

к

Стор 59

РАДЯНСЬКА ШКОЛА

3

Видавництво
„Радянська Школа“

1945



МОВА В ШКОЛІ

В. І. МАСАЛЬСЬКИЙ,

канд. філол. наук, зав. відділу методики мови і літератури УНДІПу.

Культура слова в початковій школі

Успіх роботи над культурою мови учня в середній школі залежить від того, в якій мірі праці над словом приділяється увага в початковій школі.

Між тим, у ряді випадків діти недостатньо володіють усною мовою, що не може не знижувати й якості їх письмової мови. Це пояснюється відсутністю ще в деяких школах належної уваги до організації раціональної, методично виправданої системи занять з мови.

Зважаючи на особливості праці з мови саме в початковій школі, ми б підкреслили тут потребу в першу чергу посилення лексичної і фразеологічної, граматично-стилістичної праці на уроках пояснювального читання, а також у зв'язку з граматично-орфографічними заняттями в практичному плані доведення змісту текстів та їх емоційних і стилістичних звучань до свідомості учнів.

Основними шляхами вироблення в учнів початкової школи стилістичних навичок є відповідні усні і письмові творчі вправи, поєднані з іншими видами усних, письмових вправ на уроках мови в початковій школі (навчальними диктантами різних типів, орфографічними завданнями тощо).

З'ясування учням значень слів у тексті, показ їх вживання, вправи мають не тільки розвивати мову дітей, але водночас викликати у них цікавість до життя слова, поширювати їх знання.

Наприклад, з'ясування учням навіть на кількох прикладах зміни значень слів покажуть дітям не тільки утворення переносних слів, але й виявлять те, чого учні не бачили, не помічали в звичайних, давно відомих їм, завжди вживаних словах (ручка для письма — рука, хвилюватися — хвиля).

Не знаючи ще терміну метафори, учні за допомогою вчителя практично відкривають щоденно вживані ними слова-образи, тобто побачать, як утворились значення деяких слів. Слід також на пе-

багатьох простіших прикладах показати дітям, як деякі слова змінили своє значення у зв'язку зі змінами знарядь праці, дії людей, як, придивляючись до коренів цих слів, ми довідемося про умови життя, знаряддя праці, дії в минулому (перо для письма — перо птаха; стріляти — стріла).

Все це поступово формуватиме погляд дітей на мову, її розвиток у суспільстві на основі праці людей і боротьби за краще життя, виявлятиме важливе значення мови в житті.

При такій системі занять учням III класу початкової школи легко буде зрозуміти, чому після Жовтня (в нашому новому суспільстві) ввійшли до вжитку нові слова (колгоспник, ленінець, стахановець, папанинці), а деякі змінили своє значення (бригада, осередок) і як у боротьбі з фашистськими загарбниками під час Великої Вітчизняної війни поширились нові слова (снайпер, автоматник, дзот, зенітка).

Праця над словотворенням (словами одного кореня, змінами значення слів) ведеться в III і продовжується в IV класі на уроках граматики, пояснювального читання в двох напрямках: 1) вирівнювання та уточнення значень слів; див., наприклад, у підручнику «Українська мова» для IV кл., завдання 35: написати за рисунком слова і підкреслити проростки:

ви
на
з
до
пере

робити;

паралельно — виявлення значень форм слів у науково-популярній та художній мові (до останнього див., наприклад, поданий нижче зразок аналізу вірша Л. Українки «Тиша морська»); 2) прищиплювання учням умінь вживати в усній і письмовій мові певні форми слів (у відповідях на запитання вчителя, переказ усній і письмовий в орфографічних і творчих вправах — див., наприклад, завдання 47 у під-

ручнику «Українська мова» для IV кл.: «Скласти оповідання «На світанку», використовуючи слова: сходити, розпускаються, вкривається, розливають, безтурботні, перелітають, вилітає, защебетала».

Семантично-стилістичні функції прикметників, за програмою лексичної роботи в IV класі, учні освоюють у зв'язку з читанням і переказом науково-популярних і художніх текстів (аналіз та відтворення), за допомогою спеціальних вправ на вставку (заміщення) пропущених прикметників у науково-популярних та художніх текстах (іноді з наступним порівнянням складеного учнями варіанту з текстом автора), через порівняння художніх текстів різних авторів на одну й ту ж тему (описів), за допомогою різних творчих вправ.

Слова, вживані в переносному значенні, опрацьовуються на уроках пояснювального читання в зв'язку з працею над текстами різних стилів. Як допоміжна вправа стане тут у пригоді рекомендоване програмою для IV класу складання різних речень з тим самим словом, вжитим то в прямому, то в переносному значенні.

З варіантів словників, що їх можуть скласти учні IV класу, крім поданих у програмі — тлумачних, новоутворень, можна б рекомендувати ще синонімічні та нових для учнів слів — алфавітні або тематичні. В цьому плані за найкращий засіб наочності навчання, конкретизації та активізації мови учнів треба визнати, насамперед, усну, а потім письмову розповідь за малюнком. Малюнок конкретизує уявлення дітей, сприяє виділенню ознак уявлень і тим самим — утворенню в свідомості учнів поглядів, показує людей і предмети в дії — отже допомагає освоєнню (через зображення обставин тощо) та виявленню за допомогою мови логічних стосунків, мотивів дії, переживань.

Навіть найпростіший малюнок збуджує й організує думку та почуття дітей.

Малюнок збагачує досвід учнів і не тільки стимулює розповідь, але й організує її, накреслюючи ніби її план у фабулі, сюжеті.

Важливо, щоб пояснення вчителя, спрямовані на виявлення основної думки, образів і емоціонального тону картини, обов'язково допомагали дітям додержувати певної послідовності в розгляді зображеного.

Не можна подати єдиної схеми такої послідовності: в одних випадках — це буде розгляд картини за першим, другим планом зображення, в інших — лінія спостереження від дальшої перспективи до ближчих, центральних зображень або якась друга (з варіантів часової, логічної послідовності тощо).

Але треба, навчаючи дітей, розповідати за планом, додержувати однакової, єдиної послідовності на двох пов'язаних між собою етапах праці над малюнком: 1) у розгляді його, 2) у відтворенні, розповіді.

Це розвиває в учнів навички до вмотиво-

ваної конструктивності виразу думок, розповіді, підводить їх до розуміння логічних основ елементарного плану.

Малюнок, як це слушно підкреслював ще Ушинський, розв'язує мову учнів, і тому застосовується в початковій школі як вихідний момент розповіді. Другий спосіб його використання — як ілюстрації до тексту.

Розповідь за малюнком може бути підготовлена попереднім читанням і спеціальним змістовим, стилістичним аналізом тексту (часто в III, IV класах). У такому випадку активний словник учнів збагачується використанням у розповіді за малюнком слів, опрацьованих у зв'язку з прочитаним перед тим текстом.

З багатьох методичних питань, пов'язаних з реалізацією в навчально-виховній практиці згадуваної вище системи мовно-стилістичних вправ, ми далі розглядаємо лише питання методу мовно-стилістичного аналізу в IV класі художнього тексту, дібраного в підручнику до певної граматичної теми.

Методика праці над аналогічним матеріалом в інших класах початкової школи має бути пристосована до можливостей сприймання, розвитку, підготовки учнів цих класів і змінена в зв'язку з меншою складністю самих текстів. Наші приклади праці не є стандартними. Ми можемо, поперше, пропонувати їх вчителю лише як можливі варіанти; подруге, вони мають ще раз ствердити, що універсальної схеми аналізу художнього слова не тільки для різних, але навіть для одного й того ж тексту і в одному класі бути не може. Вибір варіанту праці завжди зумовлений рядом факторів (не тільки характером матеріалу, але й місцем його в системі інших, цілевою настановою заняття, особливостями сприймання учнів даного класу, особливостями застосовуваної вчителем методичної системи підготовки учнів тощо).

На стор. 27 книжки проф. С. Чавдарова «Українська мова», підручника для IV класу початкової школи, вміщено вірш «Спить трава». Прочитати в класі цей вірш треба так, щоб учні сприйняли основний настрій, яким перейнято малюнок, потім — виділити образи, що створюють цей настрій. Опис пройнято почуттям краси рідної природи. Вірш не треба переказувати; краще назвати предмет опису (трава, жито, зірка, пташки) і, перечитуючи з дітьми вірш за строфами, словами поета відтворити послідовно частини єдиної картини. Впроваджуючи в мову учнів слова поетичного опису, можна розгорнути назви змальовуваних предметів у заголовки до перечитуваних строф у відповідь на запитання «Як поет описує вечір?»:

1. *Сива росиста трава в тумані.*

(Спить трава, рососою вкрита,
вся туманами повита,
мов в прозорім вся вбранні).

2. *Золоте важке жито.*

(Жито стигле наливається,
жовтим колосом схиляється
до квітучої землі).

3. *Ясні зірки в струмку.*

(В небі зірки засвітилися,
блиском в дзеркалі відбилися,
в світлій течії струмка).

4. *Голосна, дзвінка пісня пташки.*

(Пісня пташки буйно летється,
скрізь луною роздається,
голосна вона й дзвінка).

Розгляд чудової картини рідного краю, викликане його красою почуття слід спрямувати на ствердження в учнів любові до соціалістичної Батьківщини. Виділяючи прикметники з іменниками, звертаємо увагу дітей на ознаки змальовуваних предметів. По цьому вже, за граматичним завданням, учні провадять визначення відмінкових форм у словосполученнях.

Читаючи з учнями народну пісню про товариша Сталіна і наш прапор, з'ясовуємо, що величний образ товариша Сталіна подається тут поряд з часто вживаним у народних творах образом величної природи:

Світить місяць, світить ясний,
мов з ким розмовляє,
кругом його ясні зорі,
як золотом, сяють.
То не місяць ясний світить,
то наш батько Сталін.

Як ясний місяць, світить правдою людям Сталін, що його народ називає найріднішим, теплим словом — батько. Як з батьком, народ розмовляє з товаришем Сталіним. Запитуємо учнів: «Як звертається автор пісні до товариша Сталіна? Як називає товариша Сталіна? Місяцю ясенський, місяченьку:

Світи, місяцю ясенський
своїми лучами,
убий горе по всім світі
й палаців з мечами.
Ой, світи нам, місяченьку,
своім добрим світлом.

Хай наш прапор височенько (підкреслюємо звертання)
здійметься над світом.

Провадимо з дітьми бесіду:

«Що виражають ці звертання?»

«Любов до вождя трудящих і віру в правду його слова».

«Любов до товариша Сталіна, — з'ясовує вчитель, — це любов до рідної Батьківщини, до трудящих усього світу і зневажливості до палаців з мечами — фашистських варварів».

Якими словами це виражено в народній пісні?

«... Убий горе по всім світі
й палаців з мечами» (діти читають текст).

Ой, світи нам, місяченьку,
своім добрим світлом.
Хай наш прапор височенько
Здійметься над світом.

Прослухавши у виразному читанні вчителя «Пісню молодості» П. Тичини, учні прочитують першу, а потім другу частини вірша у відповідь на такі послідовні запитання вчителя:

1. «Як поет говорить про нашу міць і дружбу?»

2. «Як П. Г. Тичина твердить (каже) про наш обов'язок, коли Батьківщина-мати в небезпеці?»

Спочатку читають відповідь на перше запитання, підкреслюючи прикметник — епітет «могутні» в словосполученні «могутні люди», порівняння «немов із сталі» і далі — на друге, усвідомлюючи, як палка любов до Батьківщини передається у першому рядку словом «мати».

Отже, послідовно читаємо:

1. *Про нашу міць та дружбу:*

«Єсть у нас могутні люди,
що немов із сталі.
Дихаєм на повні груди,
прозираєм далі.
Дружбою ми здружені».

При цьому вчитель з'ясовує дітям, коли вони не зможуть пояснити, зміст рядків «Дихаєм на повні груди, прозираєм далі» (Живемо щасливим життям сьогодні і розуміємо, як захищати це життя та зробити його надалі ще кращим).

2. *Про наш обов'язок, коли Батьківщина-мати в небезпеці, рішуче бити ворога:*

«Батьківщино-мати,
в наші дні напружені
що нам треба знати?» (Запитання поета).

«Чи це ворог чорний, білий,
чи від злості посвілий,
а чи жовто-голубий, —
просто
бий!

Просто, просто, просто бий!» (Відповідь поета).

Лише, коли учні перейнялися бадьорим настроєм, яким пройнято вірш, сприйняли його образи та усвідомили його основні думки (про дружбу радянських народів як джерело нашої сили, про наш обов'язок боронити Вітчизну, нашу віру в перемогу над ворогом), поетичні значення виразів та окремих слів (наприклад, підкресленого окремих рядком і повторенням слова *просто* — тут синоніму «рішуче», «не вагаючись» і под.), можна перейти й до виконання граматичної вправи завдання (див. завдання 98 — пояснити рід, число, відмінок усіх іменників та прикметників).

Стилістичний аналіз вірша «У степу» спрямовуємо на освоєння учнями деталі в

описі складових елементів чарівної картини степу, фіксуючи увагу учнів на мовних засобах нескладного, але художнього зображення, а разом і на виділенні частин до дальших доступних простіших граматичних спостережень над реченням.

(«Вкажіть, скільки речень у вірші «У степу». Підкресліть у реченнях підмет однією рисою, а присудок — двома рисками»). Взяті з уважно переглянутих учнями частин опису для граматичного розбору окремі речення дозволять легко виділити підмети і присудки, що ще більше увиразнюватиме в сприйманні учнів зображені в дії підмети, їх ознаки. Зрозуміло, що з граматичного погляду безособове речення «Тихо всюди» в IV класі не розбирається.

Прочитавши вірш «У степу» так, щоб мелодія речення послідовно виділяла зображені деталі, тембр голосу передавав спокійне замилювання чудовою картиною, а темп відповідав епічній розповіді, вчитель пропонує учням ще раз прочитати рядки, де розповідається про тирсу, материнку, козельці, перепела, стрепета, дрохви, вітерочок, пісню, жайворонка. При чому вчитель стежить, щоб при перерахуванні відповідних частин не тільки зберігалася перелічувальна інтонація, але й відзначалися художньо наголошені предмети, їх ознаки, дії, порівняння, обставини. Цьому сприятиме зразкове виразне попереднє читання вірша вчителем: настанова на яскраве відтворення художнього образу.

З метою розвитку в учнів спостережливості аналіз вірша продовжуємо, добираючи предмети і дії за питаннями:

1. Що можна бачити в степу влітку?

Нагнулась тирса.
Червоні материнка. (Які рослини?).
Горять козельці.
Стрепет криснув. (Яких птахів?)
Ходять дрохви.

2. Що можна чути в степу влітку?

Крикнув перепел.
Пісня жайворонка ллється. (Яких птахів?)

3. Що можна відчувати...?

Вітерочок пронесеться.

Прекрасний вірш Лесі Українки «Тиша морська» дається, зрозуміло, не тільки на те, щоб його просто прочитати і виписати з тексту всі прикметники з іменниками, зазначити їх відмінки та число (див. завдання 116). Граматичне завдання виконуємо після аналізу змісту та форми вірша, насамперед — використання його пізнавального, виховно-естетичного впливу, усвідомлення учнями мовно-стилістичних засобів опису.

Безмежний простір моря, що «ледве-

ледве колихає» «хвилі», передається самим ритмом вірша, в якому чути рівний, щораз повторюваний плескіт.

Спочатку виразно читаємо учням увесь вірш і з'ясовуємо: кожен два, рівні, однакові рядки змінюються наступними, як хвилечка, переливаються і зв'язуються змістом в окремий малюнок, що складається з двох доповнюючих одна одну частин. Далі розглядаємо вірш за частинами:

«Прочитаємо ще раз, діти, перші дві пари рядків до крапки, прислухаючись, як лине в них мова, та уявляючи, про що в них розповідається:

Тиша в морі... ледве-ледве
колихає море хвилі;
не колишуться од вітру
на човнах вітрила білі.

Стило записуємо на дошці і в зошитах, про що розповідається в першій строфі:

1. Море (спокійне)
2. Вітрила білі (не колишуться)».

Подібні й дальші чотири рядки; прочитаємо їх

(З тихим плескотом на берег
лине хвилечка перлиста;
править хтось малим човенцем, —
в'ється стежечка злотиста)

і записуємо повністю, як змальовані перлиста хвилька і човен на морі.

Подаємо пояснення:

Стиха лине й лине морська хвилька, і пливе човник морем далі й далі.

Це передається у вірші повторенням рядка: «Править хтось малим човенцем...»
Записуємо третю строфу:

1. Править хтось малим човенцем,
стиха весла підіймає,
2. І здається, що з весельця
щире золото спадає».

Подаємо завдання:

«Знайдіть, діти, і підкресліть у виписаних рядках з вірша слова, що показують, які вітрила, який плескіт, яка хвилечка, який човник, яка стежечка, яке золото».

З'ясовуємо:

На морі, що буває то синім, то зеленкуватим, то яснішим, — білі вітрила, тихий плескіт хвильки, хвилечка перлиста, малий човник, стежечка злотиста «і здається, що з весельця щире золото спадає».

Ці кольори на морі — білий, перлистий, злотистий, гра кольорів води, що світить то блискучими срібними перлами, то щирим золотом, відображають красу моря, а тихий плескіт хвилі ніби вабить, підбадьорює мандрівника.

Радісний настрій поетеси відображають і пестливі слова, якими названо у вірші різні предмети, що їх вона спостерігає в ти-

шу на морі: хвилечка, човник, стежечка, весельце.

Ми бачимо море в тишу, навіть ніби чуємо, як тихо переливається хвиля: в окремих місцях вірша Лютеса в зображенні моря використовує поряд такі слова, які не тільки називають предмети, їх ознаки дії, але й містять такі повторювання сполучень і зіставлень звуків, що нагадують то поважний, рівний, то грайливо-радісний плин хвилі. Прислухайтесь, наприклад, як звучать, що своїми навіть звуками нагадують такі рядки:

«...ледве-ледве
коліхає море хвилі;
з тихим плескотом на берег
лине хвилечка перлиста».

Чому з ряду питань методики стилістичних робіт з мови в початковій школі ми спинаємо свою увагу на варіантах методу аналізу художнього слова?

1. Піднесення цієї праці має велике значення для поглиблення, удосконалення й інших занять з мови (не тільки з читання, але й з граматики, орфографії).

2. Дослідження доводять, що праця над культурою художнього слова в школі залишається ще й досі найвідсталішою діяльністю.

Низька культура, як образної, так і науково-популярної мови частини учнів знижує й якість засвоєння та виразу знань з інших дисциплін програми початкової школи.

Хотілося б ще раз підкреслити важливість, особливо в початковій школі, уважного ставлення учителя до використання як для піднесення культури мови учня, так і в інших видах мовних занять з дітьми широких пізнавальних, емоціональних, стилістичних, надто виховних, можливостей, що їх криє образне, художнє слово. Це, зрозуміло, зовсім не диктує недооцінки розвитку в школі інших типів висловлювання, праці над науково-популярною мовою тощо.

Елементи стилістичної праці знаходять своє місце й на уроках граматики, орфографії.

У зв'язку з вивченням граматики та орфографії, поряд з виконанням вправ на активне списування, усний та письмовий розбір, утворення форм, учні працюють і над творчими завданнями.

Див., наприклад, у підручнику для IV класу завдання 22 (до малюнка скласти оповідання, вживаючи слів з гнізда: тигриця, тигря..., тигрячий, тигрята), завдання 92 (за поданим малюнком і планом скласти оповідання «Гроза», використовуючи слова: чорні хмари, вогняною стрілою, довгою луною, сухе листя, сірою курязою, легкою прохолодою, налякані кури...), завдання 115 (за малюнком і запитаннями до нього скласти оповідання «У пустелі»).

Слід, по можливості, поширювати та урізноманітнювати систему аналогічних вправ у початковій школі.

Так, до завдання 1,2 (§1 — «Спишіть

і поставте, де треба, крапку», «Спишіть і поставте, де треба, знак запитання або крапку») доцільно провести усну підготовку — виразно прочитати текст.

Виразне читання в школі (масове і не супроводжуване спеціальним аналізом) є одним з ефективних методів розкриття змісту, доведення до свідомості учнів засобів художнього зображення, а разом з тим — практичного освоєння властивостей різних типів речення. Коли виразне читання тексту (завдання 1), стверджуючи в учнів практичне розуміння речення, має разом виділяти художні образи пейзажу в рівному тоні епічної розповіді, то читання другого уривка спрямовується на віддавання живих інтонацій розмовної мови, що характеризують сусіда Мартина, який «з вилами і граблями квапився до сіна» та маленького Мирона, який, «то схиляючись, то повертаючись над бродом», не наважувався «лізти у воду».

Рамка діалогу, початок і кінець тексту («Довго стояв малий Мирон...»; «Той перехід Мартина осмілив і Мирона, і він перейшов через воду...») читаються в різному тоні і темпі з виділенням слів «Довго стояв», «осмілив», з деяким уповільненням темпу на слові «довго» та збудженням при читанні слова «осмілив» і дещо прискорюється темп передачі кінцівки («...й побіг нагору додому»).

Нове, можливо, для учнів слово «квапився» (поспішав) та діалектне, місцеве «плитко» пояснюється вчителем у стислій бесіді або окремо перед читанням.

Слово «квапився» при з'ясуванні основної думки уривка («як сусіда Мартин навчив малого Мирона не боятися броду» — цим закінчуємо читання) або при переказі тексту замінюється в мові учнів словом «поспішав». Такі вправи поширюють лексичний склад мови дітей.

Готуючись до бесіди з учнями, вчитель завжди продумує слова і вирази тексту, щоб у розборі з учнями допомагати їм розповідати й «своїми словами», де це треба, допомагати дітям швидко знаходити синоніми тощо.

Спинається вчитель наприкінці роботи над текстом завдання 2 на слові «плитко»: «Говорячи по-місцевому, Мирон запитує «Плитко»:

«А як би ми запитали, діти?» («Неглибоко, мілко»).

За допомогою таких практичних вправ розвиваємо, збуджуємо в учнів чуття мовного стилю, не користуючись покищо незрозумілими дітям термінами (діалект, стиль), про які вони довідаються пізніше (з середньої школи).

Перед виконанням учнями завдання 3-го за підручником (див. стор. 4) треба прочитати з дітьми зразок художнього оповідання, в якому були б (можливо, в частині опису) розповідні, питальні, окличні речення («Який радісний день!..») та вже обов'язково зразок діалогу з усіма цими типами ре-

чень. Тоді учні й своє оповідання за малюнком зможуть скласти цікаво, використовуючи різні типи простого речення.

Вправу завдання 32-го підручника для IV кл. (виписування поданих слів двома колонками з апострофом і без апострофа) легко доповнити рядом інших:

1) вправою на гніздування: об'єднання, об'єднувати, об'єднати, об'єднаний...;

2) на зміну крапок (...—пропуску слова) відповідним словом (з апострофом або без апострофа) у поданих вчителем прислів'ях;

3) на складання кількох речень на тему з використанням образних слів і слів з апострофом.

Завдання 97 (на утворення місцевого відмінка однини від поданих іменників та використання прийменників «на», «з», «у», «при»—див. стор. 28) поєднується з творчою вправою на усне складання кількох речень до теми з використанням утворених форм.

Курс практичної граматики для дітей К. Д. Ушинський будовав, проводячи всебічний аналіз — змістовий, синтаксичний, етимологічний, орфографічний—казки О. С. Пушкіна «О рыбаке и рыбке» (див. «Родное Слово», ч. III).

Грамотичні та орфографічні заняття треба, насамперед, провадити на відповідному, з погляду виховних завдань школи, добре підбраному і стилістично-різноманітному, художньо-високоякісному, виразному матеріалі (вірші, художня проза, прислів'я, пісня, казка тощо).

Ілюстрацією до цього принципу добору навчально-виховного матеріалу можуть бути хоч би перші 10 сторінок підручника для IV класу С. Чавдарова «Українська мова». Тут вміщені змістовні тексти відповідного виховного спрямування, різноманітної тематики і стилістичної приналежності.

Поданий, наприклад, на стор. 10 до малюнка (зображення епізоду героїчної боротьби партизанів на чолі з тов. Папанієм проти Врангеля в Криму) має такі стилістичні риси: 1) сюжетність, що сприяє сприйманню оповідання учнями; 2) містить елементи художнього опису, які увиразнюють обставини дії; 3) наближає картину дії до читача за допомогою мовних засобів — опису природи в теперішньому часі («Стоїть липнева спека. Віє легкий вітерець. На світанку вирушив Папаній з Новоросійська з своїми човнами...»).

Ушинський вважав, що грамика потрібна не тільки для освоєння правопису, але й для розвитку логіки мислення. Безперечно, значно краще освоюють учні, наприклад, прикметники, прислівники, звертання, коли їх учитель покаже дітям у виразній мові та властивих їм стилістичних функціях: як прикметник звертає нашу увагу на ознаку, яку саме та з якого нового боку це слово показує нам предмет — можливо, проведе бесіду про те, як люди, ще здавна працюючи з річчю, її змінюючи, перероблюючи, почали помічати й ознаки речі, бо навчалися й самі ці якості своєю працею надавати предметам; коли вчитель розповідь учням,

як треба звертатися до інших та зосередить увагу дітей на тому, як різні звертання в художній і розмовній мові зразу інколи виявляють ставлення до співрозмовника, а часто можуть характеризувати й того, хто звертається (який він).

Все це в систему занять з мови вводить дуже ефективне стилістичне спостереження і вправи—до того цілком доступні учням.

Важливо, щоб учитель, працюючи з учнями над граматичною темою, ніколи сам не забував про мовний стиль, вирізняв, до якого стилю належить той або інший приклад, яка мова прикладу — урочиста, жартівлива, іронічна тощо (чим створюється відповідний тон у кожному конкретному випадку), умів пояснити це просто, доступно учням. Бажано, щоб учитель не змішував недоцільно приклади різних мовних стилів і жанрів, бо приклади контрастних стилів і певного змісту, подані поряд, інколи можуть сприйматися з невластивим їм емоціональним забарвленням.

Даючи приклад учням, варто крім того з'ясовувати, звідки взято речення. Це все розвиває мову дітей.

Грамотичні, орфографічні заняття, не вдаючись до штампу, доцільно розпочинати, інколи супроводити розглядом лексичного складу тексту, виявляти значення деяких слів, їх стилістичну приналежність, але так, щоб не відходити при відповідних з'ясуваннях від цільової настанови уроку.

Нарешті скажемо про організацію в початковій школі мовної практики учнів у рекомендованих і дітьми вже опрацьованих методикою формах.

Струнка система різноманітних вправ створює широкі можливості праці над культурою мови учня.

До цієї системи, звичайно, належить, як це видно з викладених вище міркувань, і читання — класне, вправи, позакласне і заучування напам'ять художніх текстів; з інших робіт такі: розповідання за малюнком і різні види попереджувальних, вільних, творчих диктантів, самодиктантів, спеціальних стилістичних вправ на граматичні та інші теми, твори — усні та письмові розповідання, описи.

Істотною хибою організації всіх цих робіт у школі досі ще часто є байдуже ставлення вчителя до послідовної праці з дітьми над основними складниками, що творять мовний стиль учнів.

Вчитель дбає звичайно про те, щоб пояснити важкі для учнів своєю орфографією слова, розібрати їх усно, ввести в попереджувальний диктант, повторити в іншій комбінації, в другій формі праці тощо.

Менша вже, на жаль, увага вчителя до слова — нового для учня, цікавого певним змістовим відтінком, синоніма, точного або образного, цікавого стилістичною приналежністю, емоціональним забарвленням у певному словосполученні, до послідовного, систематичного впровадження в практику усної та письмової мови учня метафо-

ри, епітета, порівняння, мовного звороту.

Зрідка лише пояснює вчитель учням у зв'язку з роботою над текстом, усною й письмовою мовою дітей, як під час розповіді добирати точніше слово з ряду синонімів, який відтінок значення або яке почуття виражає слово в певному словозполученні, як змінюється мова, коли вживаємо слово, забарвлене почуттям, що не відповідає основному змістові висловлювання, переживанням, як впливає на слухача, співрозмовника невиправданий тон мови, як забарвлює мову в певному конкретному випадку слово старе або новіше, яка між ними різниця в змісті, чому в художній мові зустрічаються місцеві слова, якими їх треба замінювати в розповіді, коли, для чого.

Часто вчитель, вивчаючи орфографічні або граматично-стилістичні помилки дітей, зовсім не знає, як іде в учнів процес розвитку інших складників мовного стилю, його варіантів.

Це призводить до того, що вся система усних і письмових вправ, яка мала б формувати мовну практику учня, будується у школі без зв'язку з опрацьованою дітьми новою лексиною, завданнями до закріплення основного, без зв'язку з методичним планом удосконалення мови учнів. Більше того, в ділянці мовно-стилістичних занять з дітьми просто інколи бракує плану, методично вмотивованого об'єктивними даними вивчення стану мови учнів певного класу.

Причиною збіднення мови учня часто є недостатня усна підготовка до письмової праці, вузький лексичний аналіз тексту або неухвалне опрацювання лексики в зв'язку з розглядом та усним розповіданням змісту картини (а подекуди й невміння самого вчителя бачити стильові якості картини), поверховий розгляд стилістичних особливостей тексту або усного розповідання, побудування трафаретних планів до твору.

Між тим, якщо варіантів плану може бути чимало до індуктивного або дедуктивного розсуду, то їх ще, безперечно, більше можна простежити і скласти, коли маємо справу з художньою мовою—описом тощо. Глибоке вивчення вчителем теорії та практики літературного дослі-

дження та його невід'ємної частини—мовно-стилістичного аналізу художніх текстів, вважаємо, чимало сприятиме усуненню недоліків у праці над образним словом у школі.

Жива, яскрава мова завжди має певне емоціональне забарвлення. Треба категорично зауважити, що яскравість художнього слова учнів не досягається формалістичним «натаскуванням». При відповідній організації мовно-стилістичної практики учнів у школі, уважному аналізі кращих зразків слова вона може бути забезпечена тоді, коли учня збуджує задум, ідея, певна вольова настанова, переконання, ряд асоціацій, почуття тощо.

Отже змістова і моральна спрямованість навчального виховного матеріалу є тією внутрішньою рушійною силою, що, формуючи комуністичний світогляд учнів в радянській школі, разом підносить на вищий ступінь і їх мову.

Ще К. Д. Ушинський підкреслював не ефективність голого дидактизму в моральному вихованні дітей.

Методична майстерність допомагає вчителю організувати пізнавально-виховний матеріал так, щоб учень не був байдужим до освоєваних ним знань і моральних якостей, щоб розкриття моральної теми в педагогічному процесі, дістаючи яскраву і повторювану в різноманітних формах художнього слова (в різних, часом — суміжних текстах) потрібну аргументацію, супроводжувалось відповідними переживаннями дітей.

Пізнавальна і виховна спрямованість текстів різних стилів (науково-популярного і художнього) завжди конкретніше виявляється достатнім аналізом їх мови.

Уважно, методично продумане вивчення мови літературних текстів шляхом розкриття ідейної суті твору, в поєднанні з належною оцінкою його естетичної вартості і забезпечує глибокий виховний вплив літературного твору на учнів. Отже, робота над мовним оформленням літературних творів покаже дітям багатство втілених у творі емоцій і допоможе нам збудити й виховати в наших учнів благородні почуття радянського патріотизму.