуются сложные слова. Этот способ продуктивен при образовании существительных и прилагательных (особенно существительных). Новые глаголы этим способом в современном русском языке не образуются.

В учебнике задания на разбор сложных слов по составу даны в единстве с заданиями, инициирующими наблюдение над способом их образования (упр. № 143, 144, 146, 149, 153, 159 и др.).

В пределах рассматриваемого способа следует различать:

а) **сложение основ** (происходит, как правило, с помощью соединительных гласных *о/е*). Например, *железобетон, овощехранилище, кашеварение*. (Упр. № 145, 146 – *корнеплод, птицеферма* и др.);

б) **словосложение**, т.е. сложение целых слов. Сложные слова, образованные таким способом, пишутся через дефис, например: *диван-кровать, ракета-носитель*. (Упр. № 171 – *ковер-самолет, сапоги-скороходы*.);

в) **сложение основ с одновременной суффиксацией.** В этом случае слова возникают в результате объединения двух основ с одновременной суффиксацией: *черноморец* – суффикс *-ец*, *водокачка* – суффикс *-к*. Этот вариант наиболее частотный и таит в себе наибольшие опасности при подборе слов для разбора и при их разборе. Мы имеем в виду возможное наличие в основе нулевого суффикса, о котором мы уже писали (например, упр. № 146 – *краснощекий*). Поэтому сейчас ограничьтесь формированием умения обнаруживать сложные слова, находить соединительные гласные – интерфиксы (если они есть) и правильно их писать. Еще раз к этой теме ученики вернуться в 5 классе.

Поясим сказанное на примере упр. 147. Названия *самовар*, *пылесос* образованы с помощью сложения основ и суффиксального способа: *-вар* – нулевой суффикс, *-сос* – нулевой суффикс. Чтобы избежать нарушения научности преподавания, мы в таких вариантах **не предлагаем производить морфемный разбор слов.** В данном случае ученики анализируют соединительную букву, как и в задании (упр. № 46), представленном рисунками.

Упр. № 149. К схеме выписываются слова с реальным суффиксом: *мясорубка*, *землемерка*.

В этом параграфе, как и в предыдущих, актуализируется большой пласт знаний и умений, связанных с изучаемой темой: фонетический материал (гласные, согласные, согласные твердые, мягкие, шипящие); сравнение выбора соединительной буквы (слабая позиция гласного) с другими уже известными орфограммами гласных (упр. № 155); состав слова (не требует комментариев). Для определения состава слова надо подобрать однокоренные слова, а потом прямо обратиться к частям речи (*листья*, *падать* – *листопад*, см. упр. № 150 и др.) и к их грамматическим признакам (например упр. № 164). Сложные слова «живут», проявляют свое значение (анализ лексического значения) в предложении (упр. № 161), являясь определенным членом предложения (упр. № 155), а свое полное значение слова приобретают лишь в тексте (упр. № 153, 159, 160, 164, 166).

Доминирует в параграфе лексика сказок и лексика, связанная с транспортом.

КАК ИЗ СЛОВ ОБРАЗУЮТСЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Приступая к изучению данного раздела, нужно хорошо понимать его значимость: все единицы языка, все средства языка, все языковые формы обретают подлинную жизнь, коммуникативную действенность лишь на **синтаксическом уровне**. Синтаксис, являясь как бы замыкающим ярусом языковой системы, использует все ресурсы языка, опирается на них и составляет с ними единство.

Из этого следуют методические выводы:

– о важной роли синтаксиса (и, в частности, раздела «Как из слов образуются предложения») в обучении младших школьников родному языку;

– о необходимости изучать синтаксис во взаимосвязи с другими разделами науки о языке;

– об эффективности изучения других разделов (и прежде всего морфологии) на синтаксической основе.

Раздел «Как из слов образуются предложения» по своему содержанию и направленности является **синтаксическим**. В центре раздела находятся две синтаксические единицы – предложение и словосочетание. И все представленные в обеих частях учебника **морфологические понятия** (служебные части речи, формы глагола, формы существительного, формы прилагательного) рассматриваются прежде всего с точки зрения выполняемой ими функции (их роли в предложении или словосочетании):

а) быть средством связи – служебные части речи (предлог, союз), окончания глагольных форм, форм существительных и прилагательных;

б) придавать предложению, словосочетанию или слову дополнительные оттенки значения – частицы (в основном частица **не**);

в) выражать грамматическое значение предложения, а именно значения времени – форма времени глагола.

■ Средства связи слов в предложении

Прокомментируем некоторые упражнения этого параграфа.

Упр. № 172. 1) Это упражнение напоминает, какие средства языка необходимы, чтобы из слов, данных в начальной

форме, составить предложение. Из данного ниже избыточного перечня ученики выберут действия, которые они выполняли при составлении своего варианта предложения:

- изменяли форму слов;
- определяли цель и интонацию высказывания (предложение будет повествовательным, вопросительным или побудительным; восклицательным или невосклицательным);
- добавляли служебное слово – предлог (например, вариант: *С неба падали легкие голубые снежинки*);
- определяли порядок слов;
- оформляли предложение (первое слово написали с большой буквы, границы слов обозначили пробелами, в конце предложения поставили знак).

2) Если ученики по-разному использовали названные средства, то в классе получится много вариантов предложений, составленных из одних и тех же слов. В противном случае на составление возможных вариантов (группами, парами) надо нацелить при проверке задания.

В следующих упражнениях дети активно используют в своей речевой деятельности каждое из названных выше средств связи слов в предложении:

- в **упр. № 173, 174** – формы слов и служебные слова;
- в **упр. № 175** – лексическую и грамматическую (формы слов, служебные слова) сочетаемость слов в частях предложения;
- в **упр. № 176** – определяют смысл предложений, различающихся целью высказывания и интонацией;
- в **упр. № 177** – исследуют зависимость смысла высказывания от определения его границ, а также от используемых форм слов (*Пруд прикрылся тонким льдом. Река прикрылась... Озеро прикрылось...*).

В **упр. № 178**, анализируя записи, ученики еще раз обобщают средства, необходимые для создания предложения:

1. Для понимания высказывания не хватает слова *поставил*.
2. Не хватает служебного слова (предлога *на*).
3. Написано одно слово, но высказывание понятно – это нераспространенное предложение, состоит из одного подлежащего.
4. Для благозвучия надо поставить союз *и*: *котенок и щенок*.
5. Высказывание понятно. В предложении говорится о елочке, (что?) *елочка* – подлежащее, (елочка что сделала?) *ро-*

дилась – сказуемое, родилась (где?) *в лесу* – второстепенный член, предложение распространенное. 6. Высказывание понятно. В предложении говорится о ночи, (что?) *ночь*, (ночь что делала?) *была*. Предложение нераспространенное.

В упр. № 179 обобщаются все средства связи слов в предложении, которые ученики наблюдали в предыдущих упражнениях: 1) порядок слов; 2) служебные части речи – предлоги, союзы, частица; 3) формы слова; 4) интонация.

При инсценировании (упр. № 180) ученики наблюдают действенность таких внеязыковых средств устного высказывания, как мимика, жесты, движения, интонация.

Далее они переходят к более углубленной работе со служебными частями речи.

■ Служебные части речи: предлоги, союзы, частицы

Первоначальное представление о грамматических группах слов – о знаменательных словах (обозначают предмет, признак предмета, действие предмета) и служебных словах ученики получают еще в 1 классе. Во 2 классе они на практическом уровне учатся распознавать самостоятельные (существительное, прилагательное, глагол, местоимение) и служебные части речи – предлоги с их противопоставлением приставке; знакомятся с ролью служебных слов в речи.

Почему именно в этой части учебника для 3 класса мы опять обращаемся к служебным частям речи? Здесь удобно сопоставить предлог с только что изученной приставкой, чтобы в следующем разделе содержательно и достаточно уверенно работать с падежно-предложной конструкцией существительных. Ознакомление с союзами (в основном сочинительными) предшествует работе с однородными членами и ознакомлению со сложными предложениями. Общее представление о роли в речи частиц дается для того, чтобы сосредоточиться на значении и правописании частицы *не* с глаголами, к изучению которых дети приступят в следующем разделе. Таким образом, складывается учебная ситуация, которая способствует активизации знаний о самостоятельных частях речи, изучение которых предусмотрено после рассматриваемого раздела до конца учебного года.

Основная задача, стоящая при работе с параграфом «Служебные части речи...», – помочь третьеклассникам уяснить сущность понятия «служебные части речи» («служебность») на основе противопоставления их знаменательным частям речи. Такое противопоставление предусмотрено в **упр. № 182**, на вводном уроке, предшествующем изучению предлога. «Отрицательные» (по сравнению со знаменательными частями речи) признаки, выявленные в ходе анализа текста, объединяют **предлог, союз и частицу** в группу **служебных слов** и одновременно противопоставляют ее группе знаменательных слов.

Прочитайте грамматические признаки частей речи, у служебных они все с отрицательной частицей **не**:

■ У слов, принадлежащих к знаменательным частям речи (существительные, прилагательные, глаголы, наречия и др.), есть лексическое значение. Служебные слова **не имеют самостоятельного конкретного лексического значения**.

■ Знаменательные части речи обозначают (называют) предметы, признаки, действия, т.е. выполняют номинативную функцию. Служебные части речи не соотносятся с предметами, признаками, действиями из окружающей нас реальной действительности, они ничего не называют, т.е. **не выполняют номинативной функции**. У предлогов и союзов основная функция – быть средством связи (между членами предложения или предложениями). У частиц – придавать дополнительные оттенки значения предложению, словосочетанию, слову. Таким образом, служебные части речи **синтаксичны** по своей природе. Их нельзя рассматривать вне связи со знаменательными словами.

■ Знаменательные части речи являются изменяемыми (за исключением отдельных, например, наречия); имеют собственные морфологические характеристики (например, грамматические признаки времени, числа, лица или рода у глагола, рода, числа, падежа у прилагательных и т.д.). Все служебные части речи **являются неизменяемыми**, у них отсутствуют какие-либо собственные морфологические признаки.

■ Служебные части речи не имеют вещественного значения, не отвечают на вопросы и, следовательно, **не являются членами предложения**. Слова, которые являются членами предложения, составляют группу самостоятельных частей речи.

Учителю важно осмыслить лингвистическое содержание названных признаков, по которым сопоставляются служебные и знаменательные части речи, для грамотной расстановки акцентов при формулировке вопросов по текстам **упражнения № 182**. Приведем примеры возможных вопросов по текстам названного упражнения, которые одновременно способствуют становлению у школьников универсальных умений работать с текстом.

– Почему знаменательные слова иногда еще называют полнозначными?

– Чем отличаются служебные слова от знаменательных по своей роли (функции) в речи?

– Почему служебные части речи (предлог, союз, частицу) не считают самостоятельными частями речи?

– Какими признаками (свойствами) служебных частей речи вызвано то, что они не являются самостоятельными частями речи?

– Могут ли быть у служебных частей речи окончания? Почему?

Приступая к изучению служебных частей речи, учитель должен хорошо понимать не только отличие служебных слов от знаменательных, но и **отношения между служебными словами**.

Внутри группы служебных слов нетрудно провести разделение между предлогами и союзами, с одной стороны, и частицами – с другой, так как у них **разные функции**. Предлоги и союзы используются для связи единиц речи. Частицы – для придания различных добавочных оттенков предложению и его частям.

А как разграничить предлоги и союзы между собой? Это сделать труднее, т.к. обе эти части речи выполняют функцию связи (связочную функцию). Различие в том, что **предлог** используется как средство связи **внутри словосочетания** (сочетания слов: *плыть по реке*), а **союз** – **вне словосочетания**, на уровне предложения. Не форсируйте усвоение школьниками этого различия. Его понимание будет складываться у детей постепенно, по мере освоения других необходимых знаний: предложно-падежных конструкций, синтаксических отношений в словосочетании, где требуется предлог, и между однородными членами, где может потребоваться союз, а затем и между частями сложного предложения. Во всей

полноте оно предстанет только в основном звене. В этих Методических рекомендациях мы подробно останавливаемся на грамматических особенностях предлога в следующем параграфе, к различиям между союзом и предлогом еще раз возвращаемся в параграфе «Роль союзов в предложении». Подчеркиваем, важно, чтобы учитель понимал общее и особенное между служебными частями речи, которые еще называют или частицами речи, или служебными словами.

После изучения **всех** служебных частей речи можно предложить детям поразмышлять над следующими вопросами обобщающего характера.

– На какие две группы можно разделить все части речи? (Знаменательные и служебные.)

– По каким признакам служебные части речи отличаются от знаменательных?

– На какие две группы можно разделить служебные части речи? Или: По какому признаку предлоги и союзы ограничиваются от частицы?

И последнее замечание, касающееся организации работы над служебными частями речи. В учебнике реализована современная методика работы над служебной частью речи, включающая в себя три содержательные линии: **грамматическую** (о ней и шел разговор выше), **орфографическую** и **речевую**. Таким образом, рассмотренная выше синтаксическая работа над служебными частями речи, проводится в комплексе с орфографической и речевой работой, предусматривающей предупреждение и устранение орфографических и речевых ошибок и недочетов в речи младших школьников (упр. № 185, 189, 193, 195, 197, 198, 200, 205, 221, 222, 223, 224, 226).

Роль предлогов в предложении

В предыдущих классах ученики приобрели знания о предлоге как служебной части речи; учились различать предлоги и приставки и на этой основе осваивали правила раздельного написания предлогов; на практическом уровне знакомились с ролью предлога в речи.

В 3 классе при работе над указанной темой следует помнить об основной идее: предлог служит лишь для связи существительных и местоимений с другими частями речи – глаго-

лами (*поехать в город*), другими существительными (*прогулка по лесу*), прилагательными (*бледный от усталости*). (На это обращается внимание в упр. № 186, 190, 194, 197.)

Таким образом, предлоги (как и союзы) служат для **связи** единиц речи в предложении. Но при этом предлоги не просто связывают слова, они вместе с окончанием зависимого слова выражают **подчиненное отношение** существительного и местоимения к другим словам в словосочетании, предложении.

Мысль о том, что предлоги служат для связи **именно знаменательных слов**, значима для школьной методики работы над предлогом. Обращаем ваше внимание: недооценка вопроса о синтаксической роли предлога (быть средством связи между знаменательными словами) в организации работы над данной служебной частью речи приводит к непониманию школьниками синтаксической природы предлога. Оно выражается в ошибках школьников при выделении словосочетаний и постановке вопроса в процессе определения падежа (*перед домом* вместо: *росла перед домом*).

Для предупреждения этих ошибок в учебнике предусмотрены задания, в которых требуется выделить словосочетания с зависимым компонентом, выраженным существительным или местоимением с предлогом: упр. № 187, 189, 190, 191, 200. При этом в большинстве упражнений дана схема требуемого словосочетания с показом направления вопроса.

Предлог, как и другие служебные части речи, не может быть членом предложения, но он **всегда входит в состав членов предложения** вместе с существительными или местоимениями, к которым он относится.

Повторим еще раз, что предлоги, как и другие служебные слова, принадлежат к **неизменяемым словам**, следовательно, у них нет окончаний.

Кроме функции связи существительного или местоимения с другими, главными для них словами, у предлогов есть вторая функция – **выражать смысловые отношения** между членами словосочетания (см. упр. № 183, 190, 191, 200). Например, в упр. № 183 предлоги выражают пространственные отношения:

а) места – *люди сидят в самолете, машина находится возле самолета;*

б) направление движения – *человек выходит из самолета, автобус отходит от самолета.*

Дополнительные сведения

Напомним основные типы смысловых отношений, выражаемых с помощью предлога. Это поможет вам грамотно организовать работу не только над указанными заданиями, но и при изучении косвенных падежей имен существительных, в частности при наблюдении над значениями, выражаемыми той или иной падежной формой.

Предлоги выражают следующие смысловые отношения:

Пространственные (места и направления). Пространственные оттенки значений – самые древние значения предлогов. Их могут выражать предлоги: **в, за, на, по, при, до, с, над, под, через, между, к, около, у** и др. Например: *жить в городе, войти в дом, прийти с работы, сидеть на берегу, жил у моря.*

Временные. Выражаются предлогами: **до, за, перед, после, через** и др. Например: *приехать через месяц, гулять по вечерам, встретиться на рассвете.*

Причины. Выражаются предлогами: **от, с, по, из-за, вследствие, ввиду** и др. Например: *плакать от боли, пропустить по болезни, опоздать из-за дождя.*

Цели. Выражаются предлогами: **для, за, на, по, ради.** Например: *остановиться для отдыха, работать ради пользы.*

Образа действия. Предлоги: **без, в, на, по, с, сквозь, через** и др. Например: *писать без ошибок, работать с увлечением, жить без забот.*

Объектные отношения. Выражаются с помощью предлогов: **о, об, про, по, с, насчет** и др. Например: *думал о маме, переписывался с другом, забыл про обещание.*

Как видно из изложенного, одни и те же предлоги могут выражать разные отношения. Например, многозначный предлог **от** способен предавать разные значения: *отплыл от берега* (направление), *ждал от 2 до 3 часов* (время), *покраснел от стыда* (причина), *средство от комаров* (цель).

И напротив, разные предлоги могут быть использованы для передачи одних и тех же близких отношений. Это свойство предлогов должно быть учтено при организации речевой работы: предложите школьникам упражнения по **синонимичной замене**, например, пространственных предлогов, временных, причинных и т.д.

По своему происхождению предлоги делятся на **непроизводные** (*в, на, за...*) и **производные**, т.е. образованные из знаменательных частей речи: из наречий (*возле, вокруг, около, мимо, сквозь...*); существительных (*ввиду, во время, в течение...*); глаголов (*благодаря, включая, судя по...*).

По структуре предлоги делятся на **простые, сложные** и **составные**.

В учебнике в упражнениях представлены в основном простые предлоги: *без, для, из, от, у, к, про, через, над, под, при, в, за, на, о, с, по* и др.

Простые предлоги являются объектами орфографической работы (предупреждение смешения с приставками – упр. № 189, 194 и все упражнения, в которых требуется вставить предлоги).

Особую трудность вызывает у школьников употребление ряда простых предлогов в речи. Поэтому в разделе учебника предусмотрена работа по формированию у школьников соответствующих **норм культуры речи**: упр. № 185; материал рубрики «Запомни» на с. 96, упр. № 186, 190, 191, 198, 200.

Прокомментируем сказанное. Трудности в употреблении простых предлогов вызваны тем, что многие из них имеют крайне стертое значение, которое позволяет им сочетаться с различными падежными формами и передавать разнообразные отношения. Это и порождает трудности в употреблении в речи таких предлогов, например: *с, на, к, о, в, за, для* и др.

Эти предлоги чрезвычайно частотны в употреблении (по данным академика В.В. Виноградова, предлог является одной из самых часто употребляемых частей речи).

В то же время эти простые предлоги дают массу речевых ошибок. Приведем примеры:

1. Смещение предлогов:

- а) **в** и **до** (*добрался в село* вместо *добрался до села*);
- б) **к** и **до** (*приехал до сестры* вместо *приехал к сестре*);
- в) **в** и **на** (*работает на фирме* вместо *работает в фирме*);
- г) **из** и **с** (*возвратился со школы* вместо *возвратился из школы*).

2. Употребление лишнего предлога. Например: *Я очень интересуюсь о жизни насекомых*, вместо *интересуюсь жизнью*.

3. Пропуск нужного предлога. Например: *нуждаюсь тобой (другом)* вместо *нуждаюсь в тебе (в друге)*.

Для грамотной организации речевой работы учителю важно осмыслить некоторые закономерности в употреблении предлогов. Так, после слов, имеющих в своем составе приставку **при-**, пишется предлог **к**: *пришел к сестре*, но не *до сестры*; приставке **от-** соответствует предлог **от**: *отъехал от школы*, но не *со школы*.

Особенно часто ошибки допускаются в употреблении предлогов **в**, **на** и их антонимов – **из**, **с** (*вернулся с лица* вместо *вернулся из лица*).

Названные предлоги нужно различать на основе их **антонимичной связи**:

в – **из**: *отправился в школу*, но *вернулся из школы*;

на – **с**: *поехал на Алтай*, но *приехал с Алтая*.

Следует также иметь в виду и слова, после которых нельзя употреблять предлог **о**. В речи школьников распространены ошибки, связанные с неправомерным употреблением предлога **о**: *описывать о жизни животных* и др.

Роль союзов в предложении

Само название темы подчеркивает функциональный подход к изучению союзов. Это означает, что при работе с этим материалом приоритетным направлением является раскрытие функции союзов – функции связи (упр. № 204, 205, 206, 207, 209, 210, 213), но при этом обращается внимание и на их значение (упр. № 206, 207, 209, 210, 211, 213, 217).

Для грамотной реализации материалов учебника учителю важно понимать **лингвистические основы** методики изучения союзов.

Из всех частей речи союз наиболее синтаксичен. Его синтаксическая роль вскрывается только в процессе анализа предложения. Союз – это служебная часть речи, которая связывает как члены предложения, так и части сложного предложения.

Например, в упр. № 202 в предложении *Почти все письма и телеграммы родным и друзьям заканчиваются словом «целую»*, союз **и** соединяет члены предложения *письма* и *телеграммы*; *родным* и *друзьям*. В упр. № 203 союз **и** тоже соединяет члены предложения (однородные сказуемые): *хожу и чавкаю*; *стою и фыркаю*; *лежу и чмокаю*; *радуюсь и хрюкаю*. В упр. № 208, в предложении *Чем больше она*

их ела, тем лучше у нее становился аппетит, но настроение почему-то не улучшалось, союз **но** соединяет части сложного предложения. Ознакомление со сложным предложением отнесено в 4 класс. Сейчас важно, чтобы ученики могли в достаточно простых случаях, выделив грамматические основы, определить, простое это предложение (с одной грамматической основой), или это предложение с несколькими грамматическими основами.

Дополнительный материал

Так же как и предлоги, союзы лишены номинативного значения и не являются членами предложения. У союзов, как и у предлогов, две функции: функция связи и функция выражения смысловых отношений.

Очень важно поэтому умело разграничить эти сходные грамматические понятия. В отличие от предлогов, союзы **безразличны** к частям речи. (Напомним, что предлог связывает существительное и местоимение с другими словами.) Служебная суть союза состоит в том, что он используется для соединения слов, связанных друг с другом **лишь по смыслу, логически; в формах же слов связь не выражена**, в отличие от предлогов. Показателем связи в данном случае является только союз (и конечно интонация). Если мы опустим союз, то объединяемые им элементы становятся самостоятельными: *Мороз и солнце. – Мороз. Солнце.* В этой особенности заключено главное отличие союза от предлога, который служит для связи слов лишь вместе с окончаниями. Если мы опустим предлог, то объединяемые им слова все равно самостоятельными не станут, потому что они связаны не только по смыслу, но и по форме. Показателем связи здесь является не только предлог, но и падежное окончание: *иду в библиотеку.*

Из этого основного различия вытекает и то отличие предлога от союза, о котором мы говорили выше: предлог употребляется в словосочетании для передачи подчинительной зависимости одного слова от другого, а союз – для соединения однородных членов или для связи частей сложного предложения.

Союзы классифицируются по разным основаниям. На данном этапе обучения школьники рассматривают только сочинительные союзы (соединительные и противительные).

Учителю напомним, что **союзы различаются:**

а) по характеру выражаемых смысловых отношений (сочинительные–подчинительные);

б) по структуре (простые, например: *и, а, что* и составные, т.е. состоящие из двух или более компонентов, но не являющиеся словосочетаниями, например, *вследствие того что; для того чтобы; несмотря на то что* и др.);

в) по размещению в предложении составные союзы могут быть нерасчлененными (их элементы находятся непосредственно рядом друг с другом, например: *потому что, так что*) и расчлененными (их компоненты находятся в разных частях соединяемых конструкций, например: *как – так и, не только – но и* и др.).

Остановимся на сочинительных союзах.

Простые **сочинительные союзы (*и, а*)** стоят между соединяемыми компонентами и свидетельствуют о **равноправии, независимости** соединяемых частей. Соединяемые сочинительными союзами компоненты, как правило, можно менять местами, союз при этом остается между компонентами. (Например, упр. № 205: *хожу и чавкаю – чавкаю и хожу*; упр. № 202: *письма и телеграммы – телеграммы и письма* и т.д.)

По значению сочинительные союзы делятся на определенные разряды. В теме «Роль союзов в предложении» ученики **знакомятся** (упр. № 206–208, 210, 211) с двумя разрядами **сочинительных союзов: соединительными – *и, да*** (в значении ***и***) и **противительными – *а, но, да*** (в значении ***но***).

Понятие союза раскрывается не сразу, а в два этапа. Сначала (упр. № 202–205) раскрывается служебная роль союза в простом предложении. После этого, когда ядро понятия определилось, расширяется представление о союзе: ученики анализируют значения сочинительных союзов, а также показывается его роль в сложном предложении (упр. № 208).

Завершающая самостоятельная творческая работа – сочинение на тему «Может ли белка жить в воде?» подготовлено основательной работой с предложением, лексической работой (упр. № 211, 212, 213), многоаспектным анализом текста (упр. № 211, 213, 214, 216) и промежуточным собственным текстом (упр. № 212).

Роль частиц в предложении

При работе над частицами важно сосредоточиться на следующих основных вопросах:

- Формирование общего представления об этой части речи.
- Раскрытие ее роли в речи.
- Совершенствование умения сознательного и уместного употребления наиболее распространенных частиц в речи.
- Формирование умения правильного написания частицы **не** с глаголами.

Частицы – это служебные слова, которые придают различные дополнительные оттенки словам и предложениям или служат для образования форм слов.

Из определения видно, что частицы выполняют две функции:

– придают дополнительные оттенки значения словам, словосочетаниям, целым предложениям (*неужели, ведь, даже, же, не* и др.);

– служат для образования форм слов (речь идет о сослагательном и повелительном наклонении глагола и соответственно о частицах *бы, да, давай, пусть, пускай*).

В материалах темы дано **общее представление** о частицах, придающих дополнительные оттенки значения (упр. № 218–220).

При работе над **упр. № 218** уместно показать **незнаменательность** частиц, т.е. выяснить в беседе:

а) обозначают ли выделенные слова (частицы) признаки, действия, предметы;

б) можно ли к ним задать вопрос, т.е. являются ли они самостоятельными членами предложения.

Есть в текстах формообразующие частицы (упр. № 220, 223), но мы их не называем, учитывая, что в начальных классах категория наклонения глагола не изучается. Основное внимание школьников привлечено к значению и правописанию частицы **не**. По этой причине в Методических рекомендациях мы не останавливаемся подробно на классификации частиц. Просто еще раз повторим признаки частицы как служебной части речи и остановимся на их смысловых различиях.

Признаки частиц

- Частицы (как и иные служебные слова) не изменяются.

- Частицы не являются членами предложения, однако они могут входить в состав членов предложения: *Он не испугался.*

- Частицы, наряду с местоимениями, предлогами и союзами, – наиболее частотные слова в разговорной речи, в диалоге. Уместное употребление частиц делает речь выразительной и емкой, позволяет предельно лаконично передать отношение к тому, о чем говорится.

В теме «Роль частиц в предложении» частицы рассматриваются прежде всего с точки зрения тех оттенков, которые они придают словам, словосочетаниям и предложениям. Заучивать их смысл, а тем более группы, не надо. Достаточно уловить изменившийся с привнесением частицы смысл высказывания.

Назовем разряды частиц, чтобы облегчить вам ориентацию в непростых языковых ситуациях, которые могут возникнуть на уроке:

1) вопросительные, помогающие эмоционально выразить вопрос: *неужели, разве*. Например: **Неужели он пришел? Разве ты знал об этом?**

2) усилительные, помогающие усилить высказывание: *даже, же, ведь*. Например: **Даже он не пришел; Ты же знал об этом;**

3) ограничительные, придающие ограничительный оттенок, выделяющие логически те слова, к которым по смыслу относятся: *только, лишь, только лишь, разве лишь, единственно, хоть, хотя бы, всего, всего-навсего*. Например: **Лишь иногда набегит тень. Осталось всего два дня до праздника;**

4) выражающие сомнение: *вряд ли, едва ли*. **Вряд ли он успеет выполнить задание до звонка;**

5) отрицательные: *не, нет, вовсе не, отнюдь не*. **Он не пришел. Придешь? Нет.**

6) утвердительные: *да, так, точно, конечно, действительно, ага* (прост.), *как же* (разг.), *ладно* (разг.), *еще бы* (разг.). **Да, учиться нелегко. Точно, он здесь был.** Утвердительные частицы могут выполнять роль слов-предложений. – *Придешь?* – **Да.** *Ты помогаешь дома?* – **А как же;**

7) указательные: *вот, вон, это, оно*. Они указывают на предметы, явления и выделяют соответствующие слова в речи: **Вон, первая звездочка появилась. А где дорога? – А вот!**;

8) уточняющие: *именно, точно, приблизительно, почти, ровно*. Они служат для уточнения смысла какого-то слова или выражения. **Приходите ровно в час. Закончим строительство приблизительно в мае.**

Для уяснения оттенков значения частиц в речи в учебнике предложен эксперимент по сопоставлению предложений с частицами и без них (упр. № 218), предлагаются задания на выяснение роли частиц в художественном тексте (упр. № 220).

Кроме этого, на материале текстов упражнений учебника могут быть даны следующие задания.

1) Заменить одну частицу другой и понаблюдать, как изменился оттенок высказывания.

2) Придать вопросительному предложению дополнительный оттенок сомнения, удивления, предположения. Например (из упр. № 218):

Ты дятел?

Разве ты дятел?

Неужели ты дятел?

Не дятел ли ты?

В первом случае того, кто задает вопрос, интересует: это дятел или нет. Вопрос с частицей *разве* выражает сомнение, с частицей *неужели* – удивление. Сочетание двух частиц *ли* и *не* придает вопросительному предложению оттенок предположения.

Аналогичная работа может быть проведена на материале упр. № 220 – *Ты всё пела?*

При работе над уяснением оттенков значения частицы **не** в учебнике широко используются упражнения на преобразование отрицательного предложения в утвердительное (упр. № 221); утвердительного в отрицательное (упр. № 227); наблюдения над использованием частицы **не** для полного отрицания и частичного отрицания (упр. № 222).

Важно, чтобы третьеклассники услышали, что отрицается в предложениях: в 1-м предложении отрицается субъект «не курочка», но утверждается, что избенку кто-то метет; во 2-м,

что «не в сапожках», но метет; в 3-м – тоже метет, но не избенку; в 4-м – **не** придает отрицательный смысл всему предложению: нет, не метет избушку курочка в сапожках. Это упражнение дает ученику общую ориентировку, с какими частями речи употребляется частица **не**. Данный пример еще раз подтверждает общее правило: прежде всего следует вслушиваться в смысл высказывания, только с этих позиций можно понять истинное значение используемых языковых средств, а значит, правильно выбрать их написание. В дальнейшем ученики смогут противопоставить полное и частичное отрицание (пиши **не** раздельно) тем случаям, когда образуется новое слово (пиши **не** слитно).

При работе над орфографическим правилом о правописании частицы **не** с глаголами важно понимать, что выбор правильного (раздельного) написания частицы зависит от того, умеют ли дети быстро определять, к какой части речи относится слово, перед которым стоит частица **не**. Особые затруднения в квалификации слова как глагола (т.е. в определении его частеречной принадлежности) у школьников вызывают глаголы, в лексическом значении которых отсутствует семантика действия: *хотеть, быть, мочь, уметь* и др. Ошибки в слитном написании частицы **не** с этими глаголами (*нехотел, небуду, немог*) вызваны именно тем, что дети не видят в этих словах глаголы.

В материалах учебника представлены эти глаголы, вызывающие особые затруднения у школьников в квалификации их частеречной принадлежности, в теоретическом материале на с. 117; упр. № 221 – *не умею*; в упр. № 223 – *не сумеем*; упр. № 224 – *не велит*; упр. № 226 – *не хотелось, не было*.

Учителю при работе с данными словами необходимо особое внимание обратить именно на их распознавание как части речи (для чего уже в следующем параграфе будет достаточно материала).

Напоминаем о наиболее эффективном, по мнению психологов, приеме усвоения правописания – **диктанте**, поскольку он приближается к естественному процессу создания письменного высказывания: от звука к букве. Поэтому наряду с заданием «спишите» столь же частотным должно быть задание «запишите под диктовку».

Содержательный материал параграфа предоставляет широкие возможности по развитию речи школьников, по совер-

шенствованию их произносительной культуры. Выразительное чтение текстов, насыщенных частицами, заставляет учеников передавать тоном голоса эмоциональные оттенки высказывания: сомнение, удивление, предположение, восхищение. Но кроме того, выразительное чтение в значительной мере связано с работой над **логическим ударением**. Логическое ударение делается **на слове, при котором имеется частица**: это слово несет наибольшую смысловую нагрузку, так как помимо своего значения, содержит еще и дополнительный оттенок, приданный ему частицей. Таким образом, частица (конечно, если она относится к слову, а не ко всему предложению), показывает, на какое слово падает логическое ударение.

Обязательно обратите внимание школьников на то, что некоторые частицы не свойственны литературному языку, они имеют просторечный или диалектный характер: *дак* (*Дак я не знала этого*), *ага* (*Ага, я приходила вчера*). Такие частицы употреблять не следует, так как они лишь засоряют речь.

■ Изменение форм глагола: форм времени, числа и рода

Название параграфа «Изменение форм глагола...» объясняет, почему материал, связанный с изучением морфологических понятий (времени, числа, рода), включен в синтаксический по своей сущности раздел. Окончания форм глагола (времени, числа и рода) являются средством связи слов в предложении. Таким образом, окончания данных форм, являясь носителями соответствующих грамматических значений, выступают в качестве **средств связи** слов в предложении.

Но включение материала о категории времени глагола в синтаксический раздел обусловлено и лингвистическими причинами глубинного свойства. Дело в том, что универсальным признаком предложения (помимо рассмотренной выше грамматической и смысловой связи между словами и т.д.) является **грамматическое значение** предложения – значение **наклонения** и **времени**. Например: *Ветер усиливается*. Речь в предложении идет о состоянии предмета, которое про-

является на самом деле (в реальности – изъявительное наклонение), в настоящее время. Формы времени свойственны только изъявительному наклонению; они отсутствуют у повелительного и сослагательного наклонения. (*Приехал бы ты* – ошибочно определяют форму прошедшего времени в условном, т.е. в сослагательном наклонении; *Давай встретимся у школы* – ошибочно определяют форму будущего времени в повелительном наклонении.)

Трудность в том, что в начальной школе не предусмотрено ознакомление с наклонением глагола, а категория времени, повторим, свойственна только глаголам изъявительного наклонения. Избежать недоразумений и путаницы позволяет отбор для работы только глаголов изъявительного наклонения. Далее мы будем говорить только о грамматическом значении времени.

Итак, грамматическое значение данного выше предложения «*Ветер усиливается.*» – **настоящее время**. Носителем этого значения выступает сказуемое, выраженное глаголом, для которого значение времени характерно как для части речи.

Кратко восстановим в памяти лингвистические сведения, необходимые для грамотной организации работы по учебнику.

Дополнительный материал

Категория времени свойственна только глаголу, она прежде всего отличает глагол от имен (существительных, прилагательных, числительных, местоимений).

Категория времени глагола – это словоизменятельная категория, которая выражает отношение действия к моменту речи. Категория времени является **словоизменятельной**, потому что она охватывает формы слов, которые различаются только грамматическим значением времени, но не лексическим значением: *писал, пишу, будет писать*.

У глагола три формы времени: настоящее, прошедшее и будущее.

Глаголы в настоящем времени обозначают действия, которые происходят в момент речи: *Девочка рисует*.

Глаголы в прошедшем времени обозначают действия, которые совершались до момента речи: *Утром шел дождь. Эту книгу я прочитал на каникулах*.

Глаголы в будущем времени показывают, что действие будет происходить после момента речи: *Дети будут рисовать. Вечером пройдет дождь.*

Формы времени связаны с видом глагола. (Понятие вводится в 4 классе, в 3-м – различие глаголов по виду устанавливается с помощью вопросов что делать? что сделать?) Глаголы совершенного вида (т.е. глаголы, отвечающие на вопрос что сделать? и обозначающие **завершенность действия** – достижение предела) имеют только две формы времени – **прошедшего и будущего простого**: *прочитать* – *прочитал, прочитаю*.

Однако важно, чтобы ученики поняли, что в русском языке форма слова может состоять из двух слов. Это аналитические формы частей речи (термин не сообщается). Ведь морфология изучает формы слов, а не слова; ученик должен видеть, что слова *буду жить* – один глагол, форма глагола *жить*, выражаемая с помощью вспомогательного слова.

Глаголы несовершенного вида (т.е. глаголы, обозначающие **незавершенность действия** – недостижение предела) имеют все три формы времени: **настоящее, прошедшее и будущее сложное**: *читать* – *читал, читаю, буду читать*.

Практика показала, что источником частых ошибок при определении спряжения глагола с безударным личным окончанием является неправильный подбор неопределенной формы глагола. Например, правописание окончания глагола *решаешь* проверяют неопределенной формой *решить*, а не *решать*. Для предупреждения этой ошибки обычно в начальных классах учат различать глаголы по вопросам что делать? что сделать? Таким образом, по сути, вводится различие глаголов по виду, но только по его формальному признаку, упускается существенный признак – значение вида, с чем мы и **познакомим** четвероклассников (ч. 2, с. 10)¹. Важно отметить, что подготовка к восприятию этого материала заложена в 3 классе, когда дети знакомятся с неопределенной формой глагола (с. 143) и вопросами что делать? что сделать? Тогда же им нужно научиться правильно подби-

¹ Нечаева Н.В., Яковлева С.Г. Русский язык: Учебник для 4 кл.: В 2 ч. – Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2009.

рать начальную форму глагола к данным личным глаголам или к глаголам прошедшего времени, ориентируясь на вопрос.

Мы намеренно не выделили тему «Неопределенная форма глагола», подчеркнув тем самым ознакомительный характер этого материала. Но значимость этого ознакомления для освоения написания буквы безударного гласного трудно переоценить.

На это обстоятельство – связь форм времени с видом глагола (без употребления термина «вид») – вполне оправданно обращается особое внимание в учебнике.

1. В текстах упражнений последовательно представлены как глаголы несовершенного, так и совершенного вида. Например, упр. № 230 – *походили, поболтали* и др. – *лежим, светит, гуляли*; упр. № 233 – *гуляют, запрягают, живут, бродят – полюбит, погубит* и др. Учителю чрезвычайно важно обратить на это внимание, т.к. при постановке вопросов к глаголам дети учатся задавать вопросы несовершенного вида (что делают? что делали?) и вопросы совершенного вида (что сделают? что сделали?).

2. В заданиях к упражнениям требуется подбор глаголов по заданным вопросам как совершенного, так и несовершенного вида (упр. № 234).

3. В теоретическом материале (с. 128) последовательно представлены формы прошедшего и будущего времени как глаголов совершенного, так и несовершенного вида.

4. Представлена таблица (с. 129), по которой должно пройти обстоятельное наблюдение над тем, что у глаголов, отвечающих на вопрос *что делать?*, есть три формы времени – **настоящее, прошедшее, будущее сложное** (*учу, учил, буду учить*); а у глаголов, отвечающих на вопрос *что сделать?*, – есть только две формы времени – **прошедшее и будущее простое** (*выучил, выучу*). Более того, вопросы для организации наблюдения направляют мысль ребенка на осознание **зависимости** количества форм от грамматического значения законченности-незаконченности действия, выражаемого глаголом. Если глагол отвечает на вопрос *что сделать?* и обозначает законченное действие (*прочитать*), то у него только две формы (прошедшее и будущее простое) – *прочитал, читаю*. Почему у них нет формы настоящего

времени? Форма настоящего времени обозначает действие, которое происходит в настоящий момент, т.е. оно не может быть законченным. Если глагол отвечает на вопрос что делать? и обозначает незаконченное действие, то у него есть все три формы времени (прошедшее, настоящее и будущее сложное): *петь* – *пел, пою, буду петь*.

5. В учебнике целенаправленно предлагаются упражнения, в которых проводятся наблюдения над соотношением форм времени и видом глагола (вопросом, на который он отвечает): упр. № 242, 248, 253, 255, 259, 262, 264, 268, 271, 272, 273.

При образовании форм времени глаголов от глаголов в неопределенной форме особое внимание обратите на чередования в корнях: *написать* – *напишу* (с//ш). Важно постоянно вести работу над «узнаванием» корня, какие бы фонетические изменения в нем ни происходили.

В этом же параграфе ученики знакомятся (знание необязательное) со значениями постфикса *-ся* и особенностями разбора по составу возвратных глаголов:

(он) улыб-а-ет-ся.

КАК ИЗ СЛОВ ОБРАЗУЮТСЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ (продолжение темы)

■ Грамматические признаки имени существительного

Грамотная организация работы над темой «Грамматические признаки имени существительного» по данному учебнику предполагает ясное понимание учителем:

а) задач изучения темы;

б) трудностей усвоения грамматических понятий, основывающихся на них умений и причин их возникновения.

Задачи изучения темы

В реальной школьной практике задачи изучения темы нередко сводятся к формированию у школьников умения опознавать, т.е. находить имя существительное среди других частей речи. При этом ученики выделяют имя существительное только по вопросу; грамматические признаки усваиваются на вербальном уровне, и ребенок в действительности на них не опирается при установлении частеречной принадлежности слова.

Подчеркнем: умение распознавать имя существительное является необходимым, но недостаточным. **Ключевая задача** изучения данной грамматической темы заключается в том, чтобы **помочь школьникам осознать отношения между грамматическим значением и формой слова**. Понять закономерности языка, внутренние особенности грамматического строя родного языка – это значит осознать, что в слове, с точки зрения грамматики, выделяются две стороны – семантическая и формальная, которые образуют единство. При изучении данной темы важно помочь школьникам достигнуть теоретического понимания тех отношений, которые существуют между грамматическим значением существительного (предметностью) и формальными показателями существительного (числом, родом, позже и падежом). Эти отношения таковы: **грамматическое значение предметности реализуется (выражается) в формах рода, числа, падежа** (при рас-

крытии общих вопросов мы будем приводить все формы имени существительного, в том числе и еще не знакомый ученикам падеж).

В полном соответствии с данными теоретическими положениями в учебнике предусмотрена работа по изучению имени существительного, в процессе которой школьники учатся анализировать имена существительные (в том числе и отличать их от других частей речи), опираясь не на внешние, несущественные различия, а на фундаментальный грамматический принцип – на выделение **грамматических признаков** (для существительного это формы числа, рода, падежа), **служащих для выражения грамматического значения предметности**. Само название параграфа подчеркивает эту направленность работы.

Из рассмотренных положений становится понятной значимость данной темы для **лингвистического развития** школьников, которое и обеспечивает орфографическую и пунктуационную грамотность. Изучение сведений о понятиях «имя существительное», «предмет в грамматике», уяснение закономерных отношений (единства) между грамматическим значением и формальными средствами его выражения нацелено на то, чтобы ввести школьников в грамматику родного языка; сформировать у детей новый, теоретический взгляд на язык, помочь им преодолеть сугубо эмпирический, житейский взгляд на него, т.е. дограмматический подход к родному языку.

Если мы выполним основную задачу изучения грамматических признаков имени существительного, то ученики не только активизируют и существенно углубят имеющиеся у них знания, но и подготовятся к восприятию тем «Словосочетание», «Изменение имен существительных по падежам».

Трудности в усвоении понятий «имя существительное», «предмет» и причины их возникновения

Известно, что в процессе своего стихийного речевого развития ребенок прежде всего уясняет смысл, т.е. лексическое значение отдельных слов. Но слово как самостоятельная языковая единица, кроме лексического значения, имеет и грамматические значения. Так, слово *картина*, помимо конкретного лексического значения, имеет **общее грамматическое** (категориальное) **значение предметности и частные грамматические значения (или грамматические признаки)**

рода, числа, падежа. Общее грамматическое значение предметности выражается в формах рода, числа, падежа. А грамматические значения рода, числа, падежа выражаются окончаниями. В повседневной речевой практике мы не осознаем грамматические значения, но при изучении грамматики **выделение и осознание грамматических значений становится необходимым**, выходит на первый план.

Грамматические понятия, в том числе понятия имени существительного, предмета в грамматике, по словам известного психолога Д.Н. Богоявленского, представляют собой «второй этаж абстракции», который связан с отвлечением от конкретного лексического значения слова (т.е. от первого этажа абстракции).

При работе над грамматическими понятиями, например, над понятием «имя существительное» ученику необходимо отвлечься, абстрагироваться от конкретного лексического значения слов, от тех конкретных представлений, которые стоят за словом, и ориентироваться на грамматические значения слова, что означает принципиально иное отношение ребенка к языку, нежели то, которое у него сложилось в житейской речевой практике.

Таким образом, значительные трудности в усвоении грамматических понятий, как это ни парадоксально, гасятся в самом факте свободного речевого общения ребенка с окружающими.

В повседневной речевой практике школьника конкретное лексическое значение слов постоянно доминирует, по выражению Д.Н. Богоявленского, над «слабой и недифференцированной грамматической абстракцией», а усвоение грамматических понятий, как уже отмечалось, возможно только при абстрагировании ученика от конкретного лексического значения слова, что представляет для него весьма сложную задачу.

Если ученики работают со словами (например, *карандаш, мяч, стол* и др.), у которых конкретное лексическое значение (наглядная вещь) внешне совпадает с грамматическим значением предметности, то школьники после определенной тренировки без особого труда устанавливают, что данные слова обозначают **предмет** и, следовательно, являются существительными. Но при этом школьники нередко вкладывают **житейский смысл** в термин «предмет», поскольку в обычной

речевой практике слово «предмет» используется в значении «конкретная вещь, которую можно потрогать, увидеть и т.д.». Это становится очевидным в ситуации, когда ученикам приходится работать со словами с абстрактным лексическим значением: действия (*беготня, ход, движение*), признака (*белизна, синева, доброта*) и т.д. Лексическое значение этих слов на первый взгляд не совпадает с грамматическим значением предметности, «противоречит» значению слова «предмет». Прямым следствием отмеченного «расхождения» между лексическим и общим грамматическим значением подобных слов являются многочисленные ошибки школьников в определении их частеречной принадлежности. Так, выпускники начальной школы в итоговых контрольных работах квалифицировали слова *бег, чтение* как глаголы, а *доброта, синева* как прилагательные. Подобные ошибки (а они частотны и устойчивы!) свидетельствуют о том, что, в сущности, учащиеся подменяют изучаемые понятия (предмет в грамматике, имя существительное) житейскими понятиями. Следы формирования у младших школьников неполноценных грамматических понятий обнаруживаются и в среднем звене школы. Учитывая трудность обсуждаемой темы, мы в 4 классе даем ее на уровне ознакомления, окончательное ее усвоение предполагается в 5 классе.

Итак, на ошибочные суждения детей о грамматических фактах, в частности, о принадлежности указанных слов к частям речи, сильное влияние оказывает **несформированность** у школьников:

а) умения отвлечься от конкретного лексического значения слова и выделять грамматические значения;

б) научного представления о понятии «грамматический предмет».

В предлагаемом курсе русского языка предусмотрена целенаправленная последовательная работа по формированию у школьников научного понятия «предмет в грамматике», умения абстрагироваться от конкретного лексического значения слова, выделять грамматические значения и на этой основе овладевать грамматическим способом мышления.

Напомним, в 1 классе при определении группы слов, которая называет предметы, было дано уточнение: в том числе людей и животных (с. 53 учебника). Рядом в качестве примеров названий одушевленных предметов приведены нарица-

тельные и собственные названия предметов; в качестве примеров названий неодушевленных предметов, приведены не только названия конкретных предметов: *цветок, облако*, но и такие названия, как *музыка, жара, улыбка*. В учебнике для 2 класса в теме «Имя существительное» есть, например, упр. 139 с таким заданием: «Выпиши существительные, обозначающие предметы, которые нельзя увидеть. *Лужа, доброта, совесть, морж, мороз, нежность, парта, лентяй, скорость, правда, пруд*». Дальше слова, обладающие неконкретным предметным значением, будут встречаться и во 2 классе, и в 1 ч. учебника 3 класса. Так ученики вначале на практическом, интуитивном уровне готовились к восприятию научного понятия «предметность».

В обсуждаемой сейчас теме теоретический материал («Сведения о языке», с. 11) содержит сведения о том, что грамматическое значение предметности включает значения конкретных предметов (*дерево, газета*), а также значения лиц (*Ваня, врач*), животных (*чайка, жираф*), явлений природы (*метель, ураган*), значения, близкие к признаку (*доброта, грусть*) или действию (*чтение, бег*).

Дальше даны **две опоры, как определить общее грамматическое значение предметности** у столь различающихся по смыслу имен существительных: 1) **вопросы** кто? что?, например: это кто? *ученик, директор, медведь*; это что? *дом, гроза, радость*; 2) **грамматические признаки**: имя собственное или нарицательное, одушевленное или неодушевленное, мужского, женского или среднего рода, форма единственного или множественного числа.

Для уяснения детьми лингвистического содержания материала далее следует упр. № 293, в котором предложено доказать принадлежность к именам существительным тех слов, которые приведены в начале теоретической части, то есть применить на практике доказательства того, что все эти слова имеют грамматическое значение предметности.

После чтения теоретического материала можно предложить школьникам комплекс более конкретных вопросов, которые будут способствовать не только осознанию материала, но и становлению у них **универсальных учебных умений работать с текстом**: понимать его, структурировать, извлекать главное.

Приведем примеры таких вопросов.

- Что могут называть имена существительные? (Конкретные предметы, лиц, животных, явления природы, признаки, действия.) Приведите примеры.

- Согласны ли вы с утверждением: существительные обозначают предметы, т.е. конкретные вещи, людей, животных? (Не только, но и явления природы, признаки, действия).

- Приведите примеры слов, которые называют: а) действия, но являются существительными (*беготня, движение*); б) признаки, но являются существительными (*желтизна, нежность*).

- Итак, какое же общее грамматическое значение есть у существительных? (Значение предметности.)

- Чем же отличается понятие «предмет в грамматике» от предмета в повседневной жизни?

- Вам даны два слова: *бег* и *бегать*. Оба они называют действие. Но являются ли они одной и той же частью речи – глаголом? Какое из этих слов обозначает предмет? Какие грамматические признаки выражают общее грамматическое значение предметности?

- Почему слова, называющие действия (*бег, ходьба, рисование*), являются существительными? (У них есть грамматические признаки рода, числа, (...), которые выражают значение предметности, кроме того, они отвечают на вопрос что?).

- Итак, при каких условиях слова, называющие действия или признаки, являются существительными? (Если они выражают значение предметности и отвечают на вопросы кто? что?, а также если у этих слов есть грамматические признаки рода, числа).

Представленные вопросы по характеру инициируемой ими умственной деятельности школьников делятся на две группы:

а) вопросы воспроизводящего характера. Они нацелены на формирование у школьников умения извлекать фактуальную информацию, то есть прямо, в явном виде, представленную в тексте (вопросы 1, 4);

б) вопросы анализирующего (развивающего) характера. Они нацелены на обучение школьников умению устанавливать причинно-следственные связи, осознавать значимость предлагаемых сведений и т.д., то есть извлекать концепту-

альную информацию, представленную в тексте в неявном виде, в латентной форме (например, вопросы 2, 5, 6, 7, 8).

Что касается лингвистического содержания, то вопросы анализирующего характера помогают школьникам уяснить содержание понятия «предмет в грамматике», установить взаимосвязь между общим грамматическим значением и грамматическими признаками, в которых оно выражается.

Разумеется, формирование научного понятия «грамматическая предметность» в учебнике последовательно происходит не только в теоретическом материале, но и в упражнениях, заданиях, представленных до и после обозначенного теоретического материала.

Тема начинается (упр. № 275) со столкновения разных значений слова «предмет»: *«Напиши названия своих любимых предметов. Что записано у тебя, что у одноклассников? Вы одинаково поняли задание?»* Анализируя содержание следующего стихотворения, дети в соответствии с заданием выделяют существительные, которые называют конкретные предметы, лиц и явления природы – первое ознакомление с широким смыслом грамматического понятия «предмет».

В учебном материале целого ряда упражнений (№ 276, 280, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 293, 295, 296, 297, 301, 304, 306 и др., в теоретическом материале на с. 11, 13) дети исследуют грамматический смысл слов, обозначающих не только наглядные, конкретные вещи (например, *буфет, печенье, конфеты, киоск, газета* и др.), названия лиц (*дедушка, газетчик, газетчица, дети, машинист* и др.), животных (*конь, обезьяна, жаворонок, заяц, щука* и др.), но и слова, называющие явления природы (*дождь, радуга, вьюга*) и, что принципиально важно, действия и признаки, т.е. слова с абстрактным лексическим значением (*новости, путаница, здоровье, взгляд, вздох, взмах, всплеск* и др.)

Подобный отбор дидактического материала для упражнений создает благоприятные условия для формирования у детей собственно грамматического понятия «предмет». Но для реализации этих условий учителю при работе над упражнениями важно систематически (а не эпизодически, не стихийно) обращать внимание школьников на то, что в грамматике понятие «предмет» гораздо шире, чем понятие «предмет» в повседневной жизни.

Трудности в овладении умением определять (распознавать) имя существительное

Известно, что самым распространенным средством распознавания частей речи в начальных классах является постановка вопроса к слову. Если слово отвечает на вопросы кто? или что? – это существительное; какой? какая? какое? – имя прилагательное; что делать? что сделать? – глагол и т.д.

Целесообразность постановки вопросов для распознавания части речи широко обсуждается в психолого-методической литературе. Известны и противники (А.М. Пешковский, М.Н. Петерсон, В.Н. Зыкин и др.), и защитники этого приема (В.Е. Гмурман).

Наиболее приемлемой представляется следующая оценка роли вопросов в распознавании частей речи. **Грамматический вопрос** (кто? или что?; какой?... и др.), **является показателем, индикатором общего грамматического (т.е. категориального) значения части речи**, например, значения предметности для имени существительного. Именно по этой причине при помощи грамматического вопроса можно правильно опознать часть речи, обходя тормозящее влияние конкретного лексического значения слова, например слов: *бег, доброты, белизна* и др. Но учителю важно понять, что при изучении частей речи постановка вопросов имеет лишь сугубо вспомогательное и второстепенное значение. Постановка вопроса не может заменить серьезную содержательную работу, нацеленную на осознание самой **сущности** грамматического понятия «часть речи».

Поясним сказанное. Во-первых, ориентация ученика только на постановку вопроса к слову для определения его частеречной принадлежности не гарантирует безошибочность решения. Учителям известна неправильная постановка школьниками вопроса к слову, вызванная влиянием конкретного лексического значения слова. Например: *бег коня*; *бег* – это глагол, т.к. *конь* (что делает?) *бежит*.

Во-вторых, и это принципиально важно, постановка вопросов является лишь средством **эмпирического опознания** части речи, но сам вопрос не подводит ребенка к пониманию сущности языка, т.к. вопрос **не указывает на существенные признаки** соответствующего научного понятия – в данном

случае имени существительного как части речи. Ребенок сможет доказать принадлежность слова к имени существительному только при осознании единства, органической взаимосвязи двух сторон этого понятия: семантической (значение предметности) и формальной (форм числа, рода, падежа). Поэтому при анализе слова как части речи ученик, помимо постановки вопроса для определения общего грамматического значения, должен **выделить весь комплекс изученных** к этому времени **грамматических признаков** (оно собственное или нарицательное, одушевленное или неодушевленное, его число, род, а затем и падеж), в которых реализуется грамматическое значение предметности. Как это и дается в теоретическом материале на с. 11.

В учебнике представлены упражнения, при выполнении которых у школьников целенаправленно формируются умения осуществлять анализ имен существительных на основе **выделения двух сторон**, т.е. на основе установления единства семантической (грамматического значения) и формальной (формальных грамматических признаков числа, рода) сторон (упр. № 285, 286, 287, 289, 293, 294, 306, 313 и др.). Яркий пример: составление учениками таблицы соотношения рода и окончания у имен существительных, начиная с упр. № 277; осознание ими, какие грамматические признаки у имени существительного постоянные (род), какие непостоянные (число), начиная с упр. № 278.

Кроме того, дети работают и по определению **третьего показателя** части речи – роли имени существительного в предложении (упр. № 288, 289, 307). На данном этапе обучения – это подлежащее и второстепенный член (без дифференциации). Но второстепенный член может быть выражен разными именами: прилагательным, числительным, местоимением, а также наречием. Только в 4 классе ученики познакомятся с дополнением, и это знание станет еще одним надежным показателем имени существительного (и местоимения). Таким показателем сейчас служит подлежащее, которое чаще всего выражено именем существительным и местоимением. Полный (для данного этапа обучения) разбор имени существительного как части речи с учетом всех трех показателей предусмотрен в упр. № 313. Далее к нему можно обращаться периодически.

Правописание **ь** после букв шипящих согласных на конце имен существительных

Указанное правило следует сразу после активной работы детей с опорными для данного правила грамматическими знаниями о форме рода и числа имени существительного. Там же (в логике концепции учебника) попутно, рассредоточенно, «точно» осуществляется повторение случаев написания буквы **ь** и его ролей в слове (упр. № 279, 282, 291, 294, 296).

Для грамотной организации работы над правилом необходимо осмыслить наиболее распространенные ошибки школьников при его применении и причины их появления.

1. Обычно учащиеся начальных классов допускают ошибки двух видов:

а) пишут лишнюю букву **ь** в существительных мужского рода единственного числа с основой на мягкий шипящий: *кирпичь, врачь, клещь* и т.п.;

б) пропускают нужную букву **ь** в существительных женского рода единственного числа с основой на твердый шипящий: *лож, брош* и т.п.

Причины отмеченных ошибок кроются в том, что ученики считают букву **ь** знаком мягкости предшествующего согласного. Тогда как у нее в существительных с основой на шипящий **особая, грамматическая функция – указывать на форму существительного, но не обозначать мягкость согласных**. Ясное понимание этой третьей функции буквы **ь** и должно быть сформировано у учеников.

Первичное ознакомление с этой функцией буквы **ь** произошло во 2 классе при изучении темы «Имя существительное» (упр. № 143, 144, далее следует обобщенное правило о ролях буквы **ь**, затем упражнения № 145, 146 на его применение).

2. Ученики ошибочно пишут букву **ь** на конце существительных с основой на шипящий в форме множественного числа: *дачь, кожь*. Написание **ь** учащиеся объясняют тем, что существительные *дача, кожа* – женского рода. Данная ошибка появляется тогда, когда в формулировке правила не указаны все необходимые условия его применения, а именно: **ь** не пишется у существительных с основой на шипящий в форме множественного числа. В связи с этим специально обращаем ваше внимание: в нашем учебнике устранена отме-

ченная неполнота формулировки правила. Наблюдение над данным условием проводится в упражнении № 320; оно отмечено в наборе понятий для формулирования (самостоятельного) детьми правила; в памятке, отражающей способ действия по применению правила (упр. № 323, с. 24–25).

3. Учащиеся начальных классов допускают ошибки в написании **ь** после шипящих, если не знают значения соответствующих слов и их родовой принадлежности: *смерч, фальшь, кряж, щелочь, кумач, бич, саквояж*. Например: *кумач – моя кумач – ж.р., ь пишется*. Следовательно, при работе над лексикой, отраженной в упражнениях учебника и привлекаемой дополнительно, важно уточнить, понимают ли дети лексическое значение соответствующего слова, знают ли, к какому роду оно относится.

Чтобы правильно организовать работу по осознанию и усвоению правила правописания **ь** после букв шипящих согласных на конце имен существительных, проанализируйте с детьми название орфограммы с позиции тех грамматических знаний, которые необходимы для решения орфографической задачи: когда писать, когда не писать **ь**. Вам поможет таблица «Взаимосвязи между фонетикой, грамматикой и правописанием русского языка (1–4 классы)»¹. В ней кружками отмечены: 1) фонетическое знание – услышать шипящий звук в конце слова, 2) определить часть речи – имя существительное, 3) определить род и число имени существительного.

С учетом рассмотренных детских ошибок и грамматических знаний, составляющих основу изучаемого правила, опишем **логику работы по его введению**. Выполняя упр. № 318, 319, ученики выделяют случай написания **ь** и его отсутствие в именах существительных, оканчивающихся на шипящий, среди других известных им вариантов написания **ь** и делают предварительный вывод о новом правиле его написания. В упр. № 320, 322 проверяют свой вывод. В упр. № 323, используя разные меры помощи, в группе составляют правило, сверяют полученные варианты.

Прокомментируем первые упражнения, наиболее важные для подведения учеников к самостоятельному выводу.

¹ Нечаева Н.В. Методические рекомендации к курсу «Русский язык». 1 кл. – 2009. – С. 11–12.

Упр. № 318. Данное упражнение нацелено на:

1) актуализацию и систематизацию ранее изученных сведений о функциях (о работах) буквы **ь** на письме:

а) функция обозначения мягкости согласного звука (точнее, фонемы) в положении на конце слова (*сирень, конь, олень*) или перед другим согласным (*угольки, коньки, деньки*);

б) функция разделительного знака, точнее, предупредительная функция: разделительный **ь** предупреждает, что буквы **е, ё, ю, я, и** обозначают два звука (звук **й** и соответствующий гласный звук) в положении после буквы согласного. Иными словами, звук **й** в положении после согласного звука перед гласным обозначается буквами **е, ё, ю, я, и** при помощи разделительных **ъ** и **ь** (*подъезд, вьюга*);

2) введение новых сведений о третьей функции буквы **ь**: в существительных с основой на шипящий буква **ь** – показатель грамматической формы слова, но не мягкости согласных. Наличие буквы **ь** у существительных с основой на шипящий – показатель формы женского рода единственного числа (*дочь, молодежь, рожь*). Отсутствие буквы **ь** у существительных с основой на шипящий указывает на форму мужского рода единственного числа (*кирпич, грач, морж*). Уже отмечалось, в упр. № 320, вводятся сведения еще об одном условии отсутствия буквы **ь** – о форме множественного числа.

Опишем возможный порядок работы с упр. № 38.

– Какое слово «лишнее» в первом ряду? (*Подъезд*, так как в словах *сирень, конь* – **ь** указывает на мягкость согласного в конце слова. В слове *подъезд* – разделительный **ъ** указывает на то, что буква **е** после буквы согласного (в приставке) обозначает 2 звука: звуки [й'], [э].)

– Какое слово «лишнее» во втором ряду? (*Олень*, так как в слове *олень* буква **ь** указывает на мягкость согласного звука [н'], обозначенного буквой **и** в конце слова.)

– В каком еще положении буква **ь** указывает на мягкость согласного? (Перед другим согласным, например, *коньки*.)

– Зачем употреблен **ь** в словах *вьюга, муравьи*? (Он указывает, что буквы **ю, и** после букв согласных обозначают два звука: звук [й'] и гласные звуки [у], [и].)

– Итак, обобщим, какие же работы может выполнять буква *ь*? (Буква *ь* на письме выполняет две работы: указывает на мягкость согласного на конце слова и перед другим согласным; помогает буквам гласных (*е, ё, ю, я*) обозначать звук [й'] на письме.)

После этого переходим к анализу третьего и четвертого рядов, где важно помочь школьникам увидеть **противоречие** между известными сведениями о функциях *ь* и новыми фактами языка, где *ь* может, с одной стороны, употребляться после мягких согласных (*дочь*) и в то же время после твердых согласных (*рожь, молодежь*); а с другой стороны, буква *ь* может и не употребляться после мягкого согласного (*кирпич, грач*).

Обнажить разрыв в знаниях школьников могут помочь следующие вопросы. Они приводятся на тот случай, если ученики сами не увидят грамматические различия (в роде) между рядами слов.

– Назовите лишнее слово в третьем ряду? (*Дочь*, так как в слове пишется буква *ь*.)

– Какое «лишнее» слово в четвертом ряду и почему? (*Морж*, так как в словах *молодежь* и *рожь* пишется *ь*, а в слове *морж* нет буквы *ь*.)

– Докажите, что в слове *дочь* *ь* указывает на мягкость согласного. (Звук [ч'] мягкий.)

– А нужно ли специально обозначать на письме мягкость звука [ч']? Может ли буква *ч* обозначать твердый звук [ч]? (Нет, так как звук [ч'] непарный мягкий).

– Следовательно, *ь* в слове *дочь* не указывает на мягкость согласного. А зачем же он пишется? Может, нам поможет разобраться четвертый ряд слов? Какую работу выполняет буква *ь* в словах *молодежь, рожь*? (Некоторые дети сразу же отвечают, что здесь *ь* указывает на мягкость согласного.)

– Каким является звук [ш] (и [ж] тоже, хотя он не произносится на конце слов) по твердости-мягкости? (Непарным твердым.)

– Если буквы *ш* и *ж* обозначают непарный твердый звук, то может ли *ь* указывать на мягкость согласного? (Нет.)

– Тогда, какую же работу выполняет буква *ь* в словах 3 и 4-го ряда, если она не указывает на мягкость?

- Ребята, подумайте и скажите, что общего в звуковом составе этих слов? (Их основа оканчивается на шипящий.)

- Какие грамматические признаки у этих слов общие? (Они все существительные в единственном числе.)

- А какими грамматическими признаками отличаются эти существительные? (Одни мужского рода, другие женского рода.)

- Итак, у каких существительных пишется *ь*? А в каких он не употребляется?

- А теперь попробуйте сделать вывод: какую работу выполняет буква *ь* у существительных с основой на шипящий? (Он указывает на женский род и форму единственного числа.)

- На какие грамматические признаки указывает отсутствие *ь* у существительных на шипящий? (На мужской род и форму единственного числа.)

- Итак, обобщим, какие три работы может выполнять буква *ь* в словах? (Указывать на мягкость согласного; помогать буквам *е, ё, ю, я, и* обозначать звук [й'] на письме; указывать на грамматические признаки существительных с основой на шипящий – на женский род, единственное число; если существительное мужского рода в форме единственного числа, то *ь* не пишется.)

Упр. № 319. Продолжается работа по осмыслению функций буквы *ь*: показатель мягкости согласных (*сирень, тетрадъ, огонь, день, пень*); показатель формы слова – женский род, единственное число (*печь, мышъ, дочь*); отсутствие *ь* у существительных с основой на шипящий – показатель формы мужского рода единственного числа. И это упражнение нацелено на предупреждение ошибочного обобщения о том, что буква *ь* пишется только у существительных женского рода, т.е. что у буквы *ь* только функция грамматическая. Новое знание включается в систему уже известных случаев написания *ь*.

Специально привлекаем ваше внимание к тому обстоятельству, что материалы данного параграфа создают благоприятные условия для формирования у школьников **универсальных учебных действий, т.е. учебной самостоятельности.**

Так, в учебнике не вводится формулировка правила в готовом виде. Учащиеся, выполняя универсальные учебные дейст-

вия анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения при работе над упражнениями № 318, 319, 320, 321, 323, подводятся к самостоятельному выведению учебного знания. Принципиально неверно нарушать предложенную учебником логику работы, вводя готовую формулировку правила из соображений экономии времени или каких-либо иных.

В соответствии с одним из ведущих принципов дидактической системы Л.В. Занкова – принципом осознания процесса учения – правило в учебнике (**упр. № 323**) дано не в готовой формулировке, а представлено: 1) в виде опорных слов, на основе которых надо составить формулировку (сложный вариант); 2) в виде памятки, отражающей формируемый способ орфографического действия: какие операции и в какой последовательности надо совершить, чтобы правильно решить вопрос о написании **ь** у существительных с основой на шипящий; 3) то же, что под № 2, но в виде схемы-алгоритма. В любом случае дети должны переводить знание из одной формы записи в другую.

После самостоятельного составления в группах вариантов формулировки правила и обсуждения необходимых и достаточных сведений в этих вариантах, а также соответствия приведенных примеров, целесообразно предложить детям вопросы анализирующего характера.

– Почему для определения написания **ь** в словах нужно сначала определить, оканчивается ли слово на шипящий? Может, следует сразу определить число и род? (Нет, так как если слово не на шипящий, например, *день*, не нужно определять число и род.)

– Я утверждаю, что написание **ь** зависит от того, на твердый или на мягкий шипящий оканчиваются существительные. Согласны ли вы со мной? Свое мнение обоснуйте. (Нет, так как у **ь** в существительных с основой на шипящий другая работа: не указывать на твердость или мягкость согласного, а быть показателем формы слова.)

– Почему нужно определить, какой частью речи является слово на шипящий? Может быть, следует сразу определить род и число слова на шипящий? (Ответ на этот вопрос требует предъявления ученикам расширенного ряда слов, например: *мари, репортаж, поможешь, решишь, свеж, пахуч*. – На шипящий могут оканчиваться не толь-

ко существительные, но и другие части речи. О правилах написания *ь* в этих словах мы узнаем позже.)

- Согласны ли вы с утверждением, что для правильного написания *ь* в существительных на шипящий, достаточно определить род? (Нет, нужно определить и число существительного.)

- Почему для правильного написания *ь* нужно обязательно определить не только род, но и число? (В форме множественного числа *ь* не пишется.)

Далее слова с новой орфограммой включаются в упражнения на протяжении всего 3 класса, а затем и 4 класса.

Предлагаем вам использовать для дополнительной работы **словарик на изученную орфограмму**¹.

Слова женского рода:

дрожь, рожь, ложь, молодёжь;

мышь, тушь, глушь, чушь, брошь, пустошь, роскошь, сушь, тишь, гуашь;

ночь, полночь, мелочь, дичь, речь, горечь, печь, течь; помощь, вещь.

Слова мужского рода:

саквояж, пляж, муж, уж, морж, корж, шарж, сторож, нож, чиж, престиж, стриж, манеж, падеж, рубеж, ёж, этаж, стаж, репортаж, трикотаж, монтаж, пассаж, массаж, вернисаж, страж, тираж, вираж, экипаж, персонаж, пейзаж, багаж;

голыш, гуляш, малыш, ландыш, вкладыш, розыгрыш, камыш, туш, ёрш, марш, финиш, ковш, шалаш, ералаш, карандаш; ключ, сыч, обруч, луч, матч, кирпич, царевич, циркач, трубач;

плющ, борщ, овощ, товарищ, лещ, клещ, плащ.

Слова в форме множественного числа (Р. п.):

лыж, луж, вельмож, лож, кож, краж, пропаж, распродаж;

крыш, груш, душ, горбуш, кассирш, лифтёрш, гримёрш, контролёрш (др. названия женщин по профессии), галош, афиш, клавиш, чаш, каш;

тысяч, туч, свеч, передач, задач, дач;

рощ, чащ.

¹ Составлен на основе словарей: Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. М.: Русский язык, 1977; Обратный словарь русского языка / Составитель А.Ф. Родкин. – СПб.: Авантон, Азбука-классика, 2006.

■ Словосочетание

Умение находить словосочетания в предложении – устанавливать связи слов в предложении – необходимо при изучении всего курса русского языка. Оно требуется при изучении практически всех его разделов, включая синтаксис, пунктуацию и орфографию, морфологию, лексику.

Поясним сказанное.

Умение по главному слову находить зависимое, а по зависимому главное – основа правильного разбора предложения. Умение определить, каким членом предложения является то или иное слово, зависит от умения правильно установить связь этого слова с другими словами в структуре предложения и уже в зависимости от этого правильно определить его синтаксическое значение. Этому необходимо учиться, и учиться именно при работе над словосочетаниями.

Изучение такого практически необходимого раздела, как «Пунктуация», невозможно без знания специфических особенностей связей слов. Даже в орфографии необходима опора на связи слов. Так, правило правописания безударного окончания в имени существительном, местоимении, прилагательном, помимо иных признаков, опирается на правильное нахождение словосочетания, в которое входит проблемное слово, и на выбор правильного вопроса от главного слова к зависимому. В основном звене для правильного написания **ни** и **н** в причастиях необходимо учитывать и признак наличия у причастий зависимых слов.

Механизм включения знаменательного слова в синтаксические конструкции состоит в том, что зависимое слово с помощью определенных грамматических средств «прикрепляется» к господствующему слову. В качестве средств связи используются: окончания зависимых слов (*солнечный день; висят провода*), служебные слова (*привычка к кофе; играть в лото*), окончания и служебные слова (*рассказы о подвигах; идти с товарищем*), лексико-грамматическое значение зависимых слов (*бесшумно скользит; июнь тихий*). Эти же средства указывают на зависимость данных словоформ.

Изучение средств связи имеет особое значение в практике обучения, так как знание формальных средств помогает устанавливать функциональную зависимость связанных между

собой слов, определять, что с чем связано. Вот почему эта тема была представлена в первой части учебника.

Комментируя грамматические признаки имени существительного (морфологическая тема), мы подчеркивали, что принадлежность к той или иной части речи определяется не только грамматическим значением, набором грамматических признаков, но и ролью (ролями) слова в предложении.

Наличие таких ошибок, как «Группа ребят играют в мяч», «Мяч покати́лся вслед проехавше́го грузовика», «Бойцы стремились достичь **до** переправы», «Мы идем **со** школы», «Я говорю **за** свой дом», «Наше понимание **о** литературном герое» и т.п. (к некоторым из них мы привлекали ваше внимание при обсуждении средств связи в предложении), показывает, что работа по развитию связной речи практически невозможна без опоры на знание связей слов, на знание их общих закономерностей и специфики конкретных проявлений.

Все это говорит о том, что проблема связи слов требует специального и широкого освещения, которое помогло бы учителю в его работе со школьниками по освоению курса русского языка.

Дополнительные сведения

Не ставя перед собой задачу исчерпывающего изложения вопроса об аспектах изучения словосочетания в современной синтаксической науке, отметим **разносторонность характеристики словосочетания**, что следует из его определения: «Словосочетание. Соединение двух или более знаменательных слов, связанных по смыслу и грамматически, выражающее единое, но расчлененное понятие и представляющее собой сложное наименование явлений объективной действительности» (Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. М., 2003).

1. **По функции в речи.** Словосочетание служит для названия (номинации) предметов, действий, признаков, но более точного, чем отдельное слово. Ср. *береза – стройная береза; краснеть – краснеть от стыда; полезный (труд) – полезный людям.*

2. **По строению.** В соответствии с наиболее устоявшейся отечественной теорией словосочетания (В.В. Виноградов, Н.Ю. Шведова и др.) в словосочетании **выделяют главный**

и зависимый компоненты (слова). (*Встретить* (кого?) *друга*). Главный и зависимый компоненты выражаются знаменательными (самостоятельными) частями речи: существительными, прилагательными, глаголами, наречиями, числительными, местоимениями (зависимый компонент может выражаться существительным или местоимением в сочетании с предлогом).

В зависимости от того, какой частью речи выражено главное слово, выделяют соответственно глагольные словосочетания (*писать письмо*), именные словосочетания (*спокойное море*) и т.д.

3. По типу связи между главным и зависимым словом выделяют словосочетания, построенные на основе подчинительной связи: **согласования, управления** (3 кл.) и **примыкания** (4 кл.).

Согласование – такой способ связи, при котором зависимое слово ставится в тех же формах, что и главное. Например: *зимний дуб* – зависимое слово *зимний* стоит в тех же формах, что и главное слово *дуб* (ед. ч., м. р., И. п.). Принципиально важно, что при согласовании с изменением формы главного слова соответственно изменяются и формы зависимого слова. Например: *зимние дубы* (мн. ч., И. п.); *о зимних дубах* (П. п.).

Управление – такой способ связи, при котором зависимое слово (существительное, местоимение, числительное, субстантиваты – *вижу слепого*) ставится при главном слове в определенном падеже. Например: *посеять пшеницу* (В. п.); *рассказали о пшенице* (П. п.).

Важно, что при изменении формы главного слова форма зависимого не меняется (ср. с согласованием). Например: *у дома лесника* (Р. п.), *к дому лесника* (Р. п.), *перед домом лесника* (Р. п.); *строю дом* (В. п.), *строил дом* (В. п.), *строили дом* (В. п.). Форма зависимого слова изменяется при изменении главного слова: обратитесь к примеру со словом *пшеница*.

Примыкание – такой способ связи, при котором зависимое неизменяемое слово (например, наречие) связывается с главным только по смыслу (без помощи таких средств связи, как предлог и окончание, поскольку оно отсутствует в неизменяемых словах). Например: *жить дружно, упорно тренироваться*.

4. **По грамматическому значению.** В зависимости от вида смысловых отношений, возникающих между главным и зависимым словом (эти отношения выявляются при постановке смыслового вопроса от главного слова к зависимому), выделяют отношения:

- атрибутивные (смысловая связь между предметом и его признаком – *голубой экран, экран (какой?) голубой*);

- объектные (смысловая связь между действием и его предметом – *писать сочинение, писать (что?) сочинение*) и т.д.;

- обстоятельственные (смысловая связь между действием, реже признаком, и подчиненным членом, выражающим различные обстоятельства, – *шел быстро, поет красиво, еду в Москву, слишком сильный*).

В начальных классах с этой характеристикой словосочетаний не знакомят, но ученики постоянно с ней работают, устанавливая связи между словами при помощи вопроса.

В данном учебнике и, в частности, в разделе «Как из слов образуются предложения» в работе над словосочетанием находят отражение все названные аспекты анализа, хотя при этом, естественно, вводятся не все термины (например, термины, обозначающие тип грамматического значения – атрибутивные, объектные и т.д.). Другие термины вводятся на более поздних этапах обучения. Очевидно, что степень полноты и глубины анализа возрастает от класса к классу. И это вполне соответствует концепции учебника: научные понятия осваиваются постепенно, рассредоточенно во времени, с целенаправленным расширением круга языковых явлений, фактов, понятий, с которыми сравнивается, вступает в связь данное понятие.

В развернутом виде определение понятия словосочетания вводится во 2-й части данного учебника. В предыдущих классах школьники учились устанавливать связи между словами, задавать вопрос от главного слова словосочетания к зависимому, устанавливали, какой частью речи являются эти слова. То есть школьники на **практическом** уровне, без терминов (словосочетание, главное-зависимое слово, морфологическая природа главного слова, строение словосочетания) учились анализировать словосочетания с точки зрения их строения. Наблюдая, как связаны между собой формы главного и зави-

симого слова, ученики на практическом уровне устанавливали типы связей слов в словосочетании – **согласование** и **управление**, не употребляя соответствующие термины.

Когда учащиеся 1–2 классов учились ставить от одного слова к другому смысловой вопрос, они практическим путем устанавливали **смысловые отношения** между членами словосочетания, т.е. определяли **грамматическое значение** словосочетаний без употребления соответствующих терминов.

В 3 классе сохраняются все аспекты (по функции, строению, типу связи, значению) рассмотрения словосочетаний, но при этом происходит их углубление, уточнение, расширение. Назовем лишь некоторые упражнения, которые ученики выполняют до изучения тем: ч. 1, упр. № 15, 41, 112, 132, 155, 173 и др.; ч. 2, упр. № 283, 286, 287, 305, 307, 312 – все они формируют умения устанавливать смысловые и грамматические связи между словами в словосочетаниях при помощи вопросов.

В данном параграфе словосочетание как синтаксическая единица изучается на понятийной основе. В рубрике «Сведения о языке» (с. 30–31) вводится определение словосочетания, в котором раскрывается функция словосочетания (служить более точному обозначению предметов, признаков, их действий); рассматривается строение словосочетания, то есть выделение главного и зависимого слова (см. также «Сведения о языке» на с. 28); специально обращается внимание на то, что главные члены предложения не образуют словосочетания.

В дополнение к ранее рассмотренным лингвистическим сведениям обращаем ваше внимание на некоторые существенные для методики стороны вопроса (в единстве с методикой их изучения).

Функции словосочетания

Понимание **функций** словосочетания как способности называть явления окружающего мира более точно, чем это достигается отдельным словом, является **одним из оснований для разграничения грамматической основы предложения и словосочетания**. В определении словосочетания, предлагаемом в учебнике, специально обращается внимание на то, что подлежащее и сказуемое не образует словосочетания.

Эта сторона вопроса имеет не только теоретическое значение, но и сугубо практическое. В школьной практике распространены ошибки детей, связанные с выписыванием грамматической основы предложения в качестве словосочетания.

Для того чтобы дети поняли отличие основы предложения от словосочетания, надо сравнить функции (возможности) предложения (нераспространенного) и словосочетания. Предложение выражает законченную мысль, словосочетание этой функцией не обладает, оно только может уточнить речь. Для проведения такого сравнения можно повторить (с другими словами) игру по распространению предложения второстепенными членами (**упр. № 174**). Была задана основа предложения: *Медведь мечтает*. Это предложение, в нем выражена понятная законченная мысль, оно состоит из двух взаимозависимых, одинаково главных слов.

– Теперь уточните, какой медведь мечтает? (*Старый медведь.*)

– Можно ли эти два слова назвать предложением? (Нет, они самостоятельно не выражают законченной мысли. Это словосочетание.)

– Что выражает это словосочетание? (Оно уточняет, какой медведь мечтает.)

Дальше можно уточнить, где мечтает медведь, о чем, какое это «о чем»? В ходе работы дети выделяют главное слово, к которому подбирают зависимое, т.е. строят словосочетание. Создается удобный момент для разведения двух понятий: **главные члены** предложения и **главное слово** в словосочетании, которое совсем не обязательно будет главным членом предложения. Не старайтесь этого понимания достичь сразу, на первых уроках, оно сложится постепенно, на основе практической работы.

Наблюдение над функцией словосочетания при работе над упражнениями параграфа предупреждает ошибки на смешение словосочетаний и грамматической основы предложения, и помогает школьникам осознать роль словосочетаний в достижении точности и выразительности речи. Так, упражнение № 327 нацеливает учащихся на понимание функции словосочетания – называть явления окружающей действительности более точно, чем это возможно при помощи отдельного слова. Эта мысль поддерживается и другими упражнениями параграфа, например, № 328, 330, 331, 340...

Умелое и уместное использование словосочетаний делает речь более выразительной, т.к. позволяет создавать яркие, зримые образы (*бедная квакушка, бумажный паук, бело-снежный ландыш* и т.д.).

Строение словосочетания

Для школьной методики особый интерес представляют два положения: о подчинительной связи между членами словосочетания; о выражении членов словосочетания знаменательными частями речи. Раскроем эти положения.

1. Члены словосочетания связаны между собой **подчинительной связью**, в соответствии с которой в словосочетании выделяют **главное** и **зависимое слово**. Это еще одно основание для **отличия словосочетания от грамматической основы** предложения (подлежащее и сказуемое взаимозависимые, равноправные слова) и однородных членов предложения, соединенных сочинительной связью.

В предложении *Мягкий и пушистый снег падает на землю* школьники ошибочно выделяют в качестве словосочетаний: *снег падает* (грамматическую основу); *мягкий и пушистый* (однородные члены предложения). Привлекаем ваше внимание: однородные члены входят в словосочетание как цельный компонент: *мягкий и пушистый снег*. Нельзя вычленить в качестве словосочетаний: *мягкий снег, пушистый снег*.

В учебнике предусмотрена последовательная работа, нацеленная на уяснение школьниками сущности подчинительной связи между главным и зависимым словом в словосочетании: в теоретических сведениях дважды обращается внимание на наличие главного и зависимого слова в словосочетании (с. 28, 30–31). Поэтому при работе над указанными теоретическими материалами целесообразно предложить школьникам следующие вопросы:

- Как образуются словосочетания? (К главному слову присоединяется зависимое.)
- Какое слово является главным в словосочетании? (Слово, от которого задается вопрос.)
- Какое слово является зависимым в словосочетании? (Слово, к которому задается вопрос.)
- Я утверждаю, что в предложении *Холодный ветер срывает желтые и красные листья* можно выделить

словосочетание *ветер срывает*, т.к. от слова *ветер* задаем вопрос: *ветер* (что делает?) *срывает*. Согласны ли вы со мной? (Нет, так как в этом предложении *ветер* и *срывает* – главные члены, они образуют грамматическую основу, а не словосочетание.)

– Итак, почему подлежащее и сказуемое не образуют словосочетание? (Они оба главные члены, среди них нет главного и зависимого слова; они оба друг от друга зависят.)

– Ребята, а теперь подумайте: является ли словосочетанием соединение слов *желтые и красные*, которые связаны между собой соединительным союзом? (Нет, так как оба эти слова равноправны; среди них нельзя выделить главное и зависимое слово: среди них нельзя указать слово, от которого можно было бы поставить вопрос к другому слову.)

При выполнении упражнений № 328, 329, 330, 331, 334, 337–342 параграфа у школьников формируется умение (на базе полученных теоретических сведений, т.е. на понятийной основе!) выделять главное и зависимое слово, устанавливая между ними подчинительную связь (без термина) путем постановки вопроса.

2. Помимо наличия главного и зависимого слова, существенным моментом, характеризующим **строение** словосочетания, является то, что словосочетание образуется путем соединения двух (или большего количества слов), принадлежащих к знаменательным частям речи. Из этого следует, что словосочетание образуют не вообще два любых слова, а два **знаменательных, однозначных слова**. Если на это не обратить внимание, то дети будут ошибочно принимать за словосочетания:

а) сочетания существительных с предлогами: *около леса, мимо парка, перед озером, навстречу победе* (это предложно-падежные формы существительных, а не словосочетания);

б) сложные (аналитические) формы слов:

– формы сложного будущего времени (*буду говорить, буду плавать* и др.);

– формы превосходной степени прилагательного (*самый красивый*);

в) фразеологизмы (*бить баклуши, собаку съесть, водить за нос* и т.д.).

В данном параграфе **на практическом уровне** продолжается формирование умений устанавливать тип связи между главным и зависимым словом (пока еще без употребления терминов: согласование, управление, примыкание).

Упр. 330. Задание упражнения на выделение словосочетаний с зависимым словом, выраженным прилагательным, и на сравнение грамматических признаков главного и зависимого слова. Учитель понимает, что речь идет о наблюдении над типом связи слов в словосочетании – согласованием, над существенными признаками этого типа связи слов. Важно обратить внимание школьников на три существенных признака данного типа связи:

1) морфологическая принадлежность зависимого слова: зависимое слово выражается именем прилагательным или словом, изменяющимся как прилагательное (позже познакомятся и с некоторыми разрядами местоимений (*мой, твой, каждый, иной* и др.);

2) зависимое слово имеет такие же грамматические признаки, что и главное слово (род, число, позже узнают и падеж);

3) если изменить какой-либо грамматический признак главного слова (например, число – *прутики прочные*), сразу изменится и соответствующий признак зависимого слова.

Подобные наблюдения над типом синтаксической связи (согласование) проводятся и при выполнении упражнений № 334, 337, 342.

Наблюдение над управлением происходит при выполнении упражнений № 332, 333, 334, 337, 342.

Внимательный анализ предложенных лингвистических примеров поможет ученику выделить существенные признаки управления как типа синтаксической связи (без употребления самого термина «управление»):

1) морфологическая принадлежность зависимого слова: зависимое слово – имя существительное в косвенном падеже (или слово, изменяющееся по падежам как существительное);

2) поведение зависимого слова: если изменять главное слово, зависимое слово при нем остается в одном и том же падеже (см. упр. № 333, 334 – где организуется наблюдение над соответствием формы зависимого слова вопросу).

Материалы учебника позволяют на практическом уровне познакомить учащихся с разнообразием типов управления. По характеру главного слова **управление** может быть **глагольным** (*играла за команду, на рояле* – упр. № 333), **именным** (*лучи солнца, вещь подружки, ковш воды* – упр. № 334), **наречным** (*далеко от Москвы*). По наличию предлога различаются **беспредложное** управление (форма зависимого слова не имеет предлога: *ковш воды, произнесли речь* – упр. № 342) и **предложное** (управление осуществляется с помощью предлога: *играла в мяч, играла за команду* – упр. № 333; *летит среди туч, положил в борщ* – упр. № 334; *пришел к царю* – упр. № 342).

Правописание гласных *и, ы* после *ц*

Правило о правописании букв гласных **и** или **ы** после **ц** требует к себе особого внимания, т.к. представляет для учащихся ряд трудностей. Рассмотрим, как в учебнике выстраивается преодоление этих трудностей в соответствии с этапами изучения правила.

1. Одна из распространенных ошибок школьников выражается в написании буквы **ы** вместо **и** в корнях слов и в словах на **-ция**: *цырк, цыркуль, нумерация* и т.д.

Причины данной ошибки связаны с тем, что написание буквы **и** после **ц** вступает в противоречие с основным законом русского письма – слоговым принципом русской графики. Буква **ц** обозначает только один звук – **твердый [ц]**, поэтому нет необходимости в том, чтобы следующая за ней буква гласного указывала на твердость предшествующего согласного.

Подобное нарушение слогового принципа русской графики школьники наблюдали при изучении правописания гласных **а, и, у** после букв шипящих:

а) после букв непарных твердых звуков **ж, ш** пишется буква **и**, хотя по закону русской графики она обозначает мягкость предшествующего согласного (*жил, шил*);

б) после букв непарных мягких шипящих звуков **ч, щ** пишутся буквы **а, у**, несмотря на то что по закону русской графики они указывают на твердость предшествующего согласного (*чаща, щука, чуб*).

Упр. № 344 учебника реализует *первый этап* в освоении правила. При его выполнении школьники:

1) осознают нарушение основного закона русского письма в обозначении звука [ы] после твердого согласного буквой **и**;

2) устанавливают аналогию между новым правилом и ранее изученным правилом о правописании гласных после шипящих в отношении их противоречия основному закону русской графики;

3) размышляют о том, почему оказалось возможным обозначение звука [ы], стоящего после твердого согласного звука (**и, ж, ш**), буквой **и**.

Для успешной реализации первого этапа в усвоении правила целесообразно, в дополнение к заданиям к упр. № 344, имеющимся в учебнике, предложить школьникам поразмышлять над следующими вопросами:

- Какие буквы гласных пишутся после букв, обозначающих твердые согласные звуки? Приведите примеры. (Буквы гласных *а, о, у, ы, э: бал, дул, был* и т.д.)

- Какие буквы гласных пишутся после букв, обозначающих мягкие согласные звуки? Приведите примеры. (Буквы *е, ё, ю, я, и: пел, лён, лил* и др.)

- Какой буквой обозначается звук [ы], стоящий после звука [ц]? (Буквой *и*.)

- Что общего в обозначении на письме звука [ы] после звука [ц] и после шипящих звуков *ж, ш*? (После шипящих *ж, ш* и *ц* звук [ы] обозначен буквой *и*.)

- Почему звук [ы] после шипящих *ж, ш* и *ц* может обозначаться буквой *и*? (Звуки [ж], [ш] и [ц] – непарные твердые: буквы *ж, ш, ц* обозначают только соответствующие твердые звуки, поэтому не нужно специально при помощи буквы гласного указывать на твердость предшествующего согласного.)

2. Вторая группа ошибок выражается в неверном выборе буквы **и** вместо необходимой по правилу буквы **ы: циган, зонци, сестрицин**. Таким образом, осложняет усвоение этого правила и сам факт употребления двух букв (**и** или **ы**) после **ц** в зависимости от того, в какой части слова находится гласный после **ц**:

а) если в корне (кроме исключений), в словах на **-ция** – пиши **и** (*цирк, нотация*);

б) если в окончании или суффиксе **-ын** – пиши **ы** (*отцы, сестрицын*).

Другими словами: сами две нормы (**и** или **ы**), провозглашаемые в рассматриваемом правиле, создают трудности для его усвоения детьми. (По этой причине к данному правилу дети еще раз вернуться в 5 классе.)

Второй этап в усвоении этого правила (упр. № 345, 350) и связан с выяснением:

а) двух норм этого правила, т.е. правописания букв **и** или **ы**;

б) условий, при которых пишется буква **и** (корень, на **-ция**) или буква **ы** (окончание, суффикс **-ын**).

Формирование умения правильно писать буквы **и** или **ы** после **ц** происходит в комплексе упражнений: № 346, 347, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 359.

3. Третья группа ошибок выражается в неверном выборе буквы **и** вместо буквы **е** в корнях слов в безударном положении: *ципной, циловать* и т.д. Данная группа ошибок связана с неправильным переносом рассматриваемого правила на все случаи, в которых после звука [ц] произносится звук [ы], независимо от того, в ударном или безударном положении находится звук [ы].

Третий этап в усвоении данного правила связан с разграничением случаев, в которых выбор буквы (**и**) регулируется данным правилом (положение в корне под ударением, однокоренные слова), и случаев, в которых выбор буквы **е** или **и** регулируется:

а) правилом правописания безударных гласных в корне, проверяемых ударением (*целевой – цель, цепной – цепь, цифровой – цифры*);

б) правилом правописания непроверяемых гласных в корне: *цемент, цимбалы*.

Разграничение сферы действия правил о правописании безударных гласных после шипящих, проверяемых и непроверяемых ударением, происходит при выполнении упр. № 347 (случаи безударного гласного после **ц** в корне: *циферблат, циркачи*), № 350 (*цилиндры, цимбалы, цирковой*), № 356 (*цифровой, цилиндр, цимбалы, цемент, поцелуй*).

Особо обращаем ваше внимание на возможности учебника в формировании у школьников учебной самостоятельности

при работе над данным правилом. В учебнике предусмотрена целенаправленная работа по развитию у школьников **умения самостоятельно добывать знания**. На основе проведенных наблюдений (упр. № 344, 345, 350), выполнения тренировочных упражнений (упр. № 346, 347, 351–354), анализа графических схем (упр. № 355) школьники подводятся к самостоятельной формулировке изучаемого правила, к выяснению сферы его действия (упр. № 355 и 356). Логика подведения к самостоятельной формулировке правила близка к той, что была при введении правила правописания **ь** после букв шипящих согласных на конце имен существительных.

Правило представлено в четырех разных формах в виде: 1) схемы без словесных пояснений; 2) лаконичных формулировок в сочетании со схемами; 3) развернутой научно-популярной статьи; 4) возможной формулировки правила. Первый вариант – схематическое представление содержания научно-популярного текста; второй – близок четвертому варианту, но более краток. Первый и второй варианты требуют расширения, чтобы получилось правило; третий вариант – его существенного сокращения. Можно выйти и на другой вариант правила: **и** после **ц** в корне и **-ция**; **ы** после **ц** во всех остальных случаях. Исключения сохраняются в любом случае. Но знать надо обо всех четырех случаях выбора буквы после **ц**. Ученики освоят их после столь разносторонней самостоятельной работы.

■ Изменение имен существительных по падежам

Данная тема по праву считается одной из самых трудных и значимых тем в курсе русского языка. Пропедевтическая подготовка к ее осознанному усвоению осуществлялась в предыдущих классах и в 3 классе по нескольким направлениям. Напомним их.

1. Изучение средств связи слов в предложении с помощью окончаний. В сущности, при освоении состава слова (окончания), средств связи слов в предложении (формы слова и предлоги), словосочетаний школьники готовились к пониманию синтаксической функции падежа. Сейчас при изучении темы «Изменение имен существительных по падежам» предыдущие наблюдения учеников должны завершиться ло-

гическим выводом: **существительные изменяются по падежам для связи с другими словами, т.е. для выражения различных отношений существительного к другим словам в предложении.**

2. Изучение словосочетаний, в процессе которого дети учились выполнять важнейшие операции в алгоритме определения падежа – находить главное слово, от которого зависит существительное, и задавать от главного слова вопрос к имени существительному;

3. Наконец, пропедевтическое знакомство с падежными вопросами, с изменением имен существительных по данным вопросам подготовило детей к усвоению системы падежей в русском языке.

Ниже с привлечением научной литературы, авторитетных общих курсов русского языка и вузовских пособий раскроем следующие важные для методики изучения темы вопросы:

- а) сущность категории падежа;
- б) обусловленность школьной методики изучения данной категории ее лингвистической природой;
- в) типичные ошибки младших школьников в распознавании падежей;
- г) причины, почему рекомендуется определять падежи по двум грамматическим вопросам с привлечением вспомогательных методических приемов;
- д) алгоритм определения падежа.

Формирование представления о категории падежа

При работе с § «Изменение имен существительных по падежам» перед учителем стоит задача дать учащимся общее представление о падеже, о количестве падежей, сориентировать их на определение падежей постановкой соответствующих падежных вопросов от главного слова к имени существительному.

По этой теме ученикам нужно дать представление о категории падежа как о **третьем основном морфологическом признаке** имени существительного (род, число, падеж), показать назначение этой категории в языке и подготовить таким образом к изучению системы склонения существительных. Получаемые сведения должны способствовать также формированию практических навыков, речевых и орфографических (правильно определять падеж и в связи с этим правильно

писать безударное падежное окончание), умения правильно устанавливать связь между словами в предложении, умения пользоваться различными конструкциями в своей речи и т.д. В этой теме, как и во всех других темах учебника, теоретико-практический языковой материал чередуется с материалом по развитию устной и письменной речи школьников, по формированию умения школьников работать с текстом, с информацией. Но и эти задания, позволяющие переключиться на другую форму работы, на другую форму речи, поддерживают основную тему параграфа – учат определять падеж имени существительного.

Над какими признаками данной грамматической категории будет вестись на уроках наблюдение, каким будет сформировано понятие о падеже, насколько надежными способами распознавания падежа будут вооружены учащиеся – все это во многом зависит от того, как учитель понимает лингвистическую природу данной категории.

Категория падежа занимает главное место в характеристике грамматической системы именных частей речи: существительного, прилагательного, числительного, местоимения. По определению академика В.В. Виноградова, «падеж – это форма имени, выражающая его отношение к другим словам в речи». В основе падежных отношений лежат отношения между предметами и явлениями реальной действительности. Например, количество, мера вещества могут быть выражены родительным падежом: *стакан молока, пачка чаю, килограмм сахара*. Пространственные отношения могут быть выражены предложным падежом: *гулять в саду, быть в аудитории*.

Специфика грамматической категории падежа заключается в количестве форм, в которых реализуется данная категория. Так, если категория рода имен существительных в русском языке состоит из трех форм: мужского, женского и среднего рода (*стол, стена, окно*), категория числа – из двух форм, единственного и множественного числа (*стол – столы; стена – стены; окно – окна* и т.п.), то категория падежа в русском языке имеет шесть форм, шесть падежей, что уже обуславливает определенные трудности для учащихся даже в усвоении количества форм.

Русским школьникам, которые узнают обо всем этом, кажется, что так и должно быть – 3 рода, 2 числа, 6 падежей.

Учитель может показать детям, что это не само собой разумеющиеся вещи, это специфика грамматики русского языка: есть языки, в которых существительные не различаются по родам (например, венгерский), не изменяются по падежам (например, английский) или имеют другое количество форм рода, числа и падежа.

Категория падежа отличается прежде всего от категории рода. Важно, чтобы дети в процессе изучения падежа осмыслили очень важное различие в самом характере этих категорий: существительные имеют определенный род (относятся к определенному роду) и не изменяют его (*стол* – мужского рода), а падежи существительных меняются: *стол, стола, столу* и т.д.

Специфика категории падежа проявляется в ее значении. Если, например, у категории числа значение отчетливо (единственность, множественность) и дети его без труда осознают при наблюдении над формами (*книга – книги*), то общее значение категории падежа, напротив, очень неопределенно, что зависит, видимо, от того, что у каждого падежа несколько значений, они разнообразны и очень абстрактны. Конкретные падежи выражают различные грамматические связи существительных с другими словами в речи. В грамматической природе категории падежа усматривают поэтому два начала: морфологическое и синтаксическое. «Падеж – категория морфологическая, но функция падежа – категория синтаксическая» (В.В. Виноградов).

Выбор того или иного падежа предопределен главным словом, от которого зависит данное существительное. Например, при глаголе *пишет* могут быть употреблены существительные: в В. п. со значением прямого объекта (*пишет письмо*), в Д. п. со значением адресата (*пишет брату*), в Т. п. со значением орудия (*пишет ручкой*) и т.д., но нельзя употребить существительное в Р. п. **Названное лингвистическое свойство категории падежа – синтаксическая обусловленность – определяет в школьном обучении необходимость выполнения операции по нахождению главного слова, от которого зависит анализируемое существительное, в алгоритме определения падежа.**

Как уже отмечалось, представление об этом учащиеся получили раньше при изучении функции окончания как части

слова и при ознакомлении со строением и значением словосочетания. Эти сведения на данном уроке необходимо вспомнить, уточнить и закрепить.

Упр. № 360 в шуточной форме напоминает о связях в словосочетании между главным и зависимым словом (см. схему-напоминание), о сохранении в вопросе к зависимому существительному предлога, если он есть (*иду по чему? по ковру*). Но, кроме того, анализ предложений еще раз показывает, что если меняется форма главного слова (в данном случае глагола), то это никак не влияет на форму зависимого слова: *Я иду по ковру. Ты идешь по ковру. Мы идем по ковру* и т.д. А шутка построена именно на том, что меняется и форма зависимого слова. Происходит игра звуков, мы слышим: «пока вру», «пока врешь», «пока врем» и т.д.

В следующем **упр. № 361** ученики, употребляя в нужной падежной форме существительные, данные в начальной форме, в контексте предложения ищут слово, от которого зависит это существительное, и задают нужный вопрос.

И здесь важно обратить внимание на то, что форма имени существительного определяется главным словом, от которого зависит существительное (например, можно сказать *стал жить в деревн-е*, но невозможно – *стал жить в деревн-я, деревн-ю*).

Упр. № 362 позволяет детям продолжить наблюдения, начатые в первых двух упражнениях, и, проанализировав текст «О коте», выписать все шесть падежных вопросов, задав их от главного слова (оно выделено полужирным) к слову *кот*, и соответствующую форму этого слова: (*ждет*) кто? *кот*; (*вырываясь*) от кого? *от кота*; (*не приблизиться*) к кому? *к коту* и т.д.

Под руководством учителя дети устанавливают, что все эти формы находятся в единственном числе; все они относятся к мужскому роду, но в то же время в этом ряду нет ни одной одинаковой формы. Существительное *кот* здесь изменяется по какому-то новому признаку – по падежам, то есть при помощи падежей. Зачем происходит это изменение? **Существительные изменяются по падежам для связи с другими словами.** При этом важно подчеркнуть, что существительные относятся к определенному роду и не меняют его, а по падежам изменяются.

При установлении количества падежей и перечня присущих каждому падежу вопросов можно привлечь внимание детей к тому, что 6 падежей – это особенность русского языка (см. выше).

Информация о падежах для ее лучшего осознания и запоминания основных сведений представлена в учебниках в разных текстах: на с. 45 – текст «Сведения о языке» об этимологии понятия «падеж»; на с. 46 – текст «Это нужно знать», где даны названия падежей, слова-помощники, от которых задаются вопросы к имени существительному, и пары соответствующих вопросов; упр. № 363, задание к которому нацеливает детей на анализ названий падежей, их значений; научно-популярный текст упр. № 364 раскрывает роль в предложении слов, стоящих в форме И. п. (подлежащее) и в форме других падежей (второстепенные члены).

Способы распознавания падежей

Следующий этап в работе над категорией падежа связан с обучением детей определению падежей.

Безошибочно распознавать падеж оказывается не всегда легко не только детям начальных классов, но и выпускникам средних школ, а нередко и студентам. Особые затруднения в определении падежей вызывают слова с омонимичными падежными окончаниями, так как именно они требуют более сложного грамматического анализа (*встретил брата* – В. п.; *не заметил малыша* – Р. п.; *стоит стол* – И. п.; *купил стол* – В. п.; *шел по улице* – Д. п.; *нашел на улице* – П. п.; *лежит тетрадь* – И. п.; *принес тетрадь* – В. п.; *не нашел тетради* – Р. п.; *приклеил к тетради* – Д. п.; *писал в тетради* – П. п.). Анализ ошибок, допускаемых учащимися при определении падежа, свидетельствует о том, что появление их в большинстве случаев связано с неверно избранным способом определения падежа.

В связи с этим остановимся **на типичных ошибках учеников в определении падежей**. Основные их причины – неполное использование или подмена способов определения.

1) Учащиеся задают один падежный вопрос к омонимичным формам – И. п. – В. п. (что?); В. п. – Р. п. (кого?). В результате возникают следующие ошибки: *купил* (что?) *стол* – И. п. вместо В. п.; *встретил* (кого?) *друга* – Р. п. вместо В. п.

2) Падежная форма имени существительного нередко определяется лишь в соответствии с логическим (смысловым) вопросом. Поэтому в сочетаниях типа: *шел* (где?) *по улице*, дети, а нередко и студенты, часто «находят» П. п. вместо Д. п.

3) Падеж существительного определяется без учета грамматической связи между словами: не определив главное слово, от которого зависит падеж рассматриваемого существительного, дети задают изолированный падежный вопрос, следствием чего являются ошибки: *Грузовик везет бетон*. (кто? что?) *бетон* – И. п. вместо *везет* (кого? что?) *бетон* – В. п.

4) При недостаточном знании норм литературного языка появляются ошибки, обусловленные влиянием просторечия. Так, к предложенным сочетаниям: *по траве, по дороге, по тропинке, по крыше* нередко ставятся вопросы (по чем? по ком?), которые и приводят к заведомо неправильному ответу: П.п. вместо (по кому? по чему?) – Д. п. В сочетаниях: *поймал карася, увидел брата* вместо вопросов (кого? что?) ставятся вопросы (кого? чего?), что также ведет к ошибочной квалификации падежа: Р. п. вместо В. п.

Для предупреждения этих ошибок, на наш взгляд, следует вооружить учеников надежным, негромоздким, но в то же время исчерпывающим способом определения падежей, использование которого было бы реально и гарантировало бы правильное решение в условиях самостоятельной письменной речи.

Но прежде, не претендуя на исчерпывающую полноту в описании существующих способов распознавания падежа, мы остановимся на наиболее распространенных, предлагаемых в пособиях для учителей и в школьных учебниках.

Определение падежа по окончанию (форме слова) и значению. Идеальный принцип определения любой грамматической категории на основе значения и формальных признаков постоянно нарушается, когда мы имеем дело с категорией падежа. Формальным признаком категории падежа является окончание: *земл-я* – И. п.; *земл-и* – Р. п. и т.д. Способ определения падежа по окончанию (форме слова) был бы всеобъемлющим, если бы каждому падежу соответствовало свое окончание, но в русском языке весьма развита омонимия окончаний, что и лишает этот способ надежности. Так,

в 1-м склонении по окончанию (форме) различаются И. п., Р. п., В. п., Т. п. (*стен-а, стен-ы, стен-у, стен-ой*). Д. п. и П. п. имеют омонимичное окончание (*к стен-е, на стен-е*) и поэтому по форме (по окончанию) определены быть не могут.

Во 2-м склонении по окончанию распознаются И. п. и В. п. для одушевленных существительных (*пришел брат – встретил брат-а*) и Р. п. и В. п. для неодушевленных (*нет стол-а, купил стол*). Но совпадают И. п. и В. п. для неодушевленных (*стоит стол, купил стол*); Р. п. и В. п. для одушевленных (*нет брат-а, видел брат-а*); Д. п. и П. п. в основных окончаниях разнятся, но совпадают в вариантных (*подойти к стул-у – сидеть на стул-е, но: подойти к берегу-у, сидеть на берегу-у*).

В 3-м склонении по форме определяется лишь Т. п. (*над тетрадь-ю*), а Р. п., Д. п. и П. п. (*нет тетрад-и, приклеил к тетрад-и, написал в тетрад-и*) совпадают. Значит, омонимия падежных окончаний делает невозможным в большинстве случаев определение падежа только по окончанию.

Следует учитывать и следующий факт. Когда предлагают ориентацию на окончания как основной способ определения падежа, забывают, что в школьной практике задача квалификации падежа не является самоцелью. Умение определить падеж нужно для правильного выбора безударного окончания. Как известно, в русском языке больше всего существительных именно с безударным окончанием, с постоянным ударением на основе: *одежд-а, одежд-ы, в одежд-ах; спор, спор-а, о спор-ах* и т.д. Число этих существительных постоянно пополняется новыми образованиями. Группа слов с постоянным ударением на окончании немногочисленна (*похвал-а, похвал-ы, похвал-у; куст, куст-а, куст-ах* и т.д.). А гласные звуки в окончаниях обозначаются по произношению только под ударением, без ударения же они редуцируются. Это может обусловить и полное исчезновение гласного, что является существенным препятствием для определения падежа по окончанию.

Итак, способ определения падежа по окончанию не может быть рекомендован в школе как основной в силу своей ненадежности. В то же время на различении окончаний в ряде падежей в том или ином склонении (они рассмотрены выше)

основываются эффективные **вспомогательные методические приемы** определения падежей путем подстановки нужных падежных форм, которые будут рассмотрены далее.

Способ определения падежа по значению также не может быть всеобъемлющим, поскольку любой падеж имеет не одно, а несколько значений. Например, для Т. п. наиболее характерно значение орудия или средства, при помощи которого производится действие. Но, кроме того, есть творительный времени – *днем, вечером* (это совсем не то, что *писать пером*); творительный способа и образа действия – *шагом, боком*; творительный сравнения – *лететь стрелой* и т.д. Кроме этого, в силу абстрактности падежных значений не всегда можно легко и бесспорно определить значение падежа при анализе конкретных слов (например, попробуйте сами определить значение Р. п. в сочетании *выстрел из ружья*).

В учебнике мы все-таки привлекаем к этому аспекту внимание учеников, предлагая вдуматься в само название падежей, которые почти во всех случаях созвучны словам-помощникам (упр. № 363).

Определение падежа по предлогу. Предлоги наряду с окончаниями, являются средствами выражения связи слов, средством синтаксического подчинения (вместе с падежными окончаниями) существительных и местоимений другим словам в словосочетании и предложении.

Система предлогов русского языка по преимуществу однопадежна. Из примерно 170 предлогов, зафиксированных в книге В.С. Бондаренко, только 8 употребляются с двумя и тремя падежами, остальные требуют после себя всегда одного падежа. Для полноты информации приведем **примеры однопадежных предлогов**, непроизводных и производных: *без, до, для, от, ради, у, близ, вдоль, вне, внутри, из, вокруг, впереди, мимо, из-за, около* и др. требуют Р. п.; предлоги *к, вопреки, вслед, навстречу, наперекор, благодаря* – Д. п.; предлоги *про, через, сквозь, включая, спустя, несмотря на* и др. – В. п.; *над, перед, в связи, с, соразмерно с* и др. – Т. п.; *при, не говоря о* – П. п.

Однако большего внимания заслуживают предлоги, которые употребляются с несколькими падежами. Их немного (наиболее употребимых в лексике начальной школы шесть), но они высокочастотны, особенно предлоги *в, на, о/об, с, за, под*.

С **В. п.** и **П. п.** сочетаются предлоги **в, на, о/об**: *идти в школу, работать в школе; смотреть на берег, стоять на берегу; удариться о кресло, говорить о кресле;*

С **В. п.** и **Т. п.** сочетаются предлоги **за, под**: *спрятаться за дерево, стоять за деревом; нырнуть под воду, находиться под водой;*

С **Р. п.** и **Т. п.** сочетается предлог **с**: *упасть с дерева, сравнить с деревом.*

Как правило, (и мы следуем этому правилу) в начальной школе предлоги **о/об** и **под**, как и предлоги **между** (Р. и Т. п.), **по** (Д., В., П. п.), в обозначенном аспекте не рассматриваются.

Употребление наиболее частотных предлогов не с одним падежом лишает способ определения падежа по предлогу надежности, в чем ученики убеждаются, самостоятельно составив таблицу «Склонение имен существительных», в которую они, в том числе, выписывают из упражнений предлоги, с которыми употребляются слова в том или ином падеже (упр. № 370, 371, 373, 376, 380, 382, 384–386).

К сказанному необходимо добавить, что ориентировка на предлог при распознавании падежа делает для ученика ненужной работу по выяснению связей слов в предложении, что, как было показано выше, приводит к ошибкам. Определение падежа по предлогу оказывается неперспективным еще и потому, что в старших классах при анализе предложений с дистантным расположением предлога и существительного (*Мы пробирались к выходящей в густых зарослях колючего кустарника тропинке*) ориентация на предлог лишается внешней простоты.

Синтаксический способ определения падежа. Синтаксический способ определения падежей включает в себя учет и связи слов друг с другом, и их расположения относительно друг друга, и их роли в предложении. В пособиях для учителей рекомендуется для разграничения **И. п.** и **В. п.** опираться на то, каким членом предложения является данное существительное. Например, в предложении *Грузовик везет бетон* подлежащим является существительное *грузовик*, следовательно, это **И. п.**, а существительное *бетон* – второстепенным членом, следовательно, это **В. п.** Однако в действительности в тех случаях, когда существительное в **И. п.** формально совпадает с существительным в **В. п.** (*Грузовик везет бе-*

тон), для решения вопроса о том, что является подлежащим, а что дополнением, необходимы непременно два падежных вопроса: везет (кого? что?) *бетон*; для перепроверки правильности выделения подлежащего (слова в И. п.) можно задать вопросы: (кто? что?) *везет бетон?* – *Грузовик*. Двойные вопросы (кто – что?); (кого – что?) в И. п. и В. п. и дают возможность разграничивать подлежащее и второстепенный член (дополнение). Таким образом, в этих случаях происходит определение членов предложения на основании двух падежных вопросов, и, следовательно, распознавание падежа целесообразнее осуществлять непосредственно по двойному вопросу. (Материал по дифференциации И., Р., В. падежей изучается в 4 классе.)

Определение падежа по вопросам. Нередко в пособиях для учителей **в качестве ведущего признака, по которому учащиеся распознают падеж имени существительного, указывается вопрос.** Для того чтобы вопрос действительно помогал, ученики, по мнению авторов, должны ставить этот вопрос от главного слова, хорошо знать вопросы всех падежей, а также пользоваться смысловым вопросом (откуда?), но не (где?). Однако по одному падежному вопросу с достаточной надежностью определяется не так уж много падежных форм. Один падежный вопрос может служить надежным средством для распознавания Д. п., Т. п., П. п. (с некоторыми оговорками). И. п., Р. п., В. п. по одному вопросу определить нельзя, так как вопросы этих падежей совпадают: вопрос (что?) может сигнализировать как об И. п., так и о В. п.; вопрос (кого?) может относиться как к Р. п., так и к В. п.

Положение усугубляется тем, что именно эти падежи: И. п., Р. п., В. п. – являются самыми частотными. На их долю, по данным частотных словарей, приходится 77% случаев в текстах научно-популярного стиля, 83% – в разговорном стиле от числа употребления всех падежных конструкций. Вот почему так велика вероятность ошибок при определении падежа по одному вопросу. Школьные учителя, зная об этом уязвимом месте одного падежного вопроса, иногда предлагают к И. п., В. п., Р. п. ставить двойной падежный вопрос, а к Д. п., Т. п., П. п. – один вопрос. Но это не решает проблему, поскольку в этом случае ребенок, чтобы выбрать двойной падежный вопрос, должен уже знать, что перед ним И. п. или В. п., Р. п. или В. п. А ведь именно для определения падежа

ученик задает вопросы. Повторим, эти наиболее трудные случаи определения падежа мы отнесли в 4 класс, когда ученики будут уже достаточно ориентироваться в системе склонений. Но правильный способ действий для различения названных падежей необходимо заложить с самого начала изучения материала.

Надежность способа определения падежа по двум падежным вопросам обусловлена тем, что у пары падежных вопросов нет недостатка выше рассмотренных способов – омонимии. Методисты, отвергавшие парные падежные вопросы, считали, что при двойных вопросах «начисто стирается содержательная сторона вопроса», что парные вопросы неестественны, особенно учитывая одушевленность–неодушевленность существительных. «Никто в живой речи, желая что-нибудь узнать, так не спрашивает». С этим мнением нельзя согласиться. Вот что об этом писал В.Е. Гмурман: «Указывают на то, например, что нельзя спросить о *столе* (кто? что?), так как *стол* – предмет неодушевленный и вопрос (кто?) не подходит по смыслу. Ошибочно считать, что такие не подходящие по смыслу вопросы могут исказить живую речь детей. Но вопросы (кто? что?) – это не вопросы стола и стула, а вопросы падежной формы. Для того чтобы поставить к одному слову два вопроса, требуется значительно более глубокое осознание языковых явлений, более высокая степень обобщения. Когда учащийся ставит к слову *брата* в предложении *У меня нет брата* вопросы (кого? чего?), а в предложении *Я вижу брата* (кого? что?), он в известной мере отвлекается от семантики и устанавливает, что слово *брат* стоит в данном предложении в такой падежной форме, в которой подходят именно эти вопросы. Совершенно неправильно поэтому отвергать падежные пары вопросов как, якобы, «формальные» (в дурном смысле этого слова) и заменять их одним «смысловым вопросом».

Таким образом, постановка двух падежных вопросов для определения падежа должна расцениваться не с позиции «говорят ли так в живой речи», а как учебный прием, такой же, как постановка вопросов (что делать? что сделать?) в определении глаголов совершенного и несовершенного вида, как подбор проверочных слов в определении безударных гласных и т.д. Парные падежные вопросы – наиболее универсальное, экономное средство распознавания падежей, осо-

бенно они необходимы для квалификации И. п., Р. п., В. п., Д. п., П. п., характеризующихся омонимичными формами (*стоит стул – купил стул; лежит тетрадь – взял тетрадь; нет друга – встретил друга; шел по улице – нашел на улице* и т.д.). Но, чтобы сформировать навык определения падежей, детей надо учить ставить двойные вопросы ко всем падежам, в противном случае способ будет лишен универсальности, что не способствует становлению навыка.

Есть еще **способ определения падежа с помощью приема подстановки (осуществление самоконтроля)**. Он необходим для распознавания И. п., Р. п., В. п. 2-го склонения (*стоит стул, вижу стул; нет друга, вижу друга*). Этот материал, как мы уже писали, дан в 4 классе. Сейчас достаточно с опорой на синтаксический способ научиться различать слова в форме И. п. и В. п.

В заключение отметим, что на данном этапе обучения наиболее надежным способом является определение падежа по двум грамматическим вопросам в сочетании с синтаксическим способом (так как нет омонимичных пар вопросов). Комбинируя парные падежные вопросы с синтаксическим способом, можно практически всегда успешно квалифицировать падеж.

Последовательность действий по определению падежа ученики выводят самостоятельно (упр. № 366) на основании анализа своих действий при выполнении упр. № 364 и 365. В упр. № 368 мы даем для сравнения наш вариант порядка действий. На начальном этапе работы по этой теме он может выглядеть следующим образом. Надо:

1. Найти основу предложения.
2. Указать падеж подлежащего.

Эти два действия необходимы только на начальном этапе. Они помогут отделить главные члены, от которых можно задавать вопросы к зависимым от них существительным. Кроме того, сразу определится имя существительное в форме И. п., что поможет не спутать с ним слово в форме В. п.

3. Графическое обозначить словосочетания, в которых существительное – зависимое слово. Устно задаю от главного слова к существительному два падежных вопроса.

4. Указываю падеж имен существительных.

Понимая, что работа по теме «Склонение имен существительных» требует достаточно свободного определения падеж-

ной формы имени существительного, мы с целью расширения этого опыта вводим тему «Второстепенный член предложения – дополнение». Кроме того, вводим наблюдения: 1) почему у слов в форме одного и того же падежа бывают разные окончания, что выводит детей на установление связи с грамматическим признаком рода данного имени существительного; 2) опасных мест при написании безударных окончаний.

■ Второстепенный член предложения – дополнение

Материал данного параграфа продолжает рассмотрение предложения с точки зрения его **устройства**, т.е. с точки зрения его формы.

Дополнительные сведения

При разборе по членам предложения реализуется формальное направление синтаксического анализа – решается вопрос: из чего состоит данное предложение? Ответ на поставленный вопрос в школьном учебнике дается с позиций **синтаксической теории членов предложения**, которая имеет давнюю научную традицию, восходящую к античным грамматикам, к первым русским грамматикам. Учение о членах предложения было создано в рамках грамматики, еще не разделенной на две части: на морфологию и синтаксис, и поэтому оно оказалось тесно связанным с морфологическим учением о частях речи и образованием их форм. По этой причине при распознавании второстепенных членов предложения (об одном из них сейчас и идет речь) необходимо установить:

а) **какой частью речи выражено главное слово**, от которого зависит анализируемый второстепенный член;

б) **что обозначает** рассматриваемый второстепенный член (признак предмета; предмет; как или при каких обстоятельствах совершается действие или проявляется признак);

в) **какой частью речи (и какими ее формами)** выражен данный второстепенный член.

Для проверки того, правильно ли установлены связи между данным второстепенным членом и главным словом, правильно ли определено значение второстепенного члена, используется вопрос от главного слова к второстепенному чле-

ну. В школьной практике вопрос нередко становится основным средством распознавания второстепенного члена. Но каждый учитель знает, как ненадежно это средство (вопрос), когда оно является единственным. Синтаксический вопрос является не основанием для формирования понятий о соответствующих второстепенных членах и их разграничения, а **средством проверки**: правильно ли установлены отношения между данным второстепенным членом и членом предложения, от которого он зависит; и верно ли определено значение второстепенного члена.

Дополнение как второстепенный член предложения имеет следующие **существенные признаки**:

1. **Зависит от глагола**, или **существительного**, или **прилагательного** (*говорить правду, борьба за свободу, внимательный к детям*). В упражнениях учебника методически обоснованно представлены прежде всего дидактические материалы, в которых дополнение зависит от глагола (упр. № 393, 394, 396, 397, 398, 399, 400, 403, 405, 406, 409, 411). В упражнениях учебника представлены и примеры, в которых дополнение зависит от существительного (например, в упр. № 400 – *с лукошком орехов, с корзиной грибов, крынку молока, границы языка, границы мира* и др.). Таким образом, при выполнении упражнений на выделение дополнения важно нацеливать учащихся на осознание его существенного признака: от какой части речи зависит – от глагола или существительного.

2. Дополнение **обозначает предмет** (объект). Предметное (объектное) значение дополнения является наиболее ярким признаком дополнения. Поэтому при выполнении упражнений, связанных с наблюдением над дополнением (упр. № 393, 394) и с выделением дополнения (упр. № 396–400, 403, 405, 406, 409, 411), важно обратить внимание школьников на значение дополнения: обозначает предмет, на который направлено действие или с которым связано действие (например, упр. № 394: *управляет машиной, читает книгу* и др.). Позже этот существенный признак поможет отграничить дополнение от определения, обозначающего признак предмета.

3. Дополнение чаще всего **выражено существительным или местоимением в косвенном падеже**. Этот признак поз-

воляет отграничить дополнение от других второстепенных членов (определения и обстоятельства) в типичных случаях, т.е. если определение выражено прилагательным, а обстоятельство – наречием (*берег морской, ходить медленно*). Но вам известно, что определения (несогласованные) могут выражаться существительными или местоимениями в косвенных падежах (*костюм водолаза*) и обстоятельства могут выражаться существительными в косвенных падежах с предлогами (*молчать из-за смущения*). Кроме того, подлежащее тоже выражается существительным или местоимением, но в именительном падеже. Именно эта общая морфологическая база (способ выражения) нередко служит причиной ошибок школьников в смешении подлежащего и дополнения, выраженного существительным в форме винительного падежа без предлога (прямого дополнения). Например, в предложении *Лесное озеро осветило осеннее солнце* учащиеся выделяют в качестве подлежащего слово *озеро*.

Формированию умения отграничивать дополнения (в форме винительного падежа без предлога – прямые) от подлежащих в учебнике уделяется особое внимание. Так, дидактический материал целого ряда упражнений (№ 393, 394, 397, 398, 399, 400, 405, 409, 411) содержит внешне сходные с подлежащими дополнения в форме винительного падежа без предлога. Это требует от учителя целенаправленной и систематической работы по обучению детей умению определять падежи имен существительных, разграничивать внешне сходные формы И. п. и В. п. без предлога. Таким образом, работа над указанным существенным признаком дополнения (выражено существительным или местоимением в косвенных падежах) сопряжена с преодолением типичных затруднений школьников в разграничении форм И. п. и В. п. На рефлексивное осознание этих затруднений нацеливает школьников задание к упр. № 399: «Различать какие падежи учит тебя это упражнение?»

В результате выполнения представленных в учебнике упражнений, осмысления теоретических сведений о языке учащиеся должны прийти к ряду выводов:

а) формы И. п. и косвенных падежей (в данном случае – В.п.) различаются по роли в предложении. (Какие формы существительных различаются по роли в предложении?);

б) для существительных в И. п. основная роль в предложении – подлежащее. (Какую роль в предложении выполняет существительное в И. п.?).

в) для существительных в косвенных падежах основная роль в предложении – дополнение. (Какую роль в предложении выполняет существительное в косвенных падежах?)

4. Дополнение **отвечает на вопросы косвенных падежей**. Выше мы уже рассмотрели роль вопроса в правильном установлении связей между членами предложения вообще, и в частности между дополнением и главным словом, а также в правильном установлении значения зависимого члена, в данном случае, дополнения.

При организации работы над данным параграфом учителю следует иметь в виду следующее обстоятельство: в письменной речи школьников просматривается явное стремление к распространению предложения за счет увеличения числа дополнений. Лингвисты объясняют это явление желанием учащихся «вложить» в предложение больше информации. Рассмотренная тенденция речи школьников требует от учителя внимания к изучению данной темы, организации наблюдений школьников над ролью дополнений в речи.

Кроме этого, при изучении данного параграфа целесообразно поработать над **нормами употребления** в речи дополнений, выраженных существительными в косвенных падежах с предлогами. Так, в речи школьников распространены следующие ошибки:

а) *достигнуть* (до чего?) *до финиша* вместо: *достигнуть* (чего?) *финиша*;

б) *не мог нарадоваться* (кому?) *сыну* вместо: *не мог нарадоваться* (на кого?) *на сына*;

в) *полный* (чем?) *силами* вместо: *полный* (чего?) *сил*.

Приведенные примеры ошибок, включенные в состав предложений, могут стать объектом работы по культуре речи, например, при выполнении упражнений на редактирование.

В заключение подчеркнем **возможности** материалов параграфа в **формировании учебной самостоятельности школьников**. Остановимся на упр. № 402 и 407, в которых, как и в предыдущем параграфе, реализуется идея опережающего (пропедевтического) знакомства с последующим материалом «Склонение имен существительных в форме единственного числа».

К упр. № 402 дано задание выписать из текста упр. № 400 имена существительные с окончанием **-а** и определить, на какие грамматические формы оно указывает. Получается ряд слов: *зайчиха, (ждет) зайца, (появились) бельчата, Коза, (крынку) молока*. Во всех словах одинаковое окончание, но свидетельствует оно не всегда об одинаковых формах: 1) И. п., ж. р., ед. ч., 2) Р. п., м. р., ед. ч., 3) И. п., мн. ч., 4) И. п., ж. р., ед. ч., 5) Р. п., ср. р., ед. ч. Таким образом, при выполнении задания активизируются необходимые для будущей темы понятия и привлекается внимание к омонимии окончаний – реально существующему, но ненадежному средству определения грамматических признаков слова.

В упр. № 407 ситуация обратная: в тексте есть несколько существительных в дательном падеже, но имеющих разные окончания, поскольку относятся к разным типам склонения: *(по отношению) к Лене, к Диме, к Сереже; (влепили) по сочинению, по математике; (несправедлива) к Лене, к Диме, к Сереже; (помимо пар) по диктанту и математике; (пара) по музыке*. Ученики уже понимают, что должны обратиться к другим грамматическим признакам этих существительных, в которых, видимо, кроется объяснение, и приходят к выводу: все слова с окончанием **-е** объединяет то, что они находятся в ед. ч. и в начальной форме имеют окончание **-а**, хотя и различаются по роду. Слова с окончанием **-у(ю)** в Д. п. относятся к среднему и мужскому роду. В обоих случаях род разный, а окончание одинаковое. Обнаруживается разрыв в знаниях школьников, что поможет учителю придать работе **характер проблемности**, создать у детей потребность в приобретении новых знаний, которые помогут объяснить данное противоречие.

■ Склонение имен существительных в форме единственного числа

Термин «склонение» в русском языке имеет два значения. **Первое значение:** склонением называют **изменение имен существительных по падежам**. В соответствии с первым значением термина мы говорим, что существительные склоняются, т.е. изменяются по падежам. Именно в этом, первом, значении употреблен термин «склонение» в рубрике «Сведения

о языке» (параграф «Изменение имен существительных по падежам») на с. 45. В традиционном понимании склонением называется изменение имен существительных по падежам и числам. Это понимание отражено в дореволюционных грамматиках. Более новый подход к склонению, принятый в современной научной, учебной литературе (и в нашем учебнике), заключается в рассмотрении склонения как изменения по падежам. (Хотя при этом рассматриваются падежные окончания в обоих числах.)

Второе значение термина «склонение»: склонением называют **совокупность окончаний**, по которые имеют определенные разряды существительных при изменении по падежам и числам. В соответствии со вторым значением термина мы говорим, что существительные относятся к первому, второму или третьему типу склонения.

Типы склонений выделяются в зависимости от рода имен существительных и набора окончаний. Из сказанного вытекают **существенные признаки**, по которым школьники определяют тип склонения: а) окончание существительного в начальной форме; б) род имени существительного.

Существуют три основных типа склонения существительных, но различия между ними отчетливо проявляются только в единственном числе. Во множественном числе нет четкого разграничения типов склонения (оно сохраняется только в школьных учебниках). При морфологическом разборе имени существительного (как части речи) тип склонения определяется по начальной форме.

Для результативного обучения данной теме учителю важно осмыслить **трудности**, которые испытывают школьники при усвоении типов склонения имен существительных, и способы их преодоления, предлагаемые в нашем учебнике.

1. Одна из существенных трудностей в усвоении рассматриваемой темы связана с **непониманием** школьниками **практической значимости умения определять тип склонения** для решения орфографических задач, т.е. для определения написания безударного падежного окончания существительного.

В то же время каждому учителю известны ошибки школьников в написании безударных падежных окончаний, вызванные тем, что ученик определил только падеж существитель-

ного, но не учел тип склонения: *писал в тетраде* – пишу *е*, т.к. в предложном падеже.

Специально обращаем ваше внимание на принципиальную особенность подачи материала: в заданиях учебника задача определения типа склонения не является самоцелью. Она неразрывно связана с определением написания безударного падежного окончания. Организуя работу над заданиями учебника, учителю необходимо помочь школьникам осознать практическую значимость умения определять тип склонения для правильного написания безударного падежного окончания.

На это нацеливают многочисленные задания учебника, предлагающие школьникам понаблюдать за одинаковыми окончаниями разных существительных в одном падеже (т.е. одного и того же типа склонения) и за разными окончаниями существительных в одном падеже (т.е. разных типов склонения), определить склонение и безударное падежное окончание: упр. № 414, 415, 416, 423, 424, 430, 431, 437, 439. При такой подаче материала, ориентированной на **создание** у школьников **положительной мотивации** к изучению нового материала, морфологические сведения о существенных признаках типов склонения имен существительных становятся инструментом, средством решения комплексной задачи по определению типа склонения в единстве с объяснением написания безударных падежных окончаний.

2. Типичное затруднение школьников в усвоении типов склонения имен существительных связано с тем, что учащиеся при изучении данной темы **не поднимаются до обобщенного понимания** тех **оснований**, по которым происходит распределение существительных по типам склонения (в зависимости от рода и окончания в начальной форме). Школьники остаются на уровне конкретных, разрозненных представлений о признаках 1-го склонения, 2-го склонения, 3-го склонения. Данный уровень усвоения морфологических понятий внешне выражается в том, что учащиеся не могут ответить на вопрос: по каким признакам мы определяем склонение имен существительных. Вместо правильного ответа (по роду и окончанию в начальной форме) ученики воспроизводят конкретные сведения о том, какие существительные относятся к 1-му, какие ко 2-му, какие к 3-му склонению. О чем свидетельствуют подобные ответы? О том, что учащиеся **не осознают способ действия по определению склонения**, т.е.

не понимают, какие операции и в какой последовательности нужно выполнить, чтобы распознать тип склонения имени существительного.

Учителя не нужно убеждать в том, что отсутствие у школьников ясного понимания способа действия (что я делаю, в какой последовательности) неизбежно ведет к ошибкам в определении типа склонения, которые влекут за собой орфографические ошибки в написании безударных падежных окончаний. Ниже нами будут рассмотрены некоторые из наиболее распространенных ошибок. Подчеркиваем: для того, чтобы помочь школьникам осознать общие принципы распределения существительных по типам склонения и овладеть ими как инструментом решения практических задач по определению типа склонения и написанию безударных падежных окончаний, учителю важно осмыслить **логику изучения темы**, реализуемую в учебнике.

В учебнике представлены материалы, прямо нацеленные на то, чтобы помочь школьникам самостоятельно **осознать принципы, основания** распределения существительных по трем типам склонения в зависимости: а) от рода существительного; б) от его окончания в начальной форме (упр. № 413, 414, 415, 416, 420, 422, материал рубрики «Это нужно знать» на с. 73 и др.).

Только после того, как учащимися осознаны общие принципы распределения существительных по типам склонения, в учебнике вводятся материалы, нацеленные на **конкретизацию названных общих принципов**. Это теоретические сведения о существенных признаках существительных каждого из типов склонения:

а) 1-е скл. (ж. р.; м. р.; окончания **-а/-я** в начальной форме), с. 75;

б) 2-е скл. (м. р. с нулевым окончанием; ср. р. с окончанием **-о/-е** в начальной форме), с. 77;

в) 3-е скл. (ж. р.; нулевое окончание в начальной форме), с. 78.

Приведенные в учебнике теоретические сведения о существенных признаках каждого типа склонения применяются в заданиях учебника по определению типов склонения в единстве с объяснением написания безударных падежных окончаний существительных (упр. № 428–434, 436, 437, 439 и др.).

3. Одно из устойчивых затруднений школьников в усвоении рассматриваемой темы связано с тем, что учащиеся не осознают практической **значимости каждого из существенных признаков** для правильного определения типа склонения.

а) Учащиеся ориентируются только на окончание существительного в начальной форме и не осознают необходимости учета рода. Например: *жил в Ярославли* – пишу *и*, т.к. в предложном падеже, 3-го склонения – *Ярославль* – окончание нулевое. Для предупреждения подобных ошибок (т.е. для раскрытия перед школьниками практической значимости рода существительного при определении типа его склонения) в учебнике предусмотрены специальные упражнения; например, упр. № 413, 415, 422, 427, 430, 433.

После выполнения этих упражнений учебника важно предложить школьникам вопросы-«ловушки» на осознание практической значимости такого существенного признака, как род имени существительного:

– Я утверждаю, что для правильного определения типа склонения имени существительного необходимо определить его окончание в начальной форме. Например, *зима* окончание *-а*, *-я*, существительное 1-го склонения; *окно* – окончание *-о* – 2-го склонения. Согласны ли вы со мной? (Нет, так как у существительных 2-го и 3-го склонений окончания одинаковые – нулевое окончание – *пень*, *лень*.)

– Итак, почему для определения типа склонения нужно обязательно определить не только окончание в начальной форме, но и род? (В русском языке есть существительные, имеющие одинаковые окончания в начальной форме, но относящиеся к разным склонениям, так как они разного рода. Например, слова *зверь*, *тетрадь* относятся ко 2-му и, соответственно, к 3-му типу склонения, хотя у них и одинаковые окончания в начальной форме, но они относятся к разным родам – мужскому и женскому.)

б) При определении типа склонения школьники учитывают род имени существительного, но не принимают во внимание окончание имени существительного в начальной форме. Следствием отмеченного недочета являются морфологические и орфографические ошибки: *писал в тетраде* – пишу *е*, т.к. существительное стоит в предложном падеже, 1-е скл. – *тетрадь* – ж.р.

В учебнике предусмотрены упражнения, нацеленные на то, чтобы помочь учащимся осознать необходимость учета каждого из двух существенных признаков при определении склонения, в данном случае, окончания в начальной форме: упр. № 415 (*лиса, мышь*); упр. № 416 (*страна, любовь*); № 423 (*жизнь, тетрадь – щука, метла*); № 427 (*степь, мельница*); № 430 (*Москва, Астрахань*); № 437 (*река, ладонь*) и др.

В завершение темы возможны вопросы на осознание необходимости учета не только рода, но и окончания в начальной форме:

– Я утверждаю, что слова *Боря* и *Борис*, *Ваня* и *Иван* относятся ко 2-му склонению, т.к. это существительные мужского рода. Согласны ли вы со мной? (Нет. *Боря* и *Ваня* – существительные 1-го склонения, так как они мужского рода, но с окончанием *-а/-я*.)

– Почему для правильного определения склонения нужно учитывать не только род, но и окончание в начальной форме? (В русском языке есть существительные одного рода, но с разными окончаниями в начальной форме. Например: а) *земля – тень* (оба существительных женского рода, но с разными окончаниями – *а*, нулевое окончание, поэтому они относятся к разным склонениям – 1-му и 3-му); б) *Коля – Николай, Андрюша – Андрей* и т.д. (все существительные мужского рода, но с разными окончаниями: *-а*, нулевое окончание, поэтому они относятся к разным склонениям – 1-му и 2-му.)

4. Обращаем ваше внимание еще на одну трудность, испытываемую школьниками при определении склонения существительных женского рода с нулевым окончанием, употребленных в контексте в форме косвенного падежа: *на площади, к ветви, в сети* и т.д. Особенность этих существительных заключается в том, что они имеют однокоренные существительные, относящиеся к 1-му склонению, которые в разговорной речи школьников употребляются значительно чаще, чем соответствующие существительные 3-го склонения: *ветвь – ветка, тетрадь – тетрадка, ель – ёлка, мышь – мышка* и т.д. Установлено, что школьники при постановке подобных существительных (*на ветви, в тетради, на ели* и т.д.) в начальную форму ошибочно называют более употребительную

в их речи форму соответствующего однокоренного существительного и допускают орфографическую ошибку: (*сидел на ветве* – пишу *е*, т.к. в предложном падеже, 1-е скл. – *ветка* – ж. р., окончание *-а*; *подлетел к еле* – пишу *е*, т.к. существительное в дательном падеже, 1-е скл. – *ёлка*, ж. р., окончание *-а*).

В упражнениях учебника включены соответствующие существительные, учителю необходимо лишь специально обратиться на них внимание учащихся. Так, в упр. № 423 введено слово *тетрадь*. Для предупреждения ошибок в определении типа его склонения можно предложить намеренно ошибочное рассуждение, которое иницирует у школьников **взаимный контроль** – основу для самоконтроля. Например: Школьникам было предложено определить склонение существительного (*в*) *тетради*. Они рассуждали так: *в тетради*, сущ., ж. р., находится в косвенном падеже, ставлю в начальную форму – *тетрадка*, окончание *-а*, значит, существительное 1-го склонения. Согласны ли вы с ребятами?

Подобная работа может быть проведена при выполнении упр. № 425 (сопоставить формы *к мышке* – *к мыши*); при работе над примерами из рубрики «Это нужно знать» на с. 78 (*к моркови* – *к морковке*; *о мыши* – *о мышке*; *в тетради* – *в тетрадке*); при работе над словом *ладонь* из упр. № 437 (*на ладони* – *на ладошке*) и др.

Особо подчеркиваем: учебный материал параграфа обладает значительными ресурсами для формирования у школьников **учебной самостоятельности**. Выше нами были прокомментированы возможности заданий параграфа:

а) в создании у детей потребности в получении новых знаний (проблемные вопросы, обнажающие недостаточность имеющихся у них знаний: По какой причине один и тот же падеж у разных существительных бывает выражен в одних случаях *одинаковыми окончаниями*, а в других – *разными*? – упр. № 414);

б) в осознании учащимися способа своей деятельности по определению типов склонения (например: Что надо знать и уметь, чтобы определить склонение имен существительных? – упр. № 422).

Введение новой информации осуществляется путем организации **исследовательской деятельности** школьников, в ходе которой они, сталкиваясь с явным противоречием между

имеющимися у них знаниями и предъявляемым заданием, выявляют:

а) сам факт распределения существительных по типам склонения в зависимости от набора падежных окончаний и родовой принадлежности: упр. № 413, 414, 416;

б) существенные признаки, по которым определяется тип склонения (упр. № 416, 417, 428, 434).

В данном параграфе предусмотрена и систематическая работа по формированию у школьников **самоконтроля** (упр. № 419, 420, 421, 423, 424, 425, 433, 434). Приведем примеры, используемых в параграфе заданий, инициирующих выполнение школьниками самоконтроля: «Проверь себя.» (упр. № 433); «Проверь свой вывод.» (упр. № 421); «Сравни безударные окончания... с окончаниями имен существительных того же склонения и падежа, представленными в таблице.» (упр. № 424); «Не забывай подставить слова-“помощники”» (упр. № 425) и др.

Правописание падежных окончаний имен существительных в форме единственного числа

В соответствии с Программой в 3 классе происходит первичное освоение правописания безударных окончаний имен существительных 1-го, 2-го, 3-го склонения (кроме существительных на *-мя, -ий, -ие, -ье, -ья, -ия, -ов, -ин*).

На этапе первичного изучения правила школьники прежде всего овладевают умением склонять существительные разных типов склонения в сочетании с наблюдением над ударными и безударными падежными окончаниями разных типов склонения. В комментируемой теме в упр. № 440, 441, 444, 445, 449 продолжается работа по формированию этого умения, начатая в двух предыдущих параграфах.

Кроме того, на данном этапе необходимо создать **грамматическую базу**, необходимую для освоения школьниками рассматриваемого орфографического правила. Иными словами, на этапе первичного освоения правила важно сформировать лежащие в основе его правильного применения ключевые умения:

- 1) определять падеж, число, склонение существительного;
- 2) обнаруживать орфограмму гласного в окончании существительного;

3) подбирать проверочное слово с ударным окончанием, которое выражает такие же грамматические значения падежа, числа, склонения, как и проверяемое безударное окончание; или вспомнить окончание, соответствующее числу, падежу и склонению данного существительного.

Не требует развернутого доказательства мысль о том, что правило правописания безударных падежных окончаний имен существительных является, во-первых, одним из основных для начальной школы, поскольку регулирует написание частотной орфограммы, что немаловажно для развития письменной речи школьников; во-вторых, трудным для освоения, дающим значительный процент ошибок. Результативность методики работы над этим правилом во многом зависит от того, насколько глубоко учитель осмыслит: а) трудности, испытываемые учащимися при овладении правилом, и причины их возникновения; б) методические средства, предлагаемые учебником для предупреждения типичных орфографических ошибок. В этой логике мы и предложим наши пояснения к изучению темы.

I. Одна из распространенных ошибок в написании безударных падежных окончаний существительных (это было нами отмечено в предыдущем параграфе) связана с тем, что школьники *ориентируются не на весь комплекс необходимых условий*, от которых зависит выбор буквы безударного падежного окончания.

Выбор буквы безударного падежного окончания существительного зависит от **комплекса условий**:

- 1) от падежа существительного;
- 2) от его числа;
- 3) от склонения (в единственном числе).

Названные условия являются необходимыми и достаточными для определения написания безударного падежного окончания. (Уточнения, касающиеся правописания **о-е после шипящих** в окончаниях существительных будут сделаны в следующей теме). Условия, от которых зависит выбор буквы в безударном падежном окончании, отражены в таблице на с. 81 (упр. № 441). Целесообразно выделить их в четкой и внятной форме, предложив учащимся после анализа таблицы вопросы продуктивного характера на **переработку информации**:

– Верно ли утверждение, что для правильного определения безударного падежного окончания достаточно определить падеж и число имени существительного? (Нет, так как выбор безударного падежного окончания зависит не только от падежа и числа, но и от склонения.)

– Приведите примеры, доказывающие правильность вашей точки зрения.

– Итак, какие условия мы должны учитывать, чтобы правильно написать безударное падежное окончание существительного? (Падеж, число, склонение.)

При выполнении тренировочных упражнений учебника на определение правописания безударных падежных окончаний существительных (упр. № 442, 453, 456, 457, 459, 460, 465, 468, 469) важно правильно расставить акценты, с тем чтобы обратить внимание школьников на необходимость учета **всех условий**, от которых зависит выбор буквы безударного гласного в падежном окончании. С этой целью после выполнения указанных упражнений важно предложить школьникам вопросы, направляющие их мысль на осознание правильного **способа действия**:

– Какие признаки имени существительного мы должны определить, чтобы правильно написать его безударное падежное окончание? (Падеж, число, склонение.)

– Докажите, что для правильного написания безударного окончания существительного нужно обязательно определить его падеж? (У существительного в разных падежах разные окончания. Например: *нет книги* – Р. п., окончания *-и*, *подойти к книге* – Д. п., окончания *-е* и т.д.)

– Почему для правильного написания безударного падежного окончания нужно определить не только падеж, но и склонение существительного? (У существительных разных склонений в одном падеже разные окончания. Например: *подойти к роще* – Д. п., 1-е скл.; *к лесу* – Д. п., 2-е скл.; *к площади* – Д. п., 3-е скл.)

II. Учащиеся **неправильно определяют падеж или склонение** имени существительного, в результате допускаются орфографическая ошибка в написании падежного окончания. Остановимся на типичных ошибках школьников.

1. Наиболее распространенная ошибка в определении падежа, влияющая на правописание безударной гласной в па-

дежном окончании, связана с неправильным установлением синтаксических связей между словами: *Жил на берегу Волге – жил* (на ком? на чем?) *на Волге* – П. п., ед. ч., 1-е скл. – пишу *е* (надо: *на берегу* (кого? чего?) *Волги* – Р. п.).

2. Значительное количество ошибок в правописании безударных падежных окончаний существительных обусловлено тем, что школьники **неправильно определяют тип склонения** имен существительных. Выше мы уже рассмотрели виды и причины подобных ошибок. Здесь же ограничимся приведением примеров орфографических ошибок, вызванных неправомерным учетом:

а) только рода существительного: *родился в Сибире* – пишу *е*, в предложном падеже, 1-е скл., т.к. ж.р.;

б) только окончания существительного: *вспоминал о Гомели* – пишу *и*, в предложном падеже, 3-е скл., т.к. нулевое окончание (оканчивается на **ь**).

В учебнике предлагается целый комплекс упражнений, в которых рассредоточенно, последовательно и целенаправленно формируются **морфологические умения** определять падеж, число, тип склонения имен существительных, которые составляют грамматическую основу для правильного написания безударного падежного окончания: упр. № 440, 441, 442, 447, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 465, 467, 468, 469.

При выполнении этих упражнений важно акцентировать внимание школьников:

а) на необходимости определения падежа, числа, склонения для правильного написания безударного падежного окончания: Какие условия мы должны определить, чтобы правильно написать букву безударного гласного в падежном окончании? (Падеж, число, склонение.);

б) на способе определения падежа и склонения: По каким признакам мы определяем склонение существительных? (По роду, по окончанию в начальной форме); Как определяем падеж имени существительного? (Находим главное слово, от него задаем два падежных вопроса к существительному.)

III. Третья группа ошибок в написании безударных падежных окончаний, в сущности, является прямым следствием первых двух групп ошибок. Учащиеся **неправильно подбирают проверочное слово** (слово-«помощник») для проверки написания, так как:

1) определяют не весь комплекс существенных признаков анализируемого существительного. Например: *мечтали о дружбы* – пишу *и*, т.к. *о любви*. Ошибка связана с тем, что школьники не определяют тип склонения проверяемого существительного (1-е скл.), в результате неправильно подобрано проверочное слово (3-го склонения);

2) неправильно определяют необходимые грамматические признаки проверяемого существительного – падеж, склонение:

а) *гриб вырос на краю тропинке* – пишу *е*, т.к. *на земле*. Ошибка (мы о ней уже писали) вызвана тем, что ученики при подборе проверочного слова не учли синтаксические связи проверяемого слова, т.е. неправильно определили его падеж: предложный падеж (*вырос* на ком? на чем? *на тропинке*) вместо родительного падежа (*на краю* кого? чего? *тропинки*). Результатом неправильного определения падежа проверяемого слова явилась неправильная падежная форма проверочного слова и орфографическая ошибка;

б) *Подъезжаем к Казане* – пишу *е*, т.к. *к земле*;

в) *Рассказывал о Ярославли* – пишу *и*, т.к. *о любви*.

Неправильный подбор проверочного слова (примеры *б*, *в*) связан с неверным определением типа склонения. В примере *б*) ошибка в определении склонения вызвана ориентацией только на род существительного (ж. р., поэтому 1-е скл.); в примере *в*) неправильное распознавание типа склонения обусловлено ориентацией только на окончание (окончание нулевое, значит, 3-е скл.). Заметим, что подобные ошибки могут вызываться тем, что школьники вообще осознанно не определяли склонение, действовали стихийно, не задумываясь.

Какие же методические выводы следуют из анализа данных ошибок? Первый вывод заключается в том, что прием проверки безударного гласного в падежном окончании существительного сам по себе является прогрессивным, учитывающим достижения современной науки методическим средством. Кроме того подчеркнем, что подбор проверочного слова является средством **самоконтроля**: грамотно подобранное проверочное слово позволяет школьнику удостовериться в точности выбора буквы безударного гласного в падежном окончании, что несомненно значимо для формирования у школьников **учебной самостоятельности**. Кроме этого, под-

бор проверочного слова является эффективным средством **обобщения и систематизации** орфографических знаний. Он позволяет предупредить восприятие школьниками орфографических правил как набора разрозненных, изолированных, ничем не связанных между собой правил. Поясним сказанное.

Этот прием проверки безударных гласных в падежных окончаниях существительных демонстрирует, что данное правило (как и правило выбора корневых орфограмм) основывается на ведущем принципе русской орфографии: звук слабой позиции проверяется по сильной позиции, т.е. он обозначается той же буквой, что звук в сильной позиции в той же части слова.

Рассмотренные нами ошибки школьников связаны именно с тем, что учащиеся подбирали в качестве проверочного слова существительные другого типа склонения, в форме другого падежа.

Из сказанного следует второй методический вывод: важно не только ввести прием проверки безударных гласных в падежных окончаниях существительных, но и помочь учащимся понять **лингвистическую суть** проверочного слова. **Букву безударного гласного в падежных окончаниях существительных можно проверить, подобрав проверочное слово. Проверочное слово имеет:**

- 1) ударное окончание;
- 2) такие же грамматические признаки, как и проверяемое слово: падеж, число, склонение.

Важно обратить внимание школьников на недопустимость бездумного подбора проверочного слова. Бездумность в данном случае означает, что подбор проверочного слова происходит:

- а) без предварительного грамматического анализа проверяемого слова, т.е. без выяснения его грамматических признаков – падежа, числа, склонения;
- б) без выяснения того, есть ли эти грамматические признаки у проверочного слова: такие ли падеж, число, склонение?

С этой целью уже при работе над «Сведениями о языке» (с. 81) важно помочь школьникам осмыслить **сущность понятия** «проверочное слово». После чтения «Сведений о языке» целесообразно предложить вопросы, формирующие:

- а) понимание лингвистического материала;

б) **универсальные текстуальные умения:** извлекать информацию, перерабатывать ее, выделяя главное и второстепенное, понимать глубинный (концептуальный) слой содержания информации, а не только поверхностный.

Приведем примеры подобных вопросов:

- Какая буква пишется у существительных в безударных падежных окончаниях? (Та же буква, что и в ударном окончании слова того же склонения, числа, падежа.)

- Приведите примеры слов с ударным окончанием, т.е. слов-«помощников» для существительных:

- 1-го склонения (*земля*);

- 2-го склонения (*стол, конь*);

- 3-го склонения (*любовь*).

- Я утверждаю, что для проверки безударного падежного окончания достаточно подобрать существительное с ударным окончанием. Например: *Ехал на лошади* – проверим – *на коне*, т.к. ударное окончание. (Нет, не любое слово с ударным окончанием может быть проверочным, а только слово с ударным окончанием того же склонения, того же падежа. А в примере слово 3-го склонения проверяется словом 2-го склонения.)

- Верно ли утверждение, что для проверки безударного падежного окончания достаточно подобрать существительное с ударным окончанием, того же склонения? Например: *жил на краю деревне* – проверяем слово *деревня* – 1-е скл., подбираем проверочное слово – *земля*. *Жил* (на ком? на чем?) *на земле* – пиши *е*. (Нет, так как проверочное слово стоит в другом падеже. Проверяемое слово в Р. п., а проверочное слово в П. п.)

- Итак, какие грамматические признаки должны быть у проверочного слова? (Проверочное слово должно иметь: а) ударное окончание; б) иметь такие же падеж, число и склонение, как и проверяемое слово с безударным окончанием.)

В учебнике предлагается целый ряд упражнений, нацеленных на предупреждение и преодоление бездумного, неосознанного подбора проверочного слова. К примеру, в упр. № 447, 460, 469 представлены **намеренно ошибочные варианты** проверочного слова, для того чтобы учащиеся объяснили: почему приведенное слово не может быть провероч-

ным. Попутно заметим, что использование негативного языкового материала нацелено и на формирование у школьников **взаимоконтроля**, т.е. способности замечать ошибки у другого человека. Ранее мы уже говорили: взаимоконтроль является основой для формирования у школьников универсального действия самоконтроля.

Организуя работу над темой, важно помнить о том, что предметные знания и умения по русскому языку формируются в единстве с **универсальными умениями**, составляющими **учебную самостоятельность**. Помимо уже отмеченных умений (текстуальных, самоконтроля) обратим ваше внимание: а) на умение осознавать **цель** своей деятельности (упр. № 453), которое требуется при самостоятельной формулировке задания; б) на умение осознавать **способ** своей деятельности (например, задание на составление памятки, с. 82; упр. № 457: «Как ты будешь рассуждать, чтобы правильно выбрать букву в окончании имени существительного?»), а также, как и во всех других параграфах, на умение анализировать чужой текст (упр. № 456, 462, 464), самостоятельно составлять свой текст (упр. № 463), на развитие коммуникативных умений (упр. № 443, 446, 450).

О, Е в окончаниях существительных после букв шипящих согласных и Ц

Это еще одно правило выбора буквы гласного после буквы шипящего, в данном случае в окончании имен существительных.

В соответствии с Программой третьеклассники должны овладеть умением правильно выбирать буквы **о, е** в окончаниях существительных после шипящих и **ц**.

Названное правило касается следующих окончаний:

а) творительного падежа: **-ом, -ем, -ой, -ей** (*плечом – пейзажем, отцом – сердцем; свечой – тучей, ланшой – кашей*);

б) родительного падежа множественного числа: **-ов, -ев** (*отцов – колодцев, борцов – горцев*);

в) именительного падежа единственного числа: **-о, -е** (*плечо – сердце, чудовище*).

Следует, однако, иметь в виду, что существительные среднего рода на шипящий или **ц** (пункт в) единичны.

Правило, в основном, охватывает формы творительного падежа единственного числа существительных 1-го и 2-го склонений (пункт *а*).

С этими окончаниями прежде всего школьникам и придется иметь дело в практике письменной речи. Именно на этих существительных и сконцентрировано внимание в обсуждаемой теме учебника.

Правило о правописании **о**, **е** после букв шипящих или **ц** в окончаниях существительных представляет для школьников особые трудности, вызванные тем, что оно находится в противоречии:

- во-первых, со слоговым принципом русской графики при выборе буквы в **ударном** окончании;

- во-вторых, с только что изученным общим правилом правописания безударных падежных окончаний, основывающимся на фонематическом принципе русской орфографии, при выборе буквы в **безударном** окончании.

Поясним сказанное.

В соответствии со слоговым принципом русской графики после букв твердых согласных пишутся буквы гласных **о**, **а**, **у**, **ы**; а после букв мягких согласных звуков пишутся буквы гласных **ё**, **я**, **ю**, **и** (например: *стеной* – *конём*). Школьники уже изучили, что слоговой принцип русского письма нарушается при правописании: а) букв гласных **и**, **а**, **у** после шипящих; б) **ь** после шипящих на конце существительных; в) букв **и-ы** после **ц**. Теперь учащиеся узнают, что после шипящих и **ц** в ударных окончаниях существительных всегда пишется буква **о**: т.е. и после букв твердых шипящих звуков (**ж**, **ш**, **ц** – *багажом*, *карандашом*, *птенцом*), что **соответствует основному закону** русского письма, и после букв мягких шипящих звуков (**ч**, **щ** – *свечой*, *грачом*, *плащом*), что **противоречит** основному закону русского письма. Именно стремлением школьников написать эти слова в соответствии с законом русского письма и объясняются достаточно распространенные ошибки школьников в написании буквы **ё** после мягких шипящих в окончаниях под ударением: *ключём*, *клевщём*.

Для предупреждения подобных ошибок целесообразно раскрыть перед школьниками суть рассмотренного отступления от основного закона русского письма и установить связи с ранее изученными правилами, противоречащими ему.

В учебнике представлено **упр. № 470**, которое и поможет выполнить данную задачу. Нахождение четвертого «лишнего» слова поможет актуализировать ранее изученные правила, в которых и фиксируется отступление от основного закона русского письма (**и, у, а** после шипящих; **и-ы** после **ц**; **ь** после шипящих на конце существительных). После выполнения заданий учебника целесообразно акцентировать внимание школьников на самом **факте противоречия** этих правил основному закону русского письма. Ранее, в методических рекомендациях к темам учебника «Правописание **ь** после букв шипящих согласных на конце имен существительных», «Правописание гласных **и, ы** после **ц**» мы уже рассматривали вопросы, которые целесообразно предложить школьникам для осмысления лингвистического содержания соответствующих правил. Здесь мы лишь пунктирно наметим основную логику планируемых вопросов.

- Какая буква гласного пишется на месте пропуска в слове *ч_цело*? (Буква *у*.)

- После буквы какого согласного написана эта буква? (После буквы шипящего мягкого *ч*.)

- А какие буквы гласных должны писаться после букв мягких согласных? (*ю, ё, е, я, и*)

- В чем же заключается здесь противоречие данного написания с основным законом русского письма? (После буквы мягкого согласного должна писаться буква *ю*, а пишется буква *у*.)

- Назовите другие слова из упражнения, написание которых противоречит основному закону русского письма. Прокомментируйте обнаруженное вами противоречие.

После выполнения этих заданий предложите ряд слов на новое правило обязательно с буквой ударного гласного в окончании существительного. Комплекс вопросов должен помочь школьникам осознать существо противоречия между написанием буквы **о** после мягких шипящих и основным законом русского письма.

Слова: *саранчой, плащом, ключом, лопшой.*

- Что общего в написании этих четырех слов? (Во всех словах: 1) написана буква *о*; 2) после букв шипящих; 3) в окончаниях; 4) существительных; 5) под ударением.)

- Какое слово здесь четвертое «лишнее»? (*Лопшой.*)

- Почему? (В первых трех словах буква *о* написана после мягкого шипящего, а в слове *лапшой* – после твердого шипящего.)

- В каких из данных слов написание буквы *о* соответствует закону русского письма? (*Лапшой.*) А в каких противоречит? (*Саранчой, плащом, ключом.*)

- А в слове *овцой?* (Соответствует; после буквы твердого согласного *ц.*)

- Итак, какая буква пишется после шипящих или *ц* в окончаниях существительных под ударением? (Буква *о.*)

- В каких случаях написание буквы *о* после шипящих или *ц* в окончаниях существительных под ударением противоречит основному закону письма? (Если буква *о* находится после букв мягких шипящих: *ключом, плечом, плащом* и др.)

Вторая группа трудностей в усвоении правописания буквы *е* после шипящих в **безударных окончаниях существительных** связана, как было сказано выше, с тем, что рассматриваемое правило вступает в противоречие с только что изученным общим правилом правописания безударных падежных окончаний существительных, которое базируется на фонематическом принципе русской орфографии. Рассмотрим сущность этих трудностей.

В предыдущем параграфе дети узнали, что в безударном положении пишутся те же окончания, что и под ударением (с учетом характера основы). Например, у существительных 1-го и 2-го склонения в творительном падеже единственного числа окончания ***-ой, -ей; -ом, -ем(-ём):***

лисой – книгой, землёй – башней;

столом – классом, конём – зверем.

На этом уроке учащиеся сталкиваются с противоречием: они обнаруживают, что существует некий ограниченный круг существительных, с основой на шипящий или *ц*, у которых безударные окончания пишутся не так, как ударные. На это нацеливает упр. № 471. Результатом выполнения заданий к упр. № 471–473 должно стать осознание школьниками следующего положения: написание окончаний существительных 1-го, 2-го склонения после шипящих или *ц* нельзя проверить подбором слова с ударным окончанием. Выбор буквы *о* или *е* после шипящих или *ц* в окончаниях существительных **зависит от ударения.**

Именно стремлением школьников подвести правописание безударных окончаний существительных с основой на шипящий под общую закономерность (под общее правило – в безударном положении пиши те же окончания, что и под ударением) вызваны следующие ошибки: *пейзажом*, т.к. *ковшом*, *столом*; *кашой*, т.к. *лапшой*, *лисой*. Понятно, что наиболее распространенными ошибками данной группы являются неправильности в выборе буквы **о** (при обозначении безударного звука) после твердых шипящих или **ц** (*ландышом*, *чашой*, *горцов*, *птицей*, *экипажом* и др.).

Ошибки в неправомерном выборе буквы **о** в безударном окончании после мягких шипящих встречаются реже (*товарищом*, *удачой*). Вероятно, здесь сказывается противоречие между данным написанием и слоговым принципом русской графики: после буквы мягкого согласного пишется буква **ё**, а не **о**.

Подтверждают данную мысль ошибки школьников, связанные с неправомерным написанием буквы **ё** в безударных окончаниях после букв мягких шипящих: *рощёй* – т.к. *землём*; *обручём* – т.к. *конём*.

Рассмотренные ошибки учитель должен иметь в виду при работе над формированием умения правильно применять изученное правило в процессе выполнения тренировочных упражнений. В частности, они могут послужить дидактическим материалом для составления заданий-«ловушек». Например, после выполнения упр. № 476:

– Ребята, я утверждаю, что нужно писать *ландышом*, так как проверочное слово *столом*. Согласны ли вы со мной?

– Согласны ли вы с утверждением, что надо писать *курицей*, так как проверочное слово *лисой*? Свое мнение обоснуйте.

Только учитель может знать: поможет ли предложенный здесь и выше ход рассуждений ученикам его класса осознать суть данного правила и усвоить его или, наоборот, запутает детей. Второе происходит тогда, когда дети привыкли заучивать правило, не вдумываясь в его фонетико-грамматическое основание. С таким подходом к изучению русского языка они смогут работать в начальных классах, но в основном звене, где большинство правил имеет разное основание, усвоить их на уровне такого навыка будет чрезвычайно сложно.

Темы, касающиеся правописания, в наибольшей мере требуют интеграции теоретических и практических знаний и умений. Интеграцию ученики осуществляют, когда анализируют, какие знания и умения необходимы для изучаемого правила и на этом основании вначале с помощью учителя, а затем самостоятельно составляют порядок своих действий при выборе буквы или пунктуационного знака.

В предложенных выше диалогах при ответах дети опирались на следующие необходимые для правописания **о**, **е** в окончаниях имен существительных знания, умения:

- определять ударную-безударную гласную (фонетическое знание);

- определять шипящие согласные и **ц** (фонетическое знание);

- находить окончание (знание состава слова, умение устанавливать словосочетание, чтобы правильно в соответствии с вопросом изменять форму слова);

- отличать имя существительное от других частей речи (морфологическое знание).

На этом основании выстраивается следующий **порядок действий** (представляем подробный ход действий, который может со временем сворачиваться).

1. Изменяя форму слова, определить часть слова (окончание), в которой находится орфограмма – *куриц- _й*.

2. Определить, что слово с проблемным написанием окончания – имя существительное (это важно потому, что в 4 классе ученики узнают: это правило совпадает с правилами правописания прилагательных (*больш-ой, старш-его*), но расходится с правилом правописания глаголов, в окончаниях которых никогда не пишется **о**, только **е** или **ё** (*береж-ёт, печ-ёшь*)).

3. Определить согласный звук в конце основы (иначе: согласный, предшествующий гласному в окончании) – в данном слове [ц], значит, применяю правило правописания **о**, **е** после шипящих и **ц** в именах существительных.

4. Слушаю ударный или безударный проблемный звук: в данном слове – безударный, пишу **е** – *курицей*.

Понятно, что **зубрить порядок действий** и, особенно их формулировки, **ни в коем случае не надо**. Ребенок должен своими словами сказать, что он делает, чтобы правильно выбрать букву гласного в данной ситуации.

Правописание суффиксов существительных *-ик*, *-ек*

Название темы отражает ее орфографическую направленность: приоритетной линией является изучение **правила написания** суффиксов имен существительных *-ик*, *-ек*.

Но при этом сохраняется **комплексный подход** к изучению языковых явлений. Суффиксы *-ик*, *-ек* изучаются не только с точки зрения их орфографического оформления, но и с точки зрения:

а) морфемики и словообразования. Предлагаются наблюдения над составом слов, над родственными словами и формами слов; над словообразовательным значением, т.е. оценочным (уменьшительно-ласкательным) значением, привносимым суффиксами *-ик*, *-ек* (упр. № 480, 481, 482, 483, 485, 487, 488, 491 и др.);

б) грамматики. Актуализируются сведения об изменении существительных по падежам (в связи с раскрытием приема проверки написания суффиксов *-ик*, *-ек*) (упр. № 481, 482, 484);

в) синтаксиса. Рассматриваются словосочетания, в которые входят существительные с суффиксами *-ик*, *-ек* (упр. № 489, 490);

г) развития речи. Использование слова с актуальными суффиксами при сокращении текста (формулирование правила в упр. № 485), при стилевом анализе текста (упр. № 489).

Задания учебника инициируют **рефлексивное осознание** школьниками **границ своего знания и незнания** (упр. № 486), рефлексивное осознание **способа орфографического действия** по написанию суффиксов *-ик*, *-ек* (упр. № 488 и др.), **рефлексивный самоконтроль** (упр. № 481, 483, 484, задания на с. 105 после теоретического материала, упр. № 487), **взаимоконтроль** (упр. № 490).

В соответствии с концепцией учебника формулировка правила вводится не в готовом виде, а является результатом поэтапной, рассредоточенной учебно-исследовательской работы учеников, в ходе которой они **устанавливают фонетико-грамматические основания правила**, включают его в систему других уже известных правил. Выполняя упр. № 480–487 (в разных формах: работа в парах, группах; задания для девочек, для мальчиков и др.) школьники в процессе наблюдений над языковым материалом **самостоятельно добывают знания** о том:

а) какое значение придают словам (именам существительным) суффиксы **-ик**, **-ек** (уменьшительно-ласкательное значение);

б) в каких падежных формах эти суффиксы не меняются, а в каких гласный **е** выпадает;

в) при каких условиях пишется буква **и**, при каких **е** (в безударном положении, если при изменении слова выпадает гласный в суффиксе, пишется **е**, если нет – **и**) – предварительный вывод.

Школьники учатся представлять добытое ими учебное знание в разных формах: в словесной (упр. № 480, 482, 483, 484, 487); в виде схем, таблиц (упр. № 485).

Трудности в усвоении этого правила обусловлены тем, что, как и в предыдущем правиле, в орфографическом обозначении суффиксов **-ик**, **-ек** нарушается основной (фонематический) принцип русской орфографии: безударный гласный в одном и том же суффиксе (т.е. суффикс с одним и тем же словообразовательным значением) обозначается по-разному. Но если предыдущее правило о правописании букв **о-е** после шипящих в именах существительных относилось к **окончаниям** и выбор буквы **зависел от ударения**, то в рассматриваемом правиле – орфограмма находится **в суффиксе** и выбор буквы определяется **выпадением или сохранением безударного гласного** звука, который никак не зависит от предшествующих согласных звуков.

Чтобы непохожесть условий выбора буквы гласного не стала тормозом для усвоения правописания, советуем сравнить порядок действий в том и другом случае. Предложите работу в паре или группе или девочкам и мальчикам. Главное, чтобы ученики выполнили сравнение вначале самостоятельно, а затем обсудили полученные варианты, проговаривая этапы действий.

В результате работы получится примерно такая запись (см. с. 157).

Что общего между этими правилами правописания? Только то, что надо прежде всего определить часть слова, в которой находится орфограмма. И так как она находится в разных частях слова, то и способы выбора нужной буквы разные.

| о, е после шипящих и <i>ц</i> в оконч. сущ. (<i>ключ_м</i>) | Суффиксы <i>-ик</i> , <i>-ек</i> в сущ. (<i>ключ_к</i>) |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Найти часть слова (окончание), в которой находится эта орфограмма: <i>ключ_м</i>. 2. Определить часть речи – существительное. 3. Определить звук согласного в конце основы: <i>ключ</i> – шипящий. 4. Гласный в окончании после шипящего стоит под ударением – пишу <i>ключом</i>. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Найти часть слова (суффикс), в которой находится эта орфограмма: <i>ключ_к_□</i>. 2. Изменить форму слова: <i>ключ-ик-а</i>, <i>ключ-ик-ом</i>. 3. Гласный не выпадает – пишу <i>-ик</i>: <i>ключик</i>. |

Подобные промежуточные обобщения очень полезны для осознанного восприятия нового знания, для его включения в систему изученного.

Привлекаем ваше внимание к упр. № 491: здесь даны слова с двумя суффиксами, придающими уменьшительно-ласкательное значение: изучаемый суффикс *-ик* (*дождик*, *билетик*, *пароходик*, *календарик*, *гномик*, *козлик*, *огородик*, *солдатик*) и уже знакомый суффикс *-чик* (остальные слова). Данные суффиксы дети могут спутать при разборе слов по составу, но это никак не скажется на их правописании: для проверки безударного гласного в суффиксе *-чик* подходит то же правило, что и к суффиксу *-ик*. Например, изменим форму слов, данных в упр. № 491, и убедимся, что гласный в них **не выпадает**: *попугайчика*, *альбомчика*, *балкончика*, *вагончика*, *диванчика*, *чемоданчика*, *костюмчика*. К тому же суффикса *-чек* не бывает. То же относится и к правописанию суффиксов с другим значением, но с той же проблемной гласной *-щик*, *-ник* (*закрой-щик*, *выдум-щик*; *волшеб-ник*, *шкель-ник*).

Достаточно часто слова в русском языке образуются с помощью двух и более суффиксов. Наиболее частотно для обсуждаемой проблемы сочетание: *-оч-ек* (*сын-оч-ек*). Суффикс *-ик* чаще всего употребляется именно в сочетании с другими суффиксами, например: *подберез-ов-ик*, *слов-ар-ик*, *куст-ар-ник*, *дожд-ев-ик*, *ровес-ник*, *зайч-ик*).

В учебнике на с. 107 мы приводим сведения о частотности употребления суффиксов *-ек*, *-ик*: «с помощью суффикса *-ек* можно образовать только 150 слов, а с помощью суффикса

-ик в десять раз больше – около 1500 слов!» Из этой информации следует, что слова с суффиксом **-ек** встречаются гораздо реже, чем слова с суффиксом **-ик**.

Ниже мы приводим практически полный (для учеников начальных классов) перечень слов с суффиксом **-ек** и наиболее употребимые слова с одиночным суффиксом **-ик** или наиболее простые случаи его сочетания с другими суффиксами, которые можно использовать для дополнительной работы или как справочный материал. В этот список входит и достаточное количество **словарных слов**, актуальных для 3-го года обучения.

Слова с суффиксом -ек (-оч-ек, -еч-ек)

Барашек, ботиночек, веночек, внучек, глазочек, голубочек, горошек, грибочек, ден-еч-ек, дожд-ич-ек, дружочек, дубочек, ельничек, жеребёночек, замочек, звоночек, камешек, кармашек, клубочек, козлёночек, комочек, котёночек, кружочек, кул-ёч-ек, кусочек, кусточек (кустик), лепесточек, листочек, молоточек, мосточек, мышоночек, носочек, овражек, огон-ёч-ек, орешек, пен-ёч-ек, песочек, платочек, подарочек, порожек, поросёночек, рисуночек, сыночек, телёночек, уголочек, утёночек, фартучек, цветочек, цыплёночек, чай-нич-ек, человек, чулочек, шнурочек, щеночек, ягнёночек, ящичек.

Слова с суффиксом -ик (-ов-ик, -ник, -чик)

Альбом-чик, арбузик, балкон-чик, бантик, билетик, боровик, братик, булоч-ник, вагон-чик, вин-ов-ник, виноград-ник, винтик, волшеб-ник, вопросик, ворот-ник, гвоздик, глазик, гномик, годик, гриб-ник, груз-ов-ик, дворик, диван-чик, дождик, домик, ёжик, зонтик, зубик, историк, карандашик, карман-чик, кирпичик, ключик, коврик, коз-л-ик, комарик, кораблик, костюм-чик, котик, кристаллик, кролик, кубик, кустик, листик, лучик, лыж-ник, мостик, мячик, ножик, нолик, носик, ноч-ник, огородик, озор-ник, ослик, пакетик, пароходик, парус-ник, плав-ник, подберёз-ов-ик, пол-ов-ик, попугайчик, праздник (все слово корень), прутик, рассказик, родник (все слово корень), ромбик, рыжик, садик, салат-ник, сапож-ник, стакан-чик, старик, столбик, столик, стуль-чик, суслик (все слово корень), тазик, творож-ник топорик, тубик (все слово корень), уч-еб-ник, фонарик, фронт-ов-ик, халатик, хвостик, холмик, цвет-ник, часик, чемодан-чик, чижик, чист-ов-ик, шарфик, школь-ник.

■ Падежные окончания существительных в форме множественного числа

В программе материал определен для первичного ознакомления, и контроль над его усвоением может быть только промежуточный, но не итоговый.

Мы уже писали о том, что только в школе сохранилось определение склонения имени существительного и в форме множественного числа. Это объясняется тем, что в форме множественного числа нет грамматического признака рода, наличие которого и определяет различие окончаний имен существительных в форме разных падежей, поэтому во множественном числе у существительных, относящихся в единственном числе к разным склонениям, практически нет различий в окончаниях. В вузовских учебниках авторы предлагают узнавать склонение таких существительных по форме единственного числа.

Но когда в школе возникает необходимость научить детей правильно пользоваться формообразованием существительных (*нет зуб* или *зубов*, *яблок* или *яблоков* и т.д.), без опоры на анализ падежных окончаний существительных (то есть их склонение) в форме множественного числа это сделать очень трудно.

Выше мы уже достаточно останавливались на склонении имен существительных. Здесь раскроем логику движения материала и наиболее трудные вопросы темы.

Упр. № 493, 494 и 495. Дети подводятся к выводу о том общем, что объединяет склонение имен существительных в форме единственного и множественного числа (от известного к неизвестному): одинаковые падежные вопросы, предлоги соответствуют тем же падежам, да и падежи называются одинаково, кроме того, в предложении существительные в форме именительного падежа и во множественном числе выполняют роль подлежащего.

В результате (**упр. № 496**) ученики определяют окончания существительных множественного числа, относящихся к трем склонениям, в именительном падеже. (Повторяем: можно определять склонение таких существительных и по форме именительного падежа в единственном числе.) Важно увидеть, что эти окончания почти одинаковы во всех трех склонениях, различие – в твердом и мягком их варианте.

Однако многие слова русского языка имеют окончание *-а*, *-я*, как правило, ударное: *поля, бока, глаза, берега, дома, леса, города, мастера, учителя, профессора* и др. Окончание *-а*, *-я* во множественном числе для имен существительных мужского рода – явление продуктивное для современного русского языка. Но по нормам литературного языка оно возможно, как правило, у слов, имеющих в единственном числе ударение не на последнем слоге: *профэссор – профессорá, учíteль – учителя́, дирéктор – директорá*. Сравните: *офицёр – офицёры, инженер – инженеры, шофёр – шофёры* и т.д.

Объясните ребятам, что язык постоянно развивается, на него большое влияние оказывает разговорная речь. В самом начале XX века грамотные люди говорили: *профессоры, учителя, директора*. Но сейчас это уже перестало быть нормой. Какое-то, видимо, длительное время в языке будут жить две нормы образования именительного падежа множественного числа существительных мужского рода.

Упр. 497. Когда ученики просклоняют по группам данные слова, у них получится общая картина склонения существительных во множественном числе твердого и мягкого вариантов. Проверить полученный результат можно по ниже приведенной таблице падежных окончаний имен существительных в форме множественного числа. Анализ склонения слов и табличных данных показывает, что совершенно одинаковые окончания во всех склонениях имеют слова в формах дательного, творительного и предложного падежей. Достаточно простой вариант в форме именительного падежа, трудность здесь связана с правильным произношением слова (*инженеры*, но не *инженера*). Предлагаем в 3 классе остановиться именно на этих падежах.

Наиболее трудные варианты формообразования из-за их разнообразия связаны с родительным и с винительным падежами имен существительных 2-го склонения. Это разнообразие определяется принадлежностью слова к одушевленному или неодушевленному существительным и другими условиями, которые в начальной школе не изучаются. С особенностями образования формы родительного падежа ученики могут познакомиться, поработав, например, с упр. № 499, 500, 503, 508, 509, 510, 514, 515, 518, форму винительного падежа

они определяют в упр. № 498, 500, 514. Еще раз к наиболее сложным вариантам родительного и винительного падежей они вернутся в 4 классе.

В этом параграфе, кроме орфограммы гласного в окончании существительных, ученики активизируют знание правописания парных согласных (упр. № 500), безударных гласных в разных частях слов (упр. № 503, 513), знание о грамматической связи существительного и прилагательного в связи с темой следующего параграфа (упр. № 507, 513), знание об отсутствии **ь** после шипящих у существительных в форме множественного числа родительного падежа, о написании **ь** и удвоенных букв согласного в числительных от одного до двенадцати.

■ Грамматические формы имени прилагательного. Второстепенный член предложения – определение

В названной теме особенно ярко проявляется взаимодействие знаний из следующих разделов языка:

- синтаксис (связь согласования между существительным и прилагательным, выражающаяся в единстве грамматических признаков);
- морфология (грамматическое значение прилагательного и его признаки рода, числа, падежа, определяемые именем существительным, к которому оно относится);
- морфемика–орфография (правописание окончания определяется смысловым вопросом между главным словом – существительным и зависимым от него прилагательным и формой падежа);
- фонетика (различение ударных–безударных окончаний);
- развитие речи (роль прилагательного в речи – уточнять значения существительных [отсюда подчинительная связь с именем существительным], делать ярче, красочнее нашу речь).

Склонение прилагательных в единственном числе по сравнению со склонением существительных более единообразно. В именительном падеже единственного числа имена прилагательные имеют родовое различие: падежные окончания мужского рода (*новый, сырой*), женского рода (*новая, сырая*),

среднего рода (*новое, сырое*). В остальных падежах одинаковые окончания имеют прилагательные мужского и среднего рода. Отличные от них окончания имеют прилагательные женского рода. Во множественном числе имена прилагательные родовых различий не имеют, и падежные окончания всех трех родов одинаковы.

В русском языке выделяются три основных типа склонений имен прилагательных:

1. Склонение качественных и относительных прилагательных (какой? *желтый, синий, летний, золотой*). Именно с этими прилагательными, без введения понятия разрядов прилагательных по значению, ограничивается работа в начальных классах.

2. Склонение притяжательных прилагательных с суффиксом **-ий** (чей? *лисий, медвежий*). Ученики знакомятся с такими прилагательными, но не с их склонением (с. 131).

3. Склонение притяжательных прилагательных с суффиксами **-ин, -ов/-ев** (чей? *папин, отцов, Игорев*).

Остановимся на первом типе склонения. В зависимости от конечной согласной основы различаются твердая (*новый*) и мягкая (*синий*) разновидности склонения.

В форме именительного падежа графически различаются ударные и безударные окончания мужского рода (какой? *нов^ый*, но *сыр^ой*).

Имена прилагательные с основой на твердый согласный в творительном падеже единственного числа женского рода имеют двойное окончание **-ой(-ей)** и **-ою(-ею)**. Их употребление зависит от стиля речи: в поэтическом языке чаще всего встречается окончание **-ою(-ею)**, что обусловливается ритмом и рифмой поэтического произведения.

Этих лингвистических пояснений достаточно для грамотной организации работы по обозначенной теме.

Новыми знаниями являются: склонение имен прилагательных, или их изменение по падежам в единственном и множественном числе; роль прилагательного как определения в предложении. Их освоение не должно вызвать особых затруднений у ваших учеников, т.к. у них есть уже достаточно ясное представление: 1) о словосочетании сущ. + прил., особенности связи слов в котором они наблюдали со 2 класса и постоянно работали в 3 классе; 2) о полной грамматической

зависимости (по роду, числу, а теперь и падежу) от имени существительного, к которому относится прилагательное. Отсюда **следует важное правило:** грамматические признаки имени прилагательного следует определять только по грамматическим признакам имени существительного, от которого оно зависит. Это показано в упр. № 528, 529 и на примерах в текстах «Сведения о языке» (с. 130) и «Это нужно знать» (с. 131).

В упр. № 519 (первом в этом параграфе) ученики выясняют:

1) роль прилагательных в речи: они уточняют значения существительных, выделяют предмет из множества подобных (нужна не просто чашка, а *белая* чашка, не любая отвертка, а *крестовая*);

2) зависимость рода и числа прилагательного от рода и числа имени существительного, к которому оно относится (*белую чашку, крестовая отвертка*); далее исследование грамматической и смысловой зависимости прилагательного от существительного продолжается в упр. № 522, 523, 525, 526 до введения определения.

Одновременно дети исследуют, как образуются прилагательные от существительных и от других прилагательных, уточняют их значения, сравнивают по значению антонимы и паронимы (упр. № 521, 522), исследуют, какую роль выполняет прилагательное в предложении – второстепенного члена (упр. № 523).

Определение прилагательного как части речи дано после упр. № 526.

На следующем этапе (упр. № 528, 529) ученики самостоятельно по группам склоняют словосочетания сущ. + прилаг., в которых существительное мужского, женского и среднего рода, и делают вывод о совпадении падежей у имени существительного и имени прилагательного, о совпадении окончания падежного вопроса к прилагательному с окончанием этого прилагательного.

Выпадает только прилагательное мужского рода: *волк ка- кой? серый*. Обратите внимание детей на ударение: в вопросе оно падает на окончание, а в прилагательном на основу. Только в таком случае бывает расхождение в их окончаниях. Но когда в имени прилагательном мужского рода в форме

именительного падежа ударение падает на окончание, то его окончание совпадает с окончанием вопроса. Сравните: *человек какой? красивый, счастливый, приветливый, заботливый, болтливый; дом какой? большой, родной, пустой, сухой, расписной, цветной* и др.

Привлеките внимание детей к тому, что у вопросов нет мягкого варианта окончаний, поэтому один вопрос, например, *ленту какую?* поможет проверить и окончание **-ую** (*зеленую*) и окончание **-юю** (*синюю*).

Дальше, в тексте «Сведения о языке» (с. 130) мы определяем, чему следует научиться **третьекласснику**: «задавать вопрос от имени существительного к прилагательному и уяснить, что прилагательное всегда употребляется в том же числе, роде и падеже, что и существительное, к которому оно относится».

В **четвертом классе** дети вернутся к склонению прилагательных и правописанию их окончаний, смогут пользоваться при выборе безударного окончания не только вопросом, но и грамматическим способом: определяется род, число, падеж имени прилагательного, в таблице падежных окончаний находится соответствующее окончание, со временем таблица запоминается. Тогда же, в 4 классе, ученики разберутся с **трудными случаями** выбора безударного окончания при склонении имен прилагательных:

- мужского и среднего рода в Т. п. *домом* каким? *старым, синим; небом* каким? *хмурым, синим*; и П. п. *о доме* каком? *о старом, синем; о небе* каком? *хмурым, синем*;

- женского рода в В. п. *ленту* какую? *старую, синюю* и Т. п. *лентой* какой(ою)? *старой(-ою), синей(-ею)*.

С упр. № 532 рассматриваемого параграфа продолжается исследование роли прилагательного как второстепенного члена предложения – вводится понятие **определение**.

Поясним лингвистический смысл этого понятия.

Дополнительные сведения

По характеру синтаксической связи определения делятся на согласованные и несогласованные.

Определения согласованные выражаются теми частями речи, которые способны уподобляться определяемому слову в числе и падеже, а в единственном числе – и в роде. Они могут быть выражены прилагательными (случай, с которым

знакомятся в начальной школе), причастием (*Глухо отдавались шаги в застывающем воздухе*), местоименным прилагательным (*Мой дядя самых честных правил*), порядковым числительным (*У второго мальчика волосы были склочены*).

Прилагательное, входящее в устойчивое фразеологическое сочетание, определением (отдельным членом предложения) не является: *белый гриб, железная дорога, носовой платок, Черное море* и др.

Напомним, что несогласованное определение, в отличие от согласованного, связывается с определяемым словом по способу управления (*стихи поэта, лодка с парусами*) или прибухания (*езда шагом, желание учиться*).

Примеры несогласованных определений (подчеркиваем, определений) мы привели для того, чтобы вы внимательнее относились к подбору примеров предложений для разбора по членам и в начальной школе предлагали варианты с очевидными второстепенными членами: дополнениями, определениями, а затем и обстоятельствами. Напоминаем вам еще и о том, что и в новом варианте Стандартов дифференциация второстепенных членов обозначена как необязательное знание, которое осваивают ученики на уровне представления.

■ Однородные члены предложения

В соответствии с Программой третьеклассники должны **знать** признаки однородных членов предложения, **уметь** распознавать предложения с однородными членами, правильно, с точки зрения пунктуации, оформлять на письме предложения с однородными членами с союзами **и, а, но** и без союзов.

Однородные члены предложения рассматриваются в единстве их: а) **грамматического значения**, б) **формы** (т.е. средств выражения значения), в) **функции** (т.е. назначения в речи). При этом **интонация** рассматривается как одно из важных, собственно синтаксических **средств выражения грамматического значения** однородных членов.

Однородность членов предложения устанавливается благодаря одинаковым синтаксическим отношениям между ними

и тем словом в предложении, с которым они связаны грамматически. Но сам однородный ряд имеет свои синтаксические значения и средства их выражения. Эти значения определяются отношениями, которые устанавливаются между однородными членами с помощью интонации, сочинительных союзов, с участием лексического значения сочетающихся слов. Какие же это **значения? Соединительные, противительные, разделительные отношения** с многообразием их оттенков, например, одновременности, последовательности, сопоставительности и др. в соединительных отношениях.

Функция (назначение) однородных членов предложения – реализовывать закон экономии языковых средств в речи. Не случайно, некоторые лингвисты называли предложения с однородными членами **слитными**, близкими к сложным предложениям с неполными простыми предложениями в их составе. (См. например, А.М. Пешковский. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1938. – С. 396–406.)

Поясним на примере.

1. Осторожно ветер
Из калитки вышел,
Постучал в окошко,
Пробежал по крыше...
(М. Исаковский)

2. Осторожно ветер из калитки вышел. Ветер постучал в окошко. Ветер пробежал по крыше.

В первом предложении между однородными членами складываются соединительные отношения. Главное средство выражения этого грамматического значения – интонация перечисления. Употребление однородных членов позволило **избежать повторов слов**, т.е. осуществить экономию языковых средств в речи. В учебнике представлен целый ряд упражнений (упр. № 552, 553, 555, 564, 571), при выполнении которых учащиеся исследуют назначение однородных членов в речи: сами при редактировании учатся употреблять в речи однородные члены предложения в целях краткого, лаконичного, без повторов формулирования мысли.

Успешное овладение школьниками пунктуационным правилом постановки запятой в предложениях с однородными членами обеспечивается при нескольких условиях:

1. Если ученики освоят грамматические **признаки** однородных членов.

2. Если они уяснят сущность перечислительной интонации и научатся ее соблюдать.

3. Если школьники будут правильно определять границы между **распространенными** однородными членами.

Прокомментируем существо этих условий и возможности нашего учебника в их реализации.

Третьеклассники при работе над материалами параграфа усваивают основные взаимосвязанные **признаки однородных членов**, а именно, они:

1) **отвечают на один и тот же вопрос;**

2) **являются одним и тем же членом предложения** (этот признак выступает главным признаком однородных членов, именно в этом свойстве однородных членов проявляются и соединяются все остальные);

3) **одинаково «относятся» к одному слову, с которым непосредственно связаны**, т.е. грамматически связаны с одним словом.

Важно обратить внимание школьников на этот признак. Ряд однородных подлежащих занимает независимое положение в предложении, и тем не менее однородные подлежащие одинаково «относятся» к одному и тому же слову – к сказуемому, они грамматически «командуют» одним и тем же сказуемым. Например: в предложении *Скворцы и грачи уже прилетели* однородные подлежащие *скворцы, грачи* определяют форму сказуемого, его множественное число. **Однородные второстепенные члены и однородные сказуемые зависят от общего главного слова.**

Непонимание существа этого признака приводит к ошибкам. Подчас школьники относят члены предложения к однородным, опираясь не на весь комплекс существенных признаков, а лишь на отдельные из них. Например, в предложении *Яркий луч солнца осветил темный лес* школьники отнесли к однородным членам определения *яркий* и *темный*, опираясь на то, что оба члена предложения отвечают на один и тот же вопрос, являются одним и тем же членом предложения – определением. Но при этом данные определения относятся к разным словам (*луч* и *лес*), т.е. указанные определения неоднородны из-за отсутствия необходимого признака.

Поэтому при работе над грамматическими признаками (учебно-исследовательские задания в учебнике – упр. № 551–555) необходимо подчеркивать, что члены предложения однородны лишь в том случае, если они не только отвечают на один вопрос, являются одним и тем же членом предложения, но и грамматически относятся к одному слову;

4) **находятся в сочинительных отношениях друг с другом.** Понимание того обстоятельства, что однородные члены не связаны между собой подчинительной связью (среди них нет главного и зависимого слова), создает базу для предупреждения ошибок в выделении словосочетаний. Однородные члены не образуют словосочетаний именно потому, что они связаны между собой сочинительной, а не подчинительной связью. Например, в предложении *Мы собирали в лесу землянику и чернику* школьники неверно выделили в качестве словосочетания синтаксически равноправные однородные члены *землянику и чернику*.

В связи с этим при выполнении учебно-исследовательских заданий на выявление грамматических признаков однородных членов (упр. № 551–555) целесообразно предложить школьникам понаблюдать над тем, можно ли внутри ряда однородных членов задать от одного члена к другому вопрос, т.е. выделить главное и зависимое слово;

5) **произносятся с определенной интонацией:**

– с интонацией перечисления (при соединении однородных членов без союзов или при помощи повторяющегося союза **и**);

– с противительной интонацией (при соединении однородных членов с помощью союзов **а, но**).

В скобках заметим, что Программой не предусмотрено наблюдение над разделительной и сопоставительной интонациями, которые обычно сопровождают разделительные и сопоставительные союзы;

6) обычно **выражаются одной и той же частью речи.** На данный грамматический признак в упражнениях учебника специально обращается внимание школьников: упр. № 555, 557, 558, 562.

Попутно заметим, что названный признак не является обязательным для однородных членов. Например, в предложении *Я люблю идти в лесу тихо, с остановками* (М. Пришвин) – однородные члены *тихо, с остановками* выражены

разными частями речи (наречием и именем существительным с предлогом).

Приведенные здесь грамматические признаки однородных членов школьники выделяют в учебном исследовании при выполнении заданий к упр. № 551, 552, 553, 555; при выполнении тренировочных упражнений № 556, 558, 561, 562–567 и др.; при работе над теоретическим материалом на с. 141.

Уяснение школьниками сущности перечислительной интонации предполагает понимание ими, что каждый однородный член произносится с логическим ударением, что между однородными членами, соединенными без союзов, делаются небольшие паузы. Перечислительная интонация свойственна не всем однородным членам, а только тем, которые присоединяются друг к другу без союзов, то есть с помощью интонации.

Кроме этого, перечислительная интонация имеет место и в предложениях с однородными членами, связанными повторяющимся союзом **и**. Учащиеся практически знакомятся с интонацией сопоставления при анализе однородных членов, соединенных противительными союзами **а, но**. На сопоставляемые слова всегда падает логическое ударение: *Зимнее солнце светит, но не греет*.

Наблюдение над интонацией, с которой произносятся однородные члены, предусмотрено в целом ряде упражнений учебника: № 551, 552, 555, 557, 562, 563, 565, 566, 572, 574, 576.

Важнейшим условием правильной постановки знаков препинания между однородными членами является правильное определение границ между распространенными однородными членами. Неумение установить грамматические связи между словами в предложении является одной из серьезных причин неправильной постановки знаков препинания между распространенными однородными членами.

В учебнике предусмотрены упражнения, нацеленные на предупреждение подобных ошибок. Так, например, в упражнении № 566 представлены предложения с распространенными однородными членами. Для работы в парах предложен намеренно ошибочный вариант постановки знаков препинания, обусловленный именно неправильным установлением

связей между однородными членами и зависящими от них второстепенными членами.

Материалы других упражнений нашего учебника дают возможность организовать работу по предупреждению обсуждаемых ошибок. Например, при работе над упражнением № 570 целесообразно предложить школьникам такое задание-«ловушку»:

– Я утверждаю, что в последнем предложении знаки препинания должны быть расставлены так: *Я там играю, на скрипке пою, в хоре изучаю нотную грамоту.* Согласны ли вы со мной? Как вы думаете, почему были допущены ошибки в постановке запятых между однородными членами?

КАК ИЗ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ОБРАЗУЕТСЯ ТЕКСТ

Лейтмотив учебника, его основной структурный элемент – это работа с текстом (с информацией) с опорой на постоянно расширяющиеся знания законов русского языка (основные характеристики текста см. на с. 46). В последнем разделе ученики возвращаются к пройденному, обобщая весь материал, используют изученное в новых речевых ситуациях, в новых текстах, что приближает их к грамотной устной и письменной речи.

Работа по всем названным выше линиям велась во всех учебниках с 1 по 4 класс, в обсуждаемом разделе она представлена концентрированно.

Остановимся на некоторых упражнениях.

Упр. № 577. Из содержания текста дети узнают, как влияет на существование текста наличие в нем: законченной мысли и связей между предложениями. Напомним, что текст характеризуется целостностью и структурностью. Система вопросов нацеливает учеников именно на разносторонний анализ признаков текста:

– **темы текста.** Тема едина для всего текста, он о том, что такое текст. Это подтверждает возможность озаглавить текст, например «Что такое текст и нетекст», «Главные признаки текста»;

– **структуры текста.** В нем есть начало, которое нас включает в этот текст: «Сравните два примера», основная часть, где эти два примера (текст и нетекст) сравниваются, и конец – вывод по этому сравнению;

– **связи предложений по смыслу.** Да, предложения связаны по смыслу, так как все они подчинены раскрытию одной темы: что такое текст и нетекст. Для связи предложений использованы средства языка. Чаще всего – прием вопроса–ответа. Это делает текст очень живым (разговорным), понятным. Еще автор использует повторы слов: три предложения начинаются со слов «потому что». Этот прием усиливает убедительность доказательств. Также используется наиболее частые приемы связи предложений в тексте – замена уже использованных слов местоимениями («он похож», «в нем есть», «между ними нет связи», «во всех говорится»); синонимами (текст – пример);

– **типа текста.** По типу текст относится к рассуждению: 1) в нем ставится проблема – сравнить два текста; 2) раскрывается путь решения этой проблемы, собственно рассуждение; 3) делается вывод – последний абзац.

Коллективное обсуждение, по сути, всех признаков текста на примере первого упражнения позволяет обобщить накопленные за три года обучения представления о том, что такое текст, и делает возможной дальнейшую продуктивную работу.

Упр. № 578. 1. Исследуется структура текста, связи между предложениями, тематическое и стилистическое его единство. На примере деформированного текста ученики наблюдают, как разрушает текст отсутствие связей между предложениями, их хаотическое написание. Исправление порядка предложений преобразует их простой набор в связный законченный текст, объединенный одной мыслью. Текст написан в художественном стиле: его назначение (функция) воздействовать на чувства человека, в нем использованы образные выражения (птицы как бы очеловечиваются).

2. Актуализируются знания по правописанию орфограмм гласных: проверяемых, непроверяемых в корне, в приставке, в окончании существительных и прилагательных.

Упр. № 579. Анализируются средства связи между предложениями. Назовем по-порядку: 1) повтор слов, 2) местоимение, 3) однокоренные слова, 4) смысловая связь.

Упр. № 580–582. Сравниваются научно-популярный текст о кошке с художественным. И в том, и в другом дается описание кошки, оба рассказывают, какая она. Но в первом излагаются научные знания, в нем как бы отсутствует автор, его отношение к описываемому, а во втором представлена художественная картина, образ конкретного кота.

Различия между текстами особенно проявляются в построении предложений и в отборе слов. В художественном тексте предложения короткие, есть восклицательные по интонации, а в научном – предложения длинные, в них объясняется каждая особенность кошки, и все предложения только повествовательные, не эмоциональные.

В художественном тексте много слов с ласкательными суффиксами, чего нет в научном тексте. К этой особенности художественного текста привлекает внимание упр. № 581: ряд

однокоренных слов помогает ученикам правильно выделить два суффикса в слове *кот-ич-ек*.

При списывании дети вспомнят орфограмму «правописание парных согласных»; объяснят выбор букв в суффиксах *-ек*, *-ик*; разберут предложение с однородными сказуемыми по членам.

Упр. № 582: после анализа структуры научно-популярного текста и составления его плана, дети его излагают устно или письменно, по выбору учителя, как и во всех других случаях.

Далее продолжается работа по анализу признаков текста, предложения. На этом материале активизируются знания о лексическом значении слов, об их правописании.