

0 «минутках чистописания»

Л.А. Эргашева

Каллиграфическое письмо – навык, вырабатываемый в начальных классах. Для закрепления этого навыка учителя проводят «минутки чистописания», во время которых происходит отработка написания букв, элементов, соединений букв. Увы, но в методических пособиях внимание этому почти не уделяется, а структура урока требует этого этапа. Программа развивающего обучения накладывает отпечаток и на этап тренировки в каллиграфическом письме. Механическое написание элементов и букв или их сочетаний неприемлемо. Эта работа должна проводиться творчески, должна стать частью процесса интеллектуального развития учеников.

Хочу предложить несколько вариантов проведения «минутки чистописания»

I. «Введение».

1. Узнайте, какую букву будем писать. Она встречается чаще остальных (на доске один из вариантов):

а) д л г п а к щ б) Боря в) р д ц ы л
 р ж а ц е в л обоз ф п
 д х у с а г ь дубы р р
 э ш т н в а к боль о ш р м ч
 а п е в г п ч убор

2. Найдите «лишнюю» букву. Объясните свой выбор:

т н к е р (гласная буква «е», остальные – согласные);

е ё и я ю ь (буква «ь», остальные – гласные, обозначающие мягкость согласных на письме);

б в г д н ж з (буква «н», остальные тоже обозначают звонкие, но парные согласные);

х ш ч щ ц (буква «ш», так как звук [ш] имеет звонкую пару);

н л м ж р (буква «ж» обозначает парный звук, остальные – нет).

3. Определите следующую букву:

б в г д ж ... (обозначают звонкие парные согласные звуки);

а в д ё ж ... (буквы алфавита по порядку через одну);

а е ё и ... (гласные буквы алфавита);
 щ ш ч х ф ... (согласные буквы по порядку с конца алфавита);
 п в с ч п с ... (дни недели).

4. Расшифруйте запись:

а) 8 3 5 б) б в г д ж з
 ж в ? ? ф к т ш ?

5. Определите букву, с помощью которой получаются слова:

а) з...ма б) т ← к → д
 учен...к м ← к → к
 Росс...я л ← к → н
 кн...га
 в) ...ла, вь...га, ...ннаты, ...бка

6. Найдите общее в словах яблоко, коток, океан, ракита.

II. Установите закономерность написания букв (и элементов) в данном ряду:

1. Ааб Аав Ааг Аа... (чередование заглавной и строчной букв «Аа» с согласными буквами алфавита).

2. Бба Ббе Ббё Бби (заглавная и строчная «Бб» плюс гласные алфавита).

3. Жжаб Жжвг Жжде ... (две буквы алфавита по порядку).

4. EeE EeE EeE

5. OoO OoO OoO OoO ... (Согласные буквы с начала и с конца алфавита).

6. Ы ы Ы ы Ы ы Ы ы

7. Фмф Фммф Фмммф

8. Ккя Кке Ккю ... (гласные с начала и с конца алфавита).

9. Лле Ллё Лли ... (гласные, обозначающие мягкость согласных на письме).

10. Ын ьвф ьгк... (буквы, обозначающие парные согласные, даны парами).

11. OoO OoO OoO ... (согласные с конца алфавита).

12. клм млк клм млк ...

13. ера ерб ерв ерг... (Буквы алфавита по порядку) и другие.

Такие (и подобные) виды работы я применяла на уроках русского языка во 2-м классе (1–4). Буду рада, если кому-то поможет моя подборка.

Людмила Анатольевна Эргашева – учитель начальных классов средней школы № 45 г. Норильска.

Доминантный анализ художественного произведения в начальной школе*

И. А. Тарасова

Начальное литературное образование младших школьников (центральная категория существующих ныне программ по чтению) рассматривается как **составная часть единого процесса литературного образования** в средней школе. Результатом этого нового подхода к урокам чтения является их сближение с уроками литературы, включение в структуру урока **этапа анализа художественного произведения**.

В методике преподавания литературы неоднократно отмечалось, что основная цель школьного анализа художественного произведения – преодолеть расхождение, возникшие между концепцией автора и впечатлениями читателя, направить мысль и чувства ученика в русло художественной логики автора, подвести к пониманию авторской картины мира [1].

Как достичь этого? На наш взгляд, одним из эффективных путей постижения произведения может быть **доминантный анализ художественного текста**, направленный на **поиск семантической доминанты и средств ее воплощения**.

Понятие доминанты было введено в научный обиход учеными, принадлежащими к формальной школе («формалистами»), в 20-е годы XX века. Под доминантой Р. О. Якобсон, В. И. Ярхо, Б. Я. Эйхенбаум понимали фокусирующий компонент художественного произведения, который определяет все элементы художественной структуры, подчиняя их себе. Доминанта рассматривалась формалистами на

двух уровнях: идейно-образном (как идея) и формально-языковым (как конструктивный прием).

Идеи русского формализма нашли продолжение в работах современных исследователей (см., например, [2, 3]).

Думается, доминантный подход может быть плодотворно использован в практике школьного анализа, так как он обеспечивает целостность и единство художественного произведения, препятствует излишнему дроблению текста, при котором неизбежно теряется эстетический эффект воздействия на юного читателя.

Нередко при анализе художественного произведения на уроке чтения учителя следуют за вопросами учебника. Однако не всегда при этом улавливается логика вопросов, их функциональная направленность и иерархия. А ведь каждый вопрос должен нацеливать на поиск основных моментов идейно-эстетического содержания произведения, его художественного смысла, выступающего как семантическая доминанта.

Проанализируем с этих позиций вопросы к рассказу К. Г. Паустовского «Подарок» – лирическому повествованию о тщетной попытке «сохранить зимой память о лете» [4].

1. С какой целью Ваня подарил своим знакомым березку? Как это характеризует Ваню?

2. Как автор изобразил наступление осени в саду? Как выглядит березка в доме?

3. Что делает рассказ о березке таким живым? Где природа изображена как живое существо?

4. Кто, по-вашему, прав в споре о березке – лесничий или дед Малявин?

Вопрос 1 может быть использован для проверки читательского восприятия на уровне осмысления содержания. Но он носит «моральный» характер и к философской концепции рассказа прямого отношения не имеет.

Вопрос 2 – также на осмысление со-

* Доминантный анализ рассматривается автором в контексте традиционной технологии работы с текстом. (Примеч. ред.)

держания – требует выборочного пересказа или чтения эпизодов.

Вопрос 3, несомненно, подводит к пониманию авторской концепции, но она не должна преподноситься школьникам в готовом виде. Думается, направить мыслительную деятельность учащихся на ее поиски поможет вопрос, служащий логическим продолжением четвертого: «На чьей стороне автор в споре лесничего и деда?» Позиция автора выражена в рассказе разными способами: композицией, структурой диалога, особенностями героев-антиподов.

Речь лесничего носит подчеркнуто книжный характер – это изобличает в нем человека, далекого от настоящей природной жизни, знающего ее лишь по учебникам. Его объяснения автор оформляет одним сложноподчиненным предложением длиной в целый абзац! Лексика типична для высказываний научного стиля: «закон природы», «испарять влагу», «неизбежно погибнуть», «накапливать много вредных солей». «Сухая», безэмоциональная речь лесничего кажется «инородным телом» в лиричном авторском повествовании, контрастирует она и со словами деда Малявина – по-народному меткими, образными.

Автор и дед едины в ответе на вопрос: почему осыпалась березка? И причина не в бездушном «законе природы», а в тех особенных отношениях, которые существуют в мире природы, как и в мире людей: «Ты про березу слушай. Промеж людей есть дружба или нет? То-то что есть. А люди заносятся. Думают, что дружба им одним дадена, чванятся перед всяким живым существом. А дружба – она, брат, кругом, куда ни глянешь... И у всякой травы и дерева тоже, надо быть, дружба иногда бывает. Как же твоей березе не облететь, когда ее товарки в лесах облетели?» (Ср. слова автора: «Через день она облетела вся, как будто не хотела отставать от своих взрослых подруг, осыпавшихся в холодных лесах, рощах, на сырых, по осени просторных полянах».)

Итак, **семантической доминантой** рассказа является мысль о том, что **природа – это живое существо, требующее внимания и понимания.** Авторская концепция одушевленной природы проявляется в образной ткани повествования, пронизанной целой серией олицетворений: «В саду поселилась осень»; «Звезды обрадовались первому морозу»; «Кое-где на березах в саду появились пряди, как первая седина у нестарого человека» и др.



Своеобразно решает вопрос о взаимоотношениях природы и человека другой мастер художественного слова – **Сергей Есенин.** По мнению исследователей творчества поэта, связь «человек – природа» является важнейшей чертой его лирики (см. об этом, например, [5–7]).

Мысль об этой неразрывной связи выступает доминантой стихотворения «**Я покинул родимый дом...**» [8].

Вот как можно построить урок по этому стихотворению, используя методику доминантного анализа.

Установкой на восприятие стихотворения может служить рассказ о родных местах поэта, его детских годах, проведенных в Константинове, причинах отъезда из дома [9].

После выразительного чтения учителем следуют вопросы на выявление разных сторон читательского восприятия:

– Какие картины возникают у вас после знакомства со стихотворением? (Вопрос, активизирующий воссоздающее воображение.)

– Как вы думаете, почему поэт называет Русь «голубой»? (Вопрос, обращающий внимание детей на художественную деталь.)

– С каким чувством описывает поэт «родимый дом»? Почему? (Вопрос на эмоциональное восприятие, выводящий на концепцию произведения. Наиболее вероятные ответы детей – «с грустью, печалью». Объяснение этих чувств, скорее всего, будет поверхностным: потому что там остались отец, мать, родные поэта, там прошло его детство. К этому вопросу необходимо вернуться в процессе анализа произведения.)

Вопрос, организующий анализ, может быть таким:

– Почему стихотворение, начавшись с «грусти» первой строфы, заканчивается «радостью» последней?

Ход анализа.

– Заметили ли вы что-нибудь необычное в изображении поэтом природы? (Природа изображается поэтом как живое существо: пурга поет, у клена – не ствол, а нога, не крона, а голова.)

– Как вы понимаете строки «...старый клен / Головой на меня похож»? (Крона сравнивается с головой лирического героя, может быть, из-за цвета волос, а может быть, потому, что она такая же кудрявая.)

– Как называется такой художественный прием, когда природа изображается как живое существо? (Олицетворение.)

– Как вы думаете, с какой целью автор использует олицетворения? (Есенин видит неразрывную связь человека и природы, а также всех частей природы – живых и неживых. Он все видит одушевленным, способным мыслить, чувствовать, переживать, т.е. он все олицетворяет.)

– А какой поэтический прием использует автор в следующих строках: «Словно яблонный цвет, седина / У отца пролилась в бороде?» (Сравнение.)

Важно отметить, что здесь человеческое уподобляется природному (седина в волосах – как белые цветы яблонь), т. е. наряду с олицетворением мы встречаемся в поэзии Есенина с обратным явлением: изображением человеческого как природ-

ного. Поэт ощущал себя частицей природы, поэтому природа в его стихотворениях часто оказывается очеловеченной, а человек – «оприродненным».

– Как вы теперь ответите на вопрос: «Почему разлука с родными местами тяжело переносится героем?» (Лирический герой – часть природы, он связан с ней кровными узами, и отрыв от нее рождает ощущение боли и тоски.)

– Как передается это трагическое настроение поэтом? (Повтором слов «не скоро, не скоро вернусь», образом старого клена «на одной ноге».)

– Почему стихотворение не заканчивается на трагической ноте? (По мысли Есенина, связь человека и природы нельзя разрушить: клен становится двойником лирического героя, он как бы заменяет его для оставшихся на родине.)

Таким образом, доминантный анализ оказывается особенно необходимым, если в произведении заключается главная мысль всего творчества писателя, идея-концепция, определяющая своеобразие его художественного мира. К числу подобных произведений относится, например, **бунинский «Листопад»**.

Отрывок из этой поэмы помещен и в «Книге для чтения», и в «Живом слове», и в «Родной речи». Правда, в двух первых учебниках многоточием заменена строка, являющаяся ключевой в смысловом отношении. Учителю, конечно же, необходимо познаться с произведением целиком: это поможет выявить ту художественную концепцию, которая лежит в основе поэмы, подчинить вопросы, адресованные ученикам, ее раскрытию.

Красота, противостоящая смерти, – одна из центральных категорий поэтического мира И.А. Бунина. Она рождает ощущение радости, вызывает счастливый подъем чувств. И то, что красота преходяща, недолговечна, воспринимается поэтом как трагическая дисгармония мира, основанного на резких контрастах. Контраст смерти и красоты – структурный стержень ли-

рического сюжета поэмы «Листопад», в том числе и отрывка, представленного в учебниках. К сожалению, именно те строки, в которых сталкиваются в одном стихотворном ряду смерть (осень – «вдова») и красота («пестрый терем») оказались скрыты от глаз юных читателей. Тем не менее задача учителя – помочь ученикам увидеть эти две смысловые линии, проследить их развитие и взаимодействие.

Вопросы для обсуждения могут быть следующими:

– Каким настроением проникнуто описание осени? Как вы об этом догадались? (*Автор восхищен красотой осеннего леса. Он использует яркие, сочные краски: лиловый, золотой, багряный; сравнивает лес со сказочным прекрасным теремом, употребляет эпитеты «пестрый», «веселый», «светлый».*)

– Меняется ли описание осени после многогочия? В каких словах особенно ощутима смена авторского настроения? (*После многогочия яркая красочность уступает место холодным цветам: белому, синему, серебряному. Показательны и эпитеты «пустой», «последний» и особенно «мертвый» – они создают ощущение внутреннего беспокойства, приносят трагические нотки в описание. Радостное, светлое настроение сменяется грустью, печалью, так как красота скоро пройдет: природа «умирает», «замирает».*)

– Многогочие заменяет пропущенные строки: «И осень тихую вдовой / Вступает в пестрый терем свой». Действительно ли эти строки необходимы для раскрытия авторского замысла или без них можно обойтись? (*Именно в этих строках замысел автора явлен наиболее отчетливо: красота («пестрый терем») и смерть («вдова») встречаются «лицом к лицу»: природа умирает, и перед смертью она поражает своей красотой.*)

– Почему две первые строки поэмы повторяются дважды? Как меняется смысл строфы при повторе? (*Строки, завершающие*

отрывок, возвращают нас к теме торжественной красоты осеннего леса. Это композиционное кольцо как бы говорит о вечном обновлении жизни в природе, о ее бессмертии и величии. Именно это ощущение силы красоты придает бунинской поэзии в целом оптимистическое звучание.)

Итак, доминантный поход к художественному тексту позволяет осуществить основные принципы школьного анализа литературного произведения: целостность, целенаправленность, избирательность и ориентированность на литературное развитие младших школьников.

Литература

1. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. В 2-х ч. – М., 1995.
2. Полищук Г.Г. Антропоцентризм: автор – текст // Вопросы стилистики: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: 1999. Вып. 28. С. 243–254.
3. Герман И.А. Лингвосинергетика. – Барнаул, 2000.
4. Романовская З.И. Живое слово. 3 класс. Проб. учеб. В 2-х ч. Ч. 1. – М., 1994.
5. Бельская Л.Л. Песенное слово: Поэтическое мастерство С. Есенина. – М., 1990.
6. Марченко А.М. Поэтический мир Есенина. – М., 1989.
7. Мусатов В.Б. Поэтический мир С. Есенина // Литература в школе. 1995. № 6.
8. Родная речь: Учеб. по чтению для учащихся нач. школы. В 3-х кн. Кн. 3. Ч. 2. / Сост. М.В. Голованова и др. – М., 1994. С. 119.
9. Автобиография // Есенин С.А. Собр. соч. в 3-х т. Т. 3. – М., 1970.
10. Книга для чтения: Учеб. для 3 класса трехлетней нач. школы. В 2-х ч. Ч. 1 / Сост. В. Г. Горещкий и др. – М., 1988.

Ирина Анатольевна Тарасова – доцент кафедры методики начального обучения Саратовского государственного университета.