

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

О.Д. Плышевская

ЗАПИСКИ ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Монография

Владимир 2012

УДК 811.161.1(07)  
ББК 74.268.19=411.2  
П 40

Рецензенты:

Учитель высшей квалификационной категории,  
кандидат педагогических наук;  
*И.В. Градулева*

Кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка филологического факультета  
Педагогического института ВлГУ.  
*А.С. Малахов*

Печатается по решению редакционного совета  
Владимирского государственного университета

О.Д. Плышевская

П 40 Записки об изучении русского языка в современной школе:  
монография / О.Д. Плышевская ; Владим. гос. ун-т. – Владимир : Изд-во  
Владим. гос. ун-та, 2012. – 69 с.  
ISBN

**Автор:**

О.Д. Плышевская – кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
русского языка ВлГУ.

В книге освещаются проблемы повышения эффективности методов и  
приемов преподавания русского языка в современной школе. Автор  
обращает внимание на сложные вопросы лингвистики и показывает  
варианты трансформации их в школьной практике.

Книга предназначена для учителей общеобразовательной школы, а  
также преподавателям средних специальных учебных заведений,  
студентам.

УДК 811.161.1(07)  
ББК 74.268.19=411.2

ISBN

© О.Д. Плышевская

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ АВТОРА.....	4
ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	5
1.1. Мышление и речь на уроках развития речи.....	5
1.2. Метод проектов в системе развивающего образования в средней школе на примере урока на тему «Род имён существительных».....	14
1.3. Экспериментальное обучение продуцированию текста в средней школе.....	20
1.4. Текстоведение как основа обучения русскому языку в вузе и школе...44	
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РЕКОНСТРУКЦИЙ РАЗДЕЛОВ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	50
2.1. Проблема изучения разделов «Морфемика» и «Словообразование» в школьной практике.....	50
2.2. Формирование орфографической грамотности при изучении фонемных чередований в корне слова .....	55
2.3. Коммуникативно-прагматический аспект изучения темы «Частица» в вузе и школе.....	58
2.4. Изучение темы «Предложения с вводными словами и предложениями» в современной школе.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	69

## ОТ АВТОРА

Дорогие читатели!

Мы не можем не замечать, что в современной жизни общества изменились приоритеты образования. Единый государственный экзамен вынуждает учителя использовать «технические» методы обучения, которые позволяют ученику правильно выбрать вариант ответа, не имея глубоких знаний по предмету. В связи с этим изменились и образовательные цели и задачи обучения школьников. Запомнить минимум информации, которая позволит путем несложных сопоставлений угадать правильный ответ, сегодня ведущий способ обучения.

Не секрет, что уроки русского языка стали для современных учеников неинтересными. Наш учебный предмет оторван как от реального существования языковой среды, так и от проблем лингвистики.

Образовательное и воспитательное значение предмета «Русский язык» определяется прежде всего социальными функциями русского языка, являющегося средством межнационального общения и воздействия, познания действительности, хранения и усвоения знаний, приобщения к национальной культуре народа.

Как вернуть вновь смысл изучения родного языка на уроки, как сохранить этот смысл?

В предлагаемых «Записках» обобщен опыт многолетней работы в вузе и школе. Рассматриваются современные проблемы изучения различных разделов курса современного русского языка. Сделана попытка сопоставления вузовской и школьной программ по русскому языку, предложены методики обучения устной и письменной речи с учетом психолингвистических закономерностей мышления человека.

Хочется надеяться на то, что здравый смысл в подготовке учащихся средней школы возобладает вновь и из школы будут выходить грамотные носители родного языка, способные к сотрудничеству, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

# ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

## 1.1. Мышление и речь на уроках развития речи

Как часто проводя урок, который в тематическом планировании учителя обозначен буквами Р.Р. (т.е. урок развития речи), мы вынуждены признать, что не в достаточной мере разбираемся в многоаспектности понятия «речь» и, следовательно, нечетко представляем себе организацию обучения речи.

Без знания лингвистических, методических и психологических законов возникновения и развития речевых способностей человека, без анализа их взаимодействия невозможно построить эффективную работу по развитию речи.

Современная методика накопила богатейший опыт обучения речи. Она располагает исследовательскими данными, необходимой дидактической и лингвистической базой, что позволяет поднять уровень практической деятельности учителя. Но сложности у каждого учителя возникают на том уровне, где дальнейшее совершенствование практики обучения возможно только с помощью применения достижений психолингвистики. Об этом условии организации учебной деятельности говорил А.М. Пешковский. Он считал, что научить литературному наречию данного языка, провести в сознании ученика черту между литературным и нелитературным, «правильным и неправильным» языком можно только, организовав обучение в соответствии с общепсихологическими закономерностями.

Отсюда требование – знать эти закономерности.

И учителю русского языка, и методисту по русскому языку необходимо знать, как происходит процесс порождения высказывания, какие именно причины его обуславливают, как объяснить и исправить ошибки в построении высказывания, какова должна быть последовательность в работе при обучении связному тексту.

При подготовке первых занятий по развитию речи в 5 классе, где дается понятие о теме и идее высказывания, мы сталкиваемся с вопросом о предикативности речи.

В «Грамматике современного русского литературного языка» говорится, что каждое предложение образуется в категории

предикативности, которая и является его грамматическим значением. Компонентами этой схемы являются организованные словоформы - подлежащее и сказуемое. Такое толкование предикативности в лингвистике не соответствует пониманию термина «предикат» в психолингвистике. Словоформа не может выполнять функцию предиката для связного текста. При его создании все уровни языка интегрируются для определения предмета высказывания. Поэтому предикат для связного текста – это предметно-смысловая связь, отражающая отношения между названными предметами.

Осмысленность высказывания возникает только тогда, когда в сознании удерживается предмет высказывания и логико-смысловая последовательность, подводящая к раскрытию предмета высказывания, т.е. основной мысли.

В школьных учебниках, пособиях мы встречаем задания, где требуется найти предложение, в котором выражена основная мысль текста. Как соотнести такое задание со всем вышесказанным?

Главная мысль может быть раскрыта только смысловыми связями всех предложений во внутренней речи.

Смысл – особенность конкретной лексики.

При помощи называния выделяется некоторый предмет (т.е. все, о чем можно сказать) в его отношении к другому предмету. Это отношение называется лексическим значением. Узнать, в какой мере они усвоены, нельзя путем репродукции их по отдельности. Надо применить ансамбль значений для того, чтобы обнаружить заключенный в тексте смысл. Отбор слов, словосочетаний в целом тексте позволяет уловить смысловые сдвиги, которые приближают слушающего, читающего к замыслу автора.

Описанную последовательность восприятия текста, преобразованного через универсальный предметный код внутренней речи в модель отрезка действительности, Н.И. Жинкин называет денотатом.

Денотат – акт понимания партнерами по коммуникации.

К 11-12 годам ребенок начинает осознавать собственные мысли, т.е. подходит к установлению логических связей. Однако делает это он, как подчеркивал Л.С. Выготский, с помощью «величайшего напряжения всей активности собственной мысли». Задача учителя – словесника в это время – оказать максимальную помощь в создании связного текста. Текст требуется от ученика на любом уроке. Но только на уроке развития речи словесником может быть построена грамотная система обучения.

Выражение «система обучения» употреблено здесь в значении «система работы по развитию речи». Т.А. Ладыженская считает, что о какой-то оригинальной системе обучения можно говорить только в том случае, если обоснованно выдвигаются и реализуются какие-то «свои» принципы и в соответствии с ними производится отбор материала и средств обучения.

Учитель и ученик на уроке развития речи – партнеры. Всякий текст предполагает наличие определенной информации у обоих партнеров. Автором текста можно стать только тогда, когда научишься усваивать денотатную структуру этой информации у обоих партнеров. Исходя из этого, роль учителя на уроке – усилить информационную содержательность речи ученика. Сделать это можно, продумав индивидуальную для каждого ребенка систему работы. Она может быть основана на подборе «информационных реплик» и на «системе опорных слов». Учитель должен найти ход развития «денотатного дерева» и помочь «строить» текст. К сожалению, на уроках по развитию речи мы наблюдаем в лучшем случае работу над текстом «по образцу». В худшем случае – заучивание образца, что, как правило, только мешает созданию текста.

Н.И. Жинкин отмечал, что подросток, включающийся в новую фазу развития языка и речи, когда происходит переход к системному обучению, нуждается не в повторении и запоминании, а в восприятии и понимании. Роль сенсорики в подростковом возрасте расширяется, это означает, что усиливается внутренняя речь. Ее усиление равносильно образованию внутреннего языка. Этот язык управляет замыслами для коммуникации с партнером. Он сильно сжат и подвижен. Во внутренней речи текст сжат в концепт, содержащий смысл отрезка текста. Он хранится в долговременной памяти и может быть восстановлен в словах, не совпадающих с воспринятыми. Каждое новое воспринимаемое предложение стирает из непосредственной памяти предыдущее и отправляет его в долговременную память. Из долговременной памяти нельзя воспроизвести в том же виде направленное для хранения предложение. В связи с этим легко представить себе, что происходит в памяти ребенка, когда учитель требует заучивания наизусть. В такой операции нет смысла, так как собственный текст не возникает.

Вся технологическая цепочка обучению связной речи, устным и письменным изложениям и сочинениям должна быть связана с психолингвистическими процессами, происходящими при создании текста.

Н.И. Жинкин выделяет 4 основных элемента, входящих в состав устного высказывания и являющихся общими элементами всякой речи, в том числе и внутренней, с которой начинается процесс коммуникации:

1. отбор слов в соответствии с предметом изложения;
2. отбор оборотов, предложений в соответствии с распределением предметных признаков;
3. выделение предикатов посредством фиксированного порядка слов и внутреннего интонирования;
4. связь предложений по смыслу.

Соотношение предиката и предмета высказывания определяется в зависимости от того, в чем он рассматривается (в отдельном предложении или в контексте нескольких предложений). В отдельном предложении главным является предикат, т.е. то новое, что сообщается о предмете высказывания. В контексте же главным является предмет высказывания, который вначале выступал как неизвестное, свойства которого постепенно раскрываются рядом суждений.

Предмет высказывания все время должен удерживаться говорящим. Происходит смещение предикативности одного предложения и целого текста. Неотработанные речевые механизмы ребенка 12-13 лет не справляются с этой задачей. Именно поэтому у учащихся среднего школьного возраста возникает «проблема незаконченных фраз». Об этой проблеме писала Т.А. Ладыженская в книге «Анализ устной речи учащихся 5-7 классов». Подробное описание и классификация подобных ошибок даны и Д.Г. Померанцевой. На вопрос, почему у учащихся происходит «предвосхищение речи» (т.е. часть речи произносится раньше чем следует), можно найти ответ в психологических обоснованиях речемыслительной деятельности. Понимая процессы, происходящие в мышлении ребенка, можно свести к минимуму подобные речевые сложности.

На первом этапе обучения первостепенное значение должно отводиться информационно-смысловой направленности будущего высказывания. На этом этапе работы следует обратиться к понятию общая информационная обучаемость. Анализ педагогических изысканий М.В. Кузьмина, В.А. Якунина позволил петербургскому исследователю А.С. Галицкому именно так обозначить это понятие. Оно предполагает способность человека с определенной скоростью и точностью

воспринимать, запоминать, воспроизводить понятийно-образную и словесно-изобразительную информацию.

Способность человека к общей информационной обучаемости поддается измерению. Методика измерения обучаемости и обученности для определения стартовых способностей и конечных результатов работы учащихся может быть начальным этапом в работе по обучению детей связной речи в 5 классе. При этом доминирующим фактором при обучении связной речи следует считать чтение. На первом этапе обучения при обдумывании темы и главной мысли высказывания чтение может быть тем трамплином, от которого следует оттолкнуться, чтобы попасть в сферу мысли. Таким образом, тема и главная идея текста могут быть обозначены с помощью готового же текста.

Вопрос о введении в программу по развитию речи урока чтения не раз поднимался учителями. После начальной школы дети пятых классов недостаточно владеют навыками чтения, от которых во многом зависит уровень овладения программным материалом по различным предметам.

Каким же должно быть чтение на уроках развития речи? Оно должно быть тематическим, то есть связанным с темами будущих устных и письменных высказываний.

Весь курс развития речи в 5 классе можно ограничить 7-8 темами, и всю работу построить в соответствии с этими темами. Начальным этапом работы, как уже было сказано, будет «чтение на тему». Во время этого этапа могут быть даны понятия об идее и теме текста, а также предложены различные виды лексической работы. Поскольку смысловые связи формируются через конкретную лексику, можно будет наблюдать ансамбль лексических значений в зависимости от контекста. Подбирая различные тематически связанные тексты, можно показать изменение значения каждой лексемы. Например, начиная читать древнегреческие мифы, отобрать тексты на один и тот же мифологический сюжет и наблюдать, за счет чего происходит сюжетно-смысловое изменение.

Выбор тем для урока развития речи необходимо связывать с уроками литературы, истории, русского языка.

Итак, первый аспект работы – лексический аспект. Второй аспект работы на уроках чтения и в дальнейшем на уроках создания текста – грамматико-синтаксический.

С точки зрения психолингвистики, грамматическое пространство вступает в силу во второй фазе интеграции речевых единиц. В первой фазе

интеграции исходные (нулевые) слова превратились в словоформы. Каждое слово во второй фазе интеграции связывается с другим и образует грамматическое пространство с помощью флексий, словоизменительных суффиксов и постфиксов, а также формы вспомогательного глагола «быть». Возникает целое с закономерной динамикой словоизменения. Различные словоформы в словах бинарно интегрируются в грамматическом пространстве. Распределение информации в грамматическом пространстве обеспечивает понимание речи. Зная механизм понимания речи (текста), можно построить интересную работу по восприятию текста «на слух». Работа эта, направленная на тренировку «оперативной памяти», была выдвинута В. Ингве в 1961 году. «Гипотеза глубины предложения», как назвал свое исследование автор, опирается на анализ по непосредственно составляющим. Первое правило анализа – расчленив поступившее предложение на 2 компонента – сказуемое и именную группу, ее раскрыть через «артикл и имя» и т.д. в соответствии с грамматическими правилами.

Таким образом, слушая предложение, можно сразу же начинать грамматический анализ. Подобная работа очень полезна для формирования синтаксического строя речи, который М.Р. Львов назвал «зеркалом индивидуального развития». Синтаксический строй речи – это та основа, без которой не может быть акта коммуникации, мышления. Из сказанного следует, что формирование синтаксического строя речи – неперемное условие проведения уроков развития речи. Решение этой проблемы связано с работой по использованию в речи типов сочетаний слов, моделей словосочетаний и предложений. Поскольку в современном языкознании подлежащее и сказуемое рассматриваются как главные члены предложения, независимые друг от друга и представляющие грамматическую координацию форм подлежащего и сказуемого (Г.А. Золотова), они не всегда несут в себе смысл предложения.

В исследованиях Г.А. Фомичевой говорится о том, что часто наибольший удельный вес в смысловом отношении может быть свойственен второстепенным членам предложения. Именно о них речь, когда отыскиваются смысловые границы слова и словосочетания в тексте. Н.И. Жинкин также подчеркивает значение показа словосочетаемости в аналитико-синтаксической деятельности, специфической особенностью которой является механизм отбора слов, упреждения и критики текста. Работа над словосочетанием – распространителем основы предложения –

способствует становлению «упреждающего синтеза», который является главной действующей силой умения составлять текст.

Без специальной работы по называнию словосочетаний, по удерживанию в памяти характерных речевых оборотов для различных конструкций предложения невозможно создание «авторского» текста. Под «авторским» понимается самостоятельно созданный текст на основе нескольких тематически связанных текстов. Поэтому без чтения нескольких текстов на определенную тему, без лексической работы по этим текстам нельзя приступить к работе над своим вариантом текста.

Итак, древнегреческие мифы – одна из возможных тем, в частности, миф о Дедале и Икаре. Мифы пересказаны выдающимся историком древнегреческой культуры Н.А.Куном. Они интересны и как образцы высокоорганизованного художественного текста. Начинать работу нужно с чтения, поскольку в чтении сконцентрированы различные виды памяти, зрительное и слуховое восприятие. Первое чтение текста должно быть подготовленным и не сопровождаться какими-либо заданиями по определению темы и главной мысли текста, так как у каждого ребенка есть свой жизненный опыт, в зависимости от которого он и будет определять тему и идею. После работы над выразительным чтением текста нужно выбрать героя и сформулировать тему.

Следующий этап – определение идеи, смысла высказывания. Смысл высказывания порождается на третьей фазе интеграции, когда возникает образность, то есть неразрывная цельность элементов. Образ обладает важным свойством – узнаваемостью при появлении какой-либо его части. Узнавание образа происходит на звуковом, буквенном, осязательном уровне. Всякая знаковая система нуждается в образности. Тогда возникает иконическое кодирование. Однако код не готовый механизм. Его надо создать в процессе коммуникации. Следовательно, при определении идеи создаем слуховой, зрительный, артикуляционный образ.

В связи с тем, что «механизм упреждения» происходит в пределах трех-четырех предложений, которые соответствуют одной микротеме, учащиеся находят три-четыре глагола-сказуемых и распространяют их, составляют «лестницу действия» в плане громкой речи:

не хотел отпустить с Крита  
хотел пользоваться искусством  
словно пленника держал  
нашел способ освободиться

На этом подготовительном этапе действия детей по вычленению словосочетаний из структуры текста выполняются в форме развернутого внешнего речевого действия, о котором писал А.Н. Леонтьев как о необходимом условии обучения. Этап перевода действия в план громкой речи, применяемый в подготовительный период, обеспечивает и создает условия для перевода действий анализа «во внутренний план». Отбор глаголов-сказуемых и их распространителей должен подвести к идее высказывания. Подчинить отбор лексики идее – главная задача этого этапа работы.

Дети противопоставляют Дедала и Икара и по-разному оценивают падение Икара. Если тема будущего высказывания «Дедал», то возникает следующий лексико-смысловый ряд (вторая микротема):

искусство художника  
открыто небо  
стал изготавливать четыре крыла  
поднялся в воздух

Идея этой темы заключена в самой лексике: «Искусство художника открыло небо». Если тема будущего высказывания – «Икар», то отбираются следующие словосочетания:

забыл наставления  
взлетел к солнцу  
упал в море  
погиб в волнах

Идея такова: Икар забыл наставления отца, взлетел к солнцу и погиб в волнах моря.

Формулирование идеи – процесс сложный. Он основывается, как было сказано выше, на подборе «информационных реплик» учителя. Кроме того, подобная работа способствует обогащению речи детей моделями глагольных словосочетаний, в употреблении которых допускается наибольшее количество ошибок.

Идея – это высказывание, в котором заключена перспектива развития мысли. Она сформулирована с помощью реплик учителя и ученика – партнеров по коммуникации. Между репликами партнеров всегда существует мост – внутренняя речь, в которой формируется текстовый смысл. Поскольку текстовый смысл – это интеграция значений двух смежных предложений, очень важна работа по связыванию предложений.

В составе предложения нет системных грамматических указаний, как перейти к следующему предложению. Следовательно, связность речи обеспечивается двумя механизмами языка-речи: грамматической стереотипией и конкретной лексикой.

Один из самых продуктивных приемов по отработке этих механизмов – подбор синонимов к глагольным и именным словосочетаниям:

не хотел отпустить – пытался удержать  
способ освободиться – возможность бежать

Работа по подбору синонимов может проводиться сразу же после отбора глагольных словосочетаний и показа их предложно-падежного управления. Полезна также работа по замене глагольных словосочетаний именными:

- жил Дедал – жизнь Дедала  
бежать с Крита – побег с Крита  
- бежать в небо – небо для бегства

Она поможет детям преодолеть переход от одного предложения к другому. Например: «Задумал Дедал бежать от Миноса. Побег с Крита не возможен был ни сухим путем, ни морским...»

Особенность конкретной лексики заключена в том, что смысловые связи не заданы заранее. Лексические значения, расположенные в строчку, образуют «картинку». Поэтому дальнейшая работа должна опираться на составление словесного видеоряда с помощью образных средств языка – определений, сравнений, метафор.

Расположим словосочетания, подчиненные определенной идее, в форме «словесного видеоряда» (фрагмент):

быстрый	полет икара
смелее	взмахивает крыльями
лучезарному	взлетел к солнцу
скрепляющий крылья	растопили воск
гонимые ветром	перья крыльев
стремглав	упал в море
(икарийского) моря	погиб в волнах

Распространим их с помощью образных средств, использованных в мифе, записав их в левой части листа. С помощью вопросов покажем

синтаксически-смысловую связь этих словосочетаний и нарисует «словесную картину» падения Икара «в плане громкой речи».

Это третья фаза работы, во время которой возникает неразрывная цельность элементов – образность. Здесь возрастает роль сенсорики, т.е. область применения органов чувств расширяется. Из всех сенсорных воздействий самым богатым и тонким является звук и его прием слухом, а самым устойчивым и объективным – свет и, соответственно, зрение. Их сочетание является шагом к разумным действиям мозга. В нашем случае необходимо связать слух и зрение для выбора конкретных лексем, из которых состоит текст. Сделать это можно с помощью изобразительного искусства. Выбор произведения искусства (в данном случае картины) должен отвечать замыслу (идее) автора текста и соответствовать словесному видеоряду. Целесообразно привлечь картины «Дедал и Икар» Ш. Лебрена и «Падение Икара» П. Брейгеля Старшего.

Подводя итог сказанному, необходимо сделать вывод, что успешной работа на уроках развития речи будет только тогда, когда в процессе этой работы возникают «живые слова», т.е. лексемы с нерегламентированным значением, которые, в свою очередь, приносят новые значения, пригодные только для данного текста. Для того и составляется текст, чтобы найти новый смысл, которого не было в других текстах.

Мышление, речь, смысл – звенья одной цепи.

## 1.2. Метод проектов в системе развивающего образования в средней школе на примере урока на тему «Род имён существительных»

Метод проектов – это исследовательский метод изучения программного материала. Он не является принципиально новым, но сегодня его относят к педагогическим технологиям 21 века. «Брошенный вперёд» – таков точный перевод с латинского слова «проект». Возникший из идеи свободного воспитания в начале прошлого столетия в США, метод проектов вобрал в себя идеи гуманистического направления в философии и образовании. В основе метода проектов лежит креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои знания. Метод проектов применяется, как правило, при изучении сложных грамматических тем. Сложный грамматический материал даётся в нетрадиционной форме: нет готовых выводов и

решений. Выводы должны делать ученики. Итогом усвоения нового материала становится алгоритм выполнения тех или иных действий, которые должны привести к верному решению. Проекты могут быть разными. Они зависят от метода, доминирующего в проекте, от характера координации проекта, от характера контактов учителя и учащихся, от продолжительности проекта, от числа участников проекта. Деятельность учащихся может быть индивидуальной, парной или групповой. Работа выполняется в течение определённого отрезка времени и направлена на решение конкретной проблемы. В данном случае нас интересует проект, в основе которого лежит исследовательский метод, который предполагает аргументацию актуальности темы, определение проблемы, предмета, объекта, целей и задач исследования. Заканчивается проект обсуждением и оформлением результатов. По характеру координации наш метод проектов – метод непосредственных действий учителя и учащихся. Учитель участвует в проекте, направляет работу, организует отдельные этапы урока. По числу участников проект групповой, по продолжительности проведения – краткосрочный.

Основные условия проведения урока методом проектов сводятся к следующему:

- наличием некоей значимой проблемы, требующей решения путём исследовательского поиска и применения интегрированных знаний;
- практической значимости и предполагаемых результатов;
- применению исследовательских методик при проектировании;
- самостоятельной деятельности учащихся в ситуации выбора

Используя проектирование как основной метод познания, учащиеся приходят к переосмыслению роли знаний. Работа над проектом, а главное рефлексивная оценка планируемых результатов помогают осознать, что знания – это не столько самоцель, сколько необходимое средство, которое поможет человеку принимать решения, адаптироваться в социуме и самореализоваться как личность.

Принцип обучения на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности является кардинальным в занковской системе. Он зависит от методического требования к организации учебного процесса – «быстрый темп в изучении программного материала». Однако программы и учебники 5 класса традиционной системы построены на идее повторения и закрепления основных тем начального образования. Работа по этим учебникам не позволяет реализовать одно из основных условий развития –

быстрый темп продвижения в изучении нового.

Дальнейшая реализация этого условия требует таких программ и учебников, которые позволяют раскрыть вновь приобретенные знания без многократных повторений. Особенно это требование касается учащихся 5 и 6 классов.

«Максимальная эффективность обучения» – это значит: надо сделать все возможное и «немножко сверх возможного» для обучения школьников. Только тогда возможно решение таких задач, как воспитание, развитие и обучение в единстве и взаимозависимости. Знания, умения и навыки стали впервые рассматриваться в практике экспериментального обучения как средство для организации процесса общего развития.

Л.В. Занков считал, что необходимы такие принципы построения учебного процесса, которые служили бы единым стержнем обучения всем предметам и особенно предметам языкового и литературоведческого цикла.

Так, например, школьника начинают обучать первичному анализу текста литературного произведения не после того, как он научится хорошо читать, но уже в период формирования навыка чтения. Владение устной речью на уровне первичного анализа литературного произведения требует от ребенка сознательности и произвольности в понимании текста при чтении, которое все еще само по себе вызывает определенные трудности. Ребенок, пытаясь найти ответ на вопрос, повторно перечитывает текст, т.е. опосредованно овладевает техникой чтения. Трудность чтения как бы отодвигается на второй план, уступая место решению мыслительной задачи. Например, обсудите утверждение: слова-антонимы «пессимизм - оптимизм» отражают две разные судьбы людей. Для этого прочитайте два стихотворения М.Ю. Лермонтова. Какое из них выражает пессимистический взгляд, какое оптимистический?

Если, друг, тебе взгрустнется,  
Ты не дуйся, не сердись:  
Все с годами пронесется –  
Улыбнись и разгустись.  
Дев измены молодые  
И неверный путь честей,  
И мгновенья скуки злые  
Стоят ли тоски твоей

\*\*\*

Когда бы мог весь свет узнать,  
Что жизнь с надеждами, мечтами -  
Не что иное, как тетрадь  
С давно известными стихами

Во время чтения найдите авторское образование слова и авторское образование формы слова. Первое разберите по составу, ко второму подберите общепринятые формы. Ответы на эти вопросы «провоцируют» неоднократное чтение текста, требуют от детей решения новых для них учебных задач: сформулировать свой ответ, выслушать мнение товарищей, сравнить свой ответ с ответами других.

В приведенном примере формируются навыки более глубокого осмысления понятия антонимии. Это понятие связывается с правилами словообразования и формообразования, а все вместе с особенностями стиля поэта. Характер трудности очерчен познанием теоретических положений и, следовательно, неразрывно связан с другим требованием системы – принципом ведущей роли теоретических знаний.

Выдвижение требования постоянных открытий даже в процессе формирования навыков требует значительно большего времени, чем объяснение учителя и закрепление способов действий по образцу.

Первые два принципа развивающей системы неразрывно связаны с третьим – быстрым темпом изучения программного материала.

Дети овладели понятием «корень слова» и «однокоренные слова». Чтобы усвоить эти понятия, выполняются упражнения по выделению суффиксов, образованию новых слов с суффиксами, форм слов, производятся наблюдения над различением этих морфем.

Дети без специального повторения воспроизводят понятие «корень слова», осознавая его уже в новом значении состава слова.

Требование «быстрого темпа» обретает свое полное звучание в следующем принципе: «осознание школьниками процесса учения».

Важно, чтобы сам процесс овладения знаниями и навыками в известной мере стал объектом осознания школьников. В процессе выполнения заданий школьник осознает необходимость заучивания отдельных правил и формулировок, причины ошибок при усвоении материала.

Сейчас мы можем на примере оценить достоинства и возможные недостатки такого метода в обучении. И по достигнутому результату

сделать вывод о его эффективности в практике обучения.

В школе мы работали по учебнику Маргариты Михайловны Разумовской и Павла Александровича Леканта над темой «Род имён существительных». Данная тема – тема грамматическая, поэтому цель урока была следующая: дать общее представление о роде как о постоянном признаке каждого имени существительного, научить определять род имён существительных, посредством метода проектов, выстроить схему – алгоритм для определения рода имён существительных, а также в рамках системы развивающего обучения использовать грамматическую тему для формирования грамматического строя речи. Цель урока сформулировали сами ученики.

Ведущими приёмами при работе на уроке по методу проектов могут быть следующие приемы: анализ языковых явлений, сопоставление языковых материалов. В данном случае урок должен был сочетать в себе и теоретические и практические знания. В теоретическом плане дети должны были осознать такое языковое явление, как грамматический род, в практическом - научиться определять род имён существительных в тексте.

Введение в тему: «Сегодня мы с вами начнём изучать одну из самых загадочных тем русского языка. Эта тема – род имён существительных. Учёные считают, что грамматический род принадлежит к числу самых таинственных и ещё не разгаданных до конца явлений языка.

Вы, наверное, не задумываясь, ответите на вопрос, почему слова отец, брат, дядя, лев – мужского рода, а слова мать, сестра, тётя, львица - женского.

Но... как ответить на следующие вопросы? Почему дом – мужского рода, а изба – женского? Что такое средний род? Какого рода слова каникулы, сливки, ножницы? А слова ябеда, плакса, неряха? Как правильно – жираф или жирафа, тапка или тапок? На эти вопросы мы с вами постараемся ответить».

Перед учениками был поставлен проблемный вопрос: что же такое род?

Далее нужно сделать акцент на самых сложных моментах в определении рода имени существительного, таких как:

- род несклоняемых слов,
- род слов общего рода,
- род слов *pluralia tantum*,

– род слов с неопределённой родовой семантикой.

На эти вопросы мы постарались ответить в течение урока.

Следующим моментом урока стал первый промежуточный вывод о том, что род – категория постоянная, и слова не изменяются по родам.

Основная часть урока была посвящена тому, чтобы научить ребят определять род имён существительных, с помощью проектирования схемы-алгоритма по определению рода имен существительных.

#### СХЕМА-АЛГОРИТМ

##### 1. Определить окончание у имен существительных

Ø окончание при твердой основе		Ø окончание при мягкой основе	
Существительные м.р.	Существительные ср. р. ок. <i>-о, -е</i>	В творительном падеже ок: <i>-ю, -ем</i>	В родительном падеже ок: <i>-и, -я</i>

##### 2. У существительных I склонения – ок. *-а, -я*.

Действует семантический показатель:

Есть сема	Нет семы
Лицо мужского пола, значит существительное мужского рода ( <i>юноша, дядя</i> )	Лицо женского пола, значит существительное женского рода ( <i>книга, бабушка</i> )

##### 3. Окончание *-о, -е* – значит существительное среднего рода (*поле, окно*).

Перед учениками ставился ряд проблем. Например, какого рода слово *меню*, почему *изба* женского рода, а *Тбилиси* – мужского. Ученикам предлагалось прослушать текст, который должен был помочь решить грамматическую проблему.

Грамотное употребление этих слов стало способом проверки не только грамматической темы, но и умения конструировать предложения и связанные высказывания в письменной форме.

Сложность применения данного метода заключается ещё в том, что метод проектов требует очень хорошей подготовки учащихся, а в классах современной школы находятся, как правило, ученики разного уровня. Также метод требует особой целенаправленной работы учителя и разнообразных заданий. Схематичность, как одна из составляющих метода проектов, необходима для изучения грамматических тем.

Процессуальный характер методики действует на всех уровнях учебного процесса: и в сообщении теоретических знаний, и в

последовательности заданий, цель которых – закрепление, и в организации эмоциональных переживаний. Учебник развивающего обучения ученицы Л.В. Занкова Н.В. Нечаевой строится так, что каждая новая тема входит в качестве зависимого элемента в органическую связь с другими темами курса. Процессуальность методики проявляется в том, что усвоенные ранее знания не остаются на том же уровне, а вступают в новые, более широкие системы связей и поэтому прогрессируют. Это качественная характеристика самой методики. Например, в связи со словообразованием даются орфографические темы: правописание наречий (-ь- знак после шипящих, суффиксы -о, -а); правописание приставок на -з- и -с-. В последнем случае важно показать, что при написании приставок на согласный надо различать два случая: приставки, которые пишутся всегда одинаково, и приставки на -з- и -с-, которые подчиняются закону сильной позиции, как и парные согласные в корне. Никакого нового правила нет, появилась только необходимость усвоить, что приставки на согласный имеют варианты выбора буквы согласного. Правописание -ь- знака в наречиях на шипящий открывает серию подобных правил, относящихся к глаголу, имени существительному, краткому прилагательному, частице.

### 1.3. Экспериментальное обучение продуцированию текста в средней школе

Обычно читатель воспринимает и запоминает текст в его непрерывном и последовательном изложении.

Он читает все, что предлагает ему автор, с одинаковым вниманием и одинаковой скоростью. В общем ряду оказываются и главные мысли автора, и второстепенные. При таком восприятии текста внимание рассредоточивается, механизм памяти работает избирательно, выхватывая из текста для запоминания не всегда существенное, главное. Текст запоминается хуже, слабее осмысливается.

Такой способ чтения малоэффективен. Гораздо легче запомнить отдельные, но существенные, с точки зрения автора, факты, мысли, а затем связать друг с другом и с уже имеющимся в памяти по данной теме. Этот способ чтения активизирует мыслительный процесс, приучает не просто запоминать, а осмысливать прочитанное.

Если научиться группировать информацию, выделять в ней главное, не упуская при этом второстепенные детали, эффективность чтения заметно повысится.

Следует заметить, что в выделении существенной информации, которую составляют главные и второстепенные мысли, много субъективного. Особенно при чтении художественных текстов (вспомним значение детали в произведениях А.П. Чехова). Поэтому при вычленении в тексте главных мыслей мы предлагаем руководствоваться позицией автора, пониманием этой позиции. Осмысление авторской позиции помогает объективно проанализировать весь текст.

Очень важна также позиция читателя. Если она совпадает с авторской, то текст будет воспринят активно, т.к. читатель увидит в авторе единомышленника. Если нет, то в процессе чтения будет происходить как бы внутренний диалог читателя с автором. Внимание будет сконцентрировано на анализе текста, а это послужит гарантией того, что содержание текста хорошо запомнится.

Таким образом, при чтении нужно в каждом абзаце текста отыскивать основные мысли, подкреплять их второстепенными, устанавливая связи между основными и второстепенными мыслями. Каждый абзац и каждую часть текста нужно тоже рассматривать, размышляя о главной мысли и увязывая с ней второстепенные.

Могут возникнуть сомнения, не произойдут ли потери в усвоении содержания при отбрасывании несущественных фактов. Если вспомнить какой-нибудь прочитанный текст, то можно заметить, что содержание запомнилось в виде совокупности основных мыслей, связанных с второстепенными. Существенная информация запоминается читателями, как правило, не в формулировках автора, а в собственных формулировках. Стремясь достаточно полно сформулировать основные мысли, читатель переосмысливает предложенное автором. Содержание текста излагается автором в последовательности, определяемой логикой его мышления. Цепочка мыслей облекается в слова, предложения, фразы, которые составляют смысловые группы, а смысловые группы объединяются в абзацы. В абзацах содержится как существенная информация, так и связующие ее цепочки (несущественная информация). Такой способ изложения информации определяет структуру текста, а эта структура формируется ходом мыслей автора.

Если в каждом абзаце выделить главную мысль, то перед внутренним взором читателя выстроится цепочка основных мыслей, которая даст ключ к постижению идеи текста.

Для упрощения процесса чтения нужно читать именно таким образом, чтобы улавливать мысли автора.

Выявить основные мысли автора и выработать критическое их осмысление помогает структурный анализ текста. Система логических связей – это и есть структура текста.

Все вышеизложенное подводит нас к пониманию того, что необходим структурный анализ текста как во время чтения, так и после него.

Необходимо научиться в процессе чтения осмысливать содержание, но начинать работу по осмысливанию нужно после чтения, на этапе ведения диалога, когда учитель является партнером и помощником при создании диалогического текста.

Известно, что установка на необходимость запоминания срабатывает тем успешнее, чем глубже задета эмоциональная сфера. Без опоры на активные психические процессы (образные представления, эмоции, генерацию мысли) память представляла бы сплошное решето. Установлено, что продуктивность механического запоминания в 20 раз ниже, чем смыслового. Поэтому даже в тех случаях, когда информацию трудно запомнить осмысленно, прибегают к искусственным зрительным образам. Чем ярче зрительные представления, тем лучше запоминание.

Любой текст является отражением не только содержания мыслей автора в момент написания текста, но и состояния души автора.

Содержание мыслей автора, выливающееся в содержание текста, может отражать реальную действительность или понимание ее автором. Содержание текста может отражать воображение автора о придуманном им мире. Необходимо читателю понять содержание в авторском варианте. Содержание мыслей автора любого текста неразрывно связано с состоянием его души в момент написания им данного текста. Состояние души автора характеризует нравственную позицию автора по описываемым проблемам. Именно поэтому необходимо овладеть навыками композиционной обработки текстов.

В художественных произведениях выявление эмоций автора, его нравственного отношения к описываемому проводится несложно. Нужно ответить на следующие вопросы:

1. Какие цели преследовал автор, пытаясь вызвать у читателя данные чувства?

2. Какие чувства возникли у читателя при повествовании о тех или иных событиях?

3. Какие причины вызвали у автора данные чувства в момент написания им данных частей текста?

Нужно ставить перед собой еще одну, более важную цель – переосмыслить содержание текста с позиций своих знаний и своих практических задач.

Переосмысление или интерпретация представляет собой процесс создания новых знаний на основе уже имеющихся знаний.

Допустив, что процесс переосмысления во многом зависит от умственных способностей человека, необходимо помогать переосмыслению, повысить его результативность.

Переосмысление может проводиться как после окончания чтения текста, так и во время чтения.

Для того чтобы научиться переосмысливать текст после чтения (для учащихся 9-12-летнего возраста переосмысление текста помогает делать учитель во время ведения диалога), нужно:

- научиться эффективно осмысливать содержание читаемого текста;
- активизировать мышление, чтобы параллельно с осмыслением содержания успевать формулировать собственные суждения;
- научиться выявлять иерархическую структуру текста

По этим пунктам предлагаются специальные упражнения, которые направлены на формирование умений переосмысливать содержание текста, и их следует воспринимать не только как упражнения, но и как способ переосмысления.

Логическое осмысление, а соответственно, и его результат – понимание текста и его запоминание – чаще всего производится на основе анализа межобъектных отношений.

Научиться выявлять межобъектные отношения – означает научиться понимать текст и запоминать его.

Процесс логического осмысления следует проводить поэтапно:

1-й этап – выявление главных объектов текстового сообщения (факты и мысли, описывающие какие-либо предметы) и выявление взаимоотношений между ними.

2-й этап – выявление второстепенных объектов из текста, нужных для понимания содержания текста.

3-й этап – формулирование взаимоотношений между главными и второстепенными объектами. Текстовые упражнения выполняются после этапа обучения понятийному диалогу. На примете анализа стихотворения : В. Брюсова «Дедал и Икар»

*Дедал*

Мой сын! мой сын! будь осторожен,  
спокойней крылья напрягай,  
Под ветром путь наш ненадежен,  
Сырых туманов избегай.

*Икар*

Отец! ты дал душе свободу,  
Ты узы тела разрешил.  
Что ж медлим? выше! к небосводу!  
До вечной области светил!

*Дедал*

Мой сын! Мы вырвались из плена,  
Но пристань наша далека:  
Под нами – гривистая пена,  
Над нами реют облака...

*Икар*

Отец! Что облака! Что море!  
Удел наш – воля мощных птиц!  
Взлетать на радостном просторе,  
Метаться в даях без границ!

*Дедал*

Мой сын! Лети за мною следом,  
И верь в мой зрелый, зоркий ум.  
Мне одному над морем введом  
Воздушный путь до белых Кум.

*Икар*

Отец! К чему теперь дороги!  
Спешి насытить счастьем грудь!  
Вторично не позволят боги  
До сфер небесных досягнуть!

*Дедал*

Мой сын! Не я ль убор пернатый  
Сам прикрепил к плечам твоим!  
Взлетим мы дважды, и трикраты,  
И сколько раз ни захотим!

*Икар*

Отец! Сдержать порыв нет силы!  
Я опьянен! я глух! я слеп!  
Взлетаю ввысь, как в глубь могилы,  
Бросаюсь к солнцу, как в Эреб!

*Дедал*

Мой сын! мой сын! Лети серединой,  
Меж первым небом и землей...  
Но он – над стаей журавлиной,  
Но он – в пучине золотой!  
О юноша! презрев земное,

.....

К орбите солнца взнесся ты,  
Но крылья растопились в зное,  
И в море, вечно голубое,  
Безумец рухнул с высоты.

*1 апреля 1908*

## **Упражнение № 1**

### **I задание**

Выделите в тексте главные объекты (факты и мысли по поводу главных действующих лиц и главных происходящих действий) и найдите взаимоотношения между ними. *Дедал, Тал, Икар. Дедал был большим мастером. Тал перенял его мастерство и превзошел во многом. Дедал задумал убить Тала. Он столкнул его с Акрополя. Преступление Дедала увидели афиняне. Дедалу пришлось бежать к Миносу.*

*Минос использовал Дедала для своего обогащения и не отпускал из плена.*

*Икар, сын Дедала, был в плену вместе с отцом.*

*Дедал решил спастись вместе с сыном.*

*Он сделал 4 больших крыла.*

*Отец просил сына не увлекаться полетом и не подниматься близко к солнцу.*

*Икар не послушался отца.*

*Солнце растопило воск, скрепляющий перья крыльев Икара.*

*С огромной высоты упал Икар в море и погиб.*

*Дедал проклял свое мастерство.*

## **II задание**

Сделайте то же самое с второстепенными фактами и мыслями.

*О Дедале рассказывали, что он высекал из мрамора дивные статуи.*

*Далеко шла слава о нем.*

*Однако можно было предположить, что племянник Дедала превзойдет своего учителя.*

*Дедал придумал выход.*

*Был уверен художник, что преступление, которое он задумал, останется безнаказанным. После убийства Дедал поднял тело Тала и уже хотел зарыть его. Злодеяние открылось, когда он рыл могилу...*

## **III задание**

Найдите взаимоотношения между некоторыми основными и второстепенными мыслями. Сделайте выводы по логическому осмыслению и сравните их с выводами автора.

*...С огромной высоты упал Икар в море и погиб (главная мысль).*

*Перья крыльев Икара далеко разлетелись по воздуху (второстепенная мысль).*

*Дедал проклял свое мастерство (главная мысль).*

*Увидел Дедал на морских волнах перья крыльев Икара и понял, что случилось (второстепенная мысль).*

Вывод учащихся.

*Дедал понял, что Бог наказал его смертью сына за совершенное им злодеяние.*

Вывод автора.

*Возненавидел Дедал свое искусство.*

Формальная логика.

Быстрое понимание читаемых текстов в огромной степени зависит от навыков своевременного мысленного прогнозирования того, что будет в последующих абзацах текста, до которых еще не дочитал читатель.

Необходимо быстро научиться ориентироваться в тексте, улавливать, в каком направлении пойдет содержание текста дальше.

Этот навык (не умение) можно сформировать, выполняя упражнения по составлению вопросов к тексту и по составлению ответов на вопросы без предварительного прочтения текстов.

По содержанию текстов можно задавать 6 типов вопросов:

- 1) вопрос к действующему лицу или к предмету обсуждения,
- 2) вопрос к действию или явлению,
- 3) вопрос к качеству состояния предмета, к образу действия или явления,
- 4) вопрос ко времени состояния предмета, проведения действия,
- 5) вопрос к месту расположения предмета, происхождения действия,
- 6) вопрос к целесообразности предмета, действия или явления.

### **Упражнение 2**

Читая текст, ищите ответы на вопросы к объектам описания, к условиям и целесообразности по следующему порядку:

- |            |                                 |
|------------|---------------------------------|
| Где?       | Как?                            |
| Кто (что)? | Что делал? (вопрос к действиям) |
| Когда?     | Зачем?                          |

Надо стараться в каждом абзаце находить ответы на все 6 вопросов.

### **Упражнение 3**

Читая текст, ответьте на 2 концептуальных вопроса по всему тексту:

1) зачем этот текст написан, для решения каких проблем, в каких случаях этот текст необходим, что может изменить текст, каково место этого текста в жизни людей?

2) зачем этот текст нужен мне?

Какую пользу принесло прочтение текста?

Активность читателя, приводящая в конечном результате к хорошему усвоению читаемых текстов, формируется на постоянной внутренней потребности читателя непрерывно размышлять.

Предлагаемые дальше упражнения помогают сформировать потребность перед чтением ставить перед собой задачу и решать ее во время чтения или после чтения.

### **Упражнение 1**

Продолжите предложения:

«Сейчас мне предстоит прочитать текст о том, что...»

«Я думаю, что...»

«А еще речь пойдет о...»

«Мне кажется...»

Потом прочитайте текст и выясните мнение автора по этим вопросам. Старайтесь использовать каждую мысль автора, каждый факт для поддержки вашей мысли.

В некоторых текстах переосмысление содержания может представлять собой выявление смысловых блоков, выстроенных автором текста в виде иерархической структуры.

Одна, самая главная мысль, подчиняет несколько менее важных мыслей, которые могут быть оценены как одинаковые по степени важности в решении описываемой в тексте проблемы.

### **Упражнение 1**

Выявите и сформулируйте самую главную мысль текста. Затем оцените соответствие названия текста главной мысли текста.

### **Упражнение 2**

Выявите те предложения в тексте, которые наибольшим образом соответствуют названию текста.

Анализ работы читателей показывает, что скорость переосмысления содержания текста зависит от сформированности умений:

логической обработки (синтез, анализ, сравнение)

1) упрощения целостной картины путем исключения элементов;  
2) выполнение упражнений по оттеснению несущественной информации будет направлено на переосмысление текста. Исключение отдельных элементов целостной картины текста во время чтения – неизбежный процесс. Не следует думать, что нужно стремиться к усвоению и запоминанию как можно большей части содержания читаемых текстов. Во время любого чтения читатель стремится упрощать усваиваемое потому, что упрощение – элемент творческого переосмысления информации.

Главное при упрощении – не исключать нужное на данном уровне переосмысления данного текста.

Последовательность действий:

- отбрасывание того, что в данный момент показалось непонятным;
- запись отброшенной информации;

- возвращение к тексту после того, как разобрались с отброшенной информацией

Отбрасывание информации и соединение разрыва в логике текста могут быть выполнены с помощью следующего упражнения:

### **Упражнение 1**

Прочитайте текст. Затем, вспомнив содержание прочитанного, выбросите абсолютно непонятную информацию. Затем вновь перечитайте текст, одновременно выявляя непонятную информацию и запишите ее на бумагу. Оцените долю самостоятельно вспомнившейся информации. Третий раз прочитайте текст и свяжите разрыв в логике содержания второстепенными мыслями (по примеру прошлых упражнений).

Цель экспериментального обучения состояла в речевом развитии учащихся в процессе формирования аналитических, реконструктивных и продуктивных информационных умений.

В задачи эксперимента входило:

- 1) организовать управление речевым развитием учащихся при продуцировании текста;
- 2) организовать обучение рациональным приемам продуцирования текста;
- 3) сформировать систему речевых умений, способствующих целенаправленному его продуцированию.

Выделенные задачи обусловлены целью и обучающей основой эксперимента.

Речевое развитие школьников при продуцировании текста предполагает деятельность по частичному лингвосмысловому анализу текста, преобразованию данного текста и созданию собственного текста.

Эти задачи решаются на основе формирования аналитических, реконструктивных и продуктивных умений. Аналитические умения включают в себя определение основной мысли текста, выделение языковых средств в тексте и определение их роли в зависимости от замысла автора. Реконструктивные умения – это умения видоизменять текст в соответствии с речевой задачей. Продуктивные умения состоят в определении замысла будущего высказывания (текста), отборе и использовании языковых средств в соответствии с замыслом.

Названные умения формируются в процессе выполнения речевых (дотекстовых) и текстовых упражнений аналитического, реконструктивного и продуктивного характера.

Направленность эксперимента на речевое развитие учащихся и учет результатов эксперимента определили необходимость выделения следующих принципов его организации: принципов лингвометодических и дидактико-методических.

Лингвометодическими принципами определяется отбор и методическое осмысление лингвистических сведений в соответствии с задачами обучения, т.е. регулируется его содержательный компонент. Дидактико-методическими принципами определяется специфика организации учебной деятельности с учетом ее психолого-педагогических особенностей, т.е. регулируется деятельностный компонент процесса обучения.

Целевой и результативный компоненты являются составными частями этих принципов, поскольку обуславливают и содержание, и форму процесса обучения.

Деятельность учащихся определяется дидактико-методическими принципами проблемности обучения, систематичности в обучении и принципом межпредметных связей.

Принцип проблемности обучения определяет деятельность учащихся при усвоении новых знаний.

Принцип систематичности состоит в том, что явления языка изучаются в их семантическом, грамматическом и коммуникативном аспектах. В изучении материала учащиеся идут от простого к сложному, опираются на систему знаний и умений, усвоенных ранее, усложняя ее.

Принцип межпредметных связей предполагает не только согласованность программ по русскому языку и литературе, но и взаимопроникновение этих предметов как научных дисциплин.

Выделение лингвометодических принципов, обуславливающих отбор и осмысление лингвистических понятий, осуществлялось на базе учета констатирующего эксперимента.

Интерпретация лингвистических понятий определялась принципом учета взаимосвязи, взаимообусловленности формы и содержания текста, уровневого подхода. Определение качества продуцирования текста соответствующего жанра и стиля (миф) строилось на основе принципа координации общего и отдельного.

Экспериментальный материал, включаемый в урок, содержал сведения, усвоение которых осуществлялось на основе практических действий.

Распределение учебного времени и материала осуществлялось на основе программных часов по развитию речи и дополнительных факультативных часов.

Обучение восприятию текста понятиями и продуцированию текста мифологического содержания осуществлялось путем формирования соответствующих коммуникативно-речевых умений.

Эти умения складываются из ряда первичных коммуникативных умений: умения выделять в тексте языковые средства, характерные для мифа, определять их роль, умения целесообразно использовать их при реконструкции и продуцировании текста определенного стиля и жанра.

Овладение умением выделять языковые средства в тексте мифа создает условия для формирования умений определять роль языковых средств в тексте, использовать их в создаваемом тексте.

Сообщение нового экспериментального материала осуществлялось методом эвристической беседы. Предпочтение отдавалось тем методическим приемам, которые обеспечивают высокую познавательную активность.

Индуктивный способ подачи знаний был преобладающим при знакомстве с новым материалом.

Первый этап предполагал выполнение речевых и текстовых упражнений аналитического характера. На втором этапе учащиеся выполняли речевые и текстовые упражнения реконструктивного характера.

Цель третьего этапа урока – повторение экспериментального материала с помощью речевых и текстовых упражнений продуктивного характера. Этот же этап предполагал проверку качества усвоения нового материала для внесения необходимых корректировок в содержание следующего урока.

Проверка домашнего задания заменилась этапом актуализации знаний. На этом этапе учащимся предлагались индивидуально-групповые задания, целью которых являлась не только проверка усвоения материала, но и подготовка к восприятию нового материала.

Такая организационная структура урока позволяла реализовать преемственные связи в учебной деятельности учащихся на этапах всех звеньев системы: объяснения, закрепления, контроля.

Таким образом, подача нового материала, его закрепление и формирование умений рассматривались как единый процесс речевого развития школьников.

Задачи и принципы эксперимента обусловили необходимость создания системы упражнений, обеспечивающей речевое развитие учащихся.

В основе системы лежит выделение трех типов упражнений, включающих анализ готового материала, преобразования, данного языкового материала и создание высказываний или его частей.

Таким образом, система упражнений включает две группы – речевые и текстовые. Каждая группа в свою очередь подразделяется на аналитические, реконструктивные и продуктивные упражнения.

Система речевых и текстовых упражнений разработана на материале древнегреческих мифов.

Целью речевых упражнений является знакомство с изучаемыми языковыми явлениями на уровне словосочетания и предложения, формирование умений анализировать, реконструировать и создавать словосочетания и предложения на основе психологической теории «упреждающего синтеза».

Текстовые упражнения преследуют цель научить детей воспринимать текст с точки зрения понимания единства плана содержания и плана выражения, при создании собственного текста учитывать взаимосвязь замысла с отбором языковых средств его реализации.

Аналитическая, реконструктивная и продуктивная деятельность учащихся взаимосвязана, поэтому многие упражнения носят комплексный характер.

Деятельность учащихся была организована с помощью специально подобранных вопросов и заданий.

Продвижение учащихся от деятельности аналитической к деятельности продуктивной обеспечивалось последовательным введением упражнений разных типов.

Направление работы по формированию речевых умений и навыков учащихся на основе механизма упреждения в процессе устной речи было связано с обучением школьников правильному использованию единиц языка (слов, словосочетаний, предложений) при создании текстов: устных изложений, представляющих пересказ текста, устных сочинений-текстов,

созданных на основе личного опыта, произведений художественной литературы, картин.

Все предметы школьного цикла, система внеклассных и внешкольных занятий призваны обеспечить развивающий потенциал речевой среды и максимальным образом влиять на развитие речи школьников, обеспечивать содержательную сторону речи, грамматическую правильность, интонационную выразительность.

Решающим направлением работы по синтаксису является формирование синтаксического строя речи школьников.

Развитие речи, становление и совершенствование ее синтаксического строя осуществляется только в условиях систематического школьного обучения.

В экспериментальном обучении процесс овладения словом учащимися включал 2 этапа: первый – знакомство со значением слова; второй – показ норм сочетаемости данного слов, практическое овладение нормами согласования и управления, использование данного слова в структуре предложения. Развитие навыка употребления слова с учетом его сочетаемости осуществлялось при проведении разнообразных упражнений в составлении предложений и словосочетаний, в исправлении ошибок, допущенных детьми, в языковом анализе текста, предназначенного для устного пересказа.

В целях развития умений, направленных на образование предложений, способных наиболее полно отображать разнообразные связи и отношения реальной действительности, умений, связанных с критикой текста, нужно было научить школьников строить предложение на основе предикативного центра – главных членов предложения; научить распространять главные члены предложения разнообразными словосочетаниями в зависимости от задач высказывания, научить «синтезировать в предложении предметные признаки и отношения».

В развитии умения строить простое предложение важная роль принадлежит обучению правильному использованию порядка слов.

Таким образом, работа над предложением как единицей речи была организована с учетом всех названных компонентов: состава, интонации, порядка слов.

Изучение разных групп словосочетаний было организовано как при анализе отдельных предложений, так и при анализе связных текстов.

Развитие умения детей распространять основу предложения разнообразными словосочетаниями, рост размера предложения в творческих работах учащихся осуществлялись при проведении специальной работы по включению словосочетаний в состав предложения, по составлению вариантов предложений в зависимости от задач высказывания, по запоминанию моделей словосочетаний.

Работа над словосочетанием, связанная с распространением предложений, с включением словосочетаний в состав предложения как конкретизаторов и распространителей основы предложения, способствовала становлению «упреждающего синтеза», который, по словам Н.И. Жинкина, является «главной действующей силой» умения составлять текст, предложение и который «у школьников не складывается в пределах даже отдельного предложения», если нет специальных педагогических воздействий.

Действительно, формирование механизма упреждения требует специальной работы по включению словосочетаний в состав нераспространенного предложения, по распространению основы предложения словосочетаниями, по составлению предложений, способных выражать разнообразные значения и различные синтаксические отношения. Без специальной работы по составлению вариантов предложений, по называнию словосочетаний, которые необходимо включить в состав предложения, по удержанию в памяти оборотов предложения, формирование механизма упреждения происходит стихийно и, как правило, в пределах трех-четырехсловных предложений.

Анализ устных высказываний школьников показал, что без специального обучения упреждающий синтез и сознательный контроль не могут сформироваться стихийно и на долгие годы остаются на уроке механическим объединением слов.

Упреждающий синтез является причиной многих стилистических ошибок, допускаемых учащимися IV-VIII классов в построении словосочетаний и предложений при создании творческих работ.

При анализе составленных предложений оказалось, что предлог «в» часто не использовался учащимися, вместо него появляется союз «и». Некоторые учащиеся вообще опускали предлог «в». Пропуск предлога «в» можно объяснить тем, что пространственные отношения, показывающие направления движения, труднее осознаются, чем представления о начале движения. Пропуск слов объясняется затруднениями, которые испытывают

ученики в запоминании и удерживании в памяти частей составленного предложения, в установлении связи между словами, в определении главных и зависимых слов.

Часто учащиеся затрудняются в нахождении основы предложения, в результате чего в предложении оказывается 2 подлежащих. Значительные трудности испытывают школьники в составлении приименного словосочетания, в состав словосочетания они вставляют предлоги «к» или «от» и образуют с этими предлогами более конкретное словосочетание. Все это еще раз подтверждает тот факт, что механизм упреждения на уровне простого предложения должен быть сформирован в среднем звене школы, что эта работа не может проходить стихийно, поскольку без специального обучения не формируется навык образования и правильного употребления предложений в речи. Простой механический подбор слов, постановка слов в определенные синтаксические отношения за счет возможного установления связей слов ведет к пропуску слов, к ошибкам в нарушении норм согласования, управления, к смысловым неточностям. Характерно, что количество названных ошибок не сокращается с повышением класса обучения, меняется лишь сфера их проявления.

Изучение письменных работ учащихся шестых классов показало, что школьники употребляют предложения, состоящие из 3-4 слов.

Анализ сочинений и изложений учащихся 5-х классов показал, что письменная и устная речь детей находится в стадии становления, что стремление учащихся выразить свою мысль более сложным предложением ведет к тому, что вместо законченного предложения дети употребляют часть его. Характерно, что эту часть предложения дети оформляют и воспринимают при произношении как отдельное предложение.

В процессе речи учащиеся пропускают слова или употребляют их в несвойственном для них значении: *«Снег положился белоснежным ковром»*.

Целый ряд простых предложений, посвященных одной микротеме, учащиеся употребляют как одно предложение: *«Прилетели птицы скворцы вот прилетел важный грач»*.

Кроме того, в работах учащихся много ошибок, связанных с нарушением нормы употребления слов.

Все эти недочеты могут быть объяснены тем, что у учащихся в пятом классе происходит становление синтаксического строя письменной речи. Это значит, что ребенок стремится к распространению предложения,

учится приемам удерживания в памяти частей предложения, пытается его проанализировать.

Однако недостаточная осознанность признаков предложения и процесс внутреннего интонирования влияют на появление «псевдопредложений», таких как: *И проверяю уроки. Убираться в комнате. И сажать капусту.* В приведенных примерах в качестве предложения выделена часть предложения с однородным сказуемым.

Недостаточная осознанность простого предложения проявляется и в неумении ребенка проанализировать текст с точки зрения его структуры: наличия главных членов предложения. Заметна тенденция к выражению своих мыслей крупными усложненными предложениями, однако реализовать эту тенденцию дети не могут: они пользуются или нераспространенными предложениями, или несколько нераспространенных предложений употребляют как одно предложение.

Недостаточный уровень развития речи учащихся, пришедших в 5-й класс, проявляется, прежде всего, в неумении ребенка написать изложение, сочинение, создать связное высказывание. Характерно, что школьники, пришедшие в 5 класс, испытывают большие затруднения в передаче языкового содержания текстов, в их языковом оформлении. Большинство детей затрудняется в запоминании фактов, действий, последовательности событий, в воспроизведении языка текста, его грамматического и лексического оформления; в частности, только 50% детей воспроизводят глагольные и именные словосочетания, выражающие значение причины; около 53% – значение признака действия, около 58% детей воспроизводят значение цели действия.

Языковой анализ текстов сочинений показывает, что основной массив текста составляют трех-четырёхсловные предложения, что словосочетания, употребляемые в структуре предложений текста, выражают, в основном, прямое пространственное значение; значение прямого объекта, способом выражения которого является прямое дополнение; значение косвенного объекта, способом выражения которого является косвенное дополнение; значение места, т.е. те отношения, которые характерны для речи младших школьников.

В связи со сказанным важное значение приобретает проблема текста, необходимого для пересказа и продуцирования, как с точки зрения его содержания, так и формы выражения этого содержания. Было признано, что ученик, зачисляющийся в начальную школу, должен уметь передать

содержание текста в 150-200 слов, состоящего из предложений, ранги дистантных позиций которого бы были не ниже третьего, включающего в свой состав как односоставные, так и двусоставные предложения, предложения простые и сложные (состоящие из 2-х простых), предложения с однородными членами.

Увеличение размеров предложения, развитие оперативной памяти детей, создание условий для выбора подходящего по смыслу слова в экспериментальной системе обучения было связано с решением проблемы энтропии, вероятности использования конкретной речевой единицы в процессе письменного воспроизведения текста.

Развитие способности школьников опираться на сочетательные свойства слов при построении словосочетаний и предложений является основой становления упреждающего синтеза при восприятии, слушании текста, при его пересказе. Упреждающий синтез на уровне предложения и словосочетания основывается на знании лингвистической вероятности появления языковой единицы как части словосочетания, предложения. Усвоение сочетательных свойств слова, знание значения главного слова обеспечивало школьникам предугадывание, предсказуемость зависимого слова словосочетания, использования словосочетания для распространения основы предложения, т.е., являлось базой становления упреждающего синтеза.

Усвоение особенностей функционирования словосочетаний и предложений было организовано в связи с проведением словарной работы на специальных уроках развития связной речи.

В условиях экспериментального обучения связный текст, созданный учеником, был средством контроля за процессом становления речи учащихся, за особенностями употребления лексико-синтаксических конструкций в связном высказывании.

Работа над словосочетанием и предложением рассматривалась как способ, как средство обогащения, развития, упорядочения речи, как средство предупреждения речевых ошибок, как основа формирования синтаксического строя речи.

Основные направления этой работы предполагали обучение построению простого предложения в зависимости от задач и целей высказывания, распространению основы предложения словами и словосочетаниями; составлению словосочетаний с учетом «предсказуемого и непредсказуемого характера связей»; использованию

синтаксических синонимов в процессе продуцирования текста; созданию и отбору вариантов предложений в зависимости от темы, содержания, жанра высказывания.

В целом работа над словосочетанием и предложением была направлена на формирование коммуникативных умений, обеспечивающих выбор и умелое использование языковых средств, наряду с другими коммуникативными умениями, такими, как умение собирать материал, систематизировать его, говорить на тему, т.е. располагать материал в соответствии с требованиями логики и идеи.

На уроках развития связной речи проводилась работа по уяснению содержания текста, анализу предложенного образца, разбору словосочетаний и предложений, входящих в текст, конструированию словосочетаний и предложений.

Эта работа выполнялась как письменно, так и устно, как фронтально всем классом, так и индивидуально при подготовке к творческой работе и служила целям обогащения и развития речи, предупреждения и исправления речевых ошибок школьников.

При подготовке к созданию связного текста проводились следующие упражнения:

1. Составление словосочетаний из данных рядов слов путем объединения их по смыслу и при изменении формы слова:

а) день, солнце, ночь, птицы – певчие, лунная, яркое, летний;

б) теплый, ночь; привязать, дерево; скакать, трава; заглянуть, встретить, друг; встретиться, друг;

2. Составление словосочетаний по данному главному слову путем подбора подходящих по смыслу зависимых слов:

а) путь (какой?); дорога (какая?); событие (какое?); тополь (какой?); ель (какая?); сирень (какая?);

б) хорошо обращаться (с кем? с чем?); хорошо относиться (к кому? к чему?); любить (кого? что?); любовь (к кому?);

в) радоваться чему? (приезд брата); верить во что? (победа);

3. Составление словосочетаний по данному зависимому слову (существительному, прилагательному, наречию) путем подбора главного слова:

а) сына (увидел, встретил, заметил, обидел и т.д.), отцу (рад, сказал, посоветовал, передал и т.д.), с Талом (шел, говорил, сидел, поссорился и т.д.); об Икаре (подумал, вспомнил, сказал и т.д.);

б) талантливый, способный, молодой, доброе, жестокое...; высокая, бескрайняя, бесконечная...

4. Составление словосочетаний по данным однокоренным словам, требующим постановки имен существительных в разных падежах: благодарить – кого? за что? благодарность – кому? за что? уважать – кого? за что? уважение – к кому? возратить – что? кому? возвращение – кого? возвратиться – откуда?

5. Составление словосочетаний, в которых главное слово требует употребления существительного с определенным предлогом: любовь к ..., интерес к ..., раздумье о..., мечта о ..., надежда на..., наступление на ...

6. Составление словосочетаний, в которых предлог соответствует глагольной приставке: войти в ..., бежать за ..., отплыть от ..., парить в ..., дойти до ..., забыть о

7. Замена одного словосочетания другим: ненавидеть племянника – ненависть к племяннику, мечтать о славе – мечта о славе, строить город – строительство города; бежать с Крита – побег с Крита; погиб в волнах моря – гибель в волнах моря; приказываю строить – приказ о строительстве; просит приехать – просьба приехать, просьба о приезде; решить правильно – правильное решение, работать самоотверженно – самоотверженная работа; сказать сыну (сообщить сыну, известить сына), судить преступника, судить о поступке и др.

Формированию синтаксического строя речи учеников способствовали упражнения, направленные на:

- 1) составление полного ответа (простого предложения) на вопрос учителя. Например, на вопрос учителя: «Как погиб Икар?» ученику нужно ответить, используя одну из конструкций простого предложения: «Икар утонул в море» или «Икар погиб трагически»;
- 2) распространение предложений по вопросам и при помощи данных слов. Например, предложение «Икар погиб» может быть распространено при помощи ответов на вопросы: «Как он погиб?», «Где погиб сын Дедала?» – словосочетаниями и словами «бессмысленно», «упав с неба», «с большой высоты»; «у скалы», «возле острова», «в Икарском море»;
- 3) составление предложений с однородными членами: Дедал изготавливал дивные статуи, прекрасные инструменты, строил великолепные сооружения;

4) определение границ предложения: *Дедал бежал с острова, афиняне догадались о преступлении, Минос спрятал Дедала, мастерство художника понадобилось царю;*

5) Составление предложений на определенную тему, по картинам, по наблюдению за несколькими сюжетами картин, замена формы одного предложения формой другого. Например: *Сильный ветер качает перья крыльев на волнах. Перья крыльев качаются от сильного ветра. Сильным ветром качает перья крыльев. Бурей выбросило тело Икара. Буря выбросила тело Икара.*

Выше говорилось о том, что формирование речевых умений и навыков проводится при изучении словосочетаний, предложений и параллельно при работе над связным текстом, данным ученику в качестве образца, при составлении устных связных высказываний.

Учащиеся, во-первых, составляли из деформированных предложений правильные, объединяли образованные предложения в текст, озаглавливали его. Например: *Тал был очень талантливый и превзошел своего учителя Дедала. Пришлось ему столкнуться со скалы своего племянника. Увидели преступление афиняне. Дедал бежал к Миносу. Минос взял в плен Дедала и заставил на себя работать. Дедал с сыном мечтали о свободе. Дедал сделал четыре больших крыла;*

во вторых, полностью воспроизводили предложение: *Дедал сделал четыре больших крыла, потому что только небо было открыто для бегства;*

В-третьих, пересказывали текст, записывали первые два предложения по памяти.

В конце подготовительного периода дети читали, запоминали, интонационно правильно употребляли предложения с однородными членами. (Отец велел сыну: лети за мной, не поднимайся к солнцу, не опускайся к морю), выбирали из текста слова, отвечающие на определенный вопрос.

В связи с изучением предлога дети выполняли упражнения, направленные на вставку в связный текст подходящих по смыслу предлогов, называли слова, которые предлог объединяет, т.е. выделяли словосочетания.

Для этой цели использовались тексты типа:

*Можно ли жить без свободы? Конечно, нельзя.*

*Свобода – это состояние души человека. К мыслям, к чувствам, к стремлениям необходимо ощущение свободы. Тогда они имеют смысл.*

После списывания этого текста отрабатывалась интонация вопросительных, восклицательных предложений, интонация перечисления, назывались словосочетания: *Дедал с Икаром, Тал для Дедала, Дедал для Икара.*

Для развития умений в координации между главными членами предложения проводились упражнения на вставку в текст пропущенных глаголов, на составление нераспространенных предложений из данных слов: *(солнце, лучи, море, играли, переливалось, искрились, Минотавр, чудовище, Горгона, ревела, грозила, ревело, грозило, ревели, грозили).* Поскольку в ряду глаголов было слово, не имеющее подходящего по смыслу существительного в ряду данных существительных, учащиеся сами подбирали его, составляя нераспространенные предложения. Затем предложения распространяли словосочетаниями: *Пленники грозили (несчастные пленники, пленники Миноса, грозили жестоко). Несчастные пленники Миноса грозили ему жестоко отомстить.*

Для составления текста из деформированных предложений брались упражнения, в которых подлежащее было выражено личным местоимением, где были однородные сказуемые, где мог быть вариативный порядок слов. Например, при составлении предложений из слов *долго, бродил, по, он, Лабиринту, он, днем, на, скелет, старый, набрал, на, нем, цепь, была, осторожно, он, снял, цепь, и, в, мешок* учащиеся образовывали текст, по памяти записывали его. В процессе составления предложений внимание детей было обращено на словосочетания: *набрел на скелет, цепь мертвеца положил в мешок*, на замену этих словосочетаний близкими по смыслу: *наткнулся случайно на скелет, цепь мертвеца, положил в мешок*, на преодоление ошибки в употреблении глагола клал – «ложил», на запоминание нормы употребления: *сложил, положил в мешок.*

Поскольку действие по моделированию предложений было сквозным, учащиеся составляли модели прослушанных предложений, выбирали из связного текста предложения, соответствующие определенной модели.

В связи с подготовкой к составлению высказывания «Икар» на уроках проводились подготовительные упражнения по распространению основы предложения словосочетаниями: *Икар играл (непослушный Икар,*

*играл перьями). Отец с сыном мчатся (отец с сыном радостные, мчатся над морем). Обернулся Дедал (быстро обернулся, испуганный Дедал). Дедал не увидел (пораженный Дедал, не увидел сына).*

Средством запоминания норм употребления ряда глаголов и существительных были устные высказывания. В процесс подготовки к ним учащиеся читали текст; пересказывали его, производили синонимические замены, затем передавали текст, как запомнили. Так, при создании свободного высказывания «Жизнь Икара» учащиеся производили синонимическую замену предложения. *Миф расскажет тебе о зависти, преступлении, мести и наказании. Миф познакомит тебя с жизнью людей и чудовищ.* Запоминали норму управления глаголов: *расскажет, познакомит.*

Средством подготовки текста «Жизнь Икара» был языковой анализ текста, посвященного описанию декабрьского леса И.А. Бунина.

*Утро. Выглядываю в окно и не узнаю леса. Какое великолепие и спокойствие! Над глубокими, свежими снегами, завалившими чащи елей, – синее, огромное и удивительно нежное небо. Такие яркие радостные краски бывают у нас только по утрам. И особенно хороши они сегодня над свежим снегом и зеленым бором.*

При анализе этого текста учащиеся выбирали определения, наблюдали за средствами связи определений с определяемыми существительными. Подбирали антонимические замены эпитетов для создания «словесной картинки» жаркого лета.

На основном этапе обучения методика работы по конструированию предложений в зависимости от типов предложных словосочетаний была связана с созданием сюжетного текста.

Если раньше развитие коммуникативных умений, связанных с отбором языковых средств и употреблением их в условиях общения, осуществлялось на материале отдельных словосочетаний, отдельных предложений, то здесь оно осуществлялось при восприятии связного текста, в процессе его анализа, в процессе наблюдений над тем, как «живет» то или иное слово в контексте, в предложении, связном целом.

Отбор текстов для обучения произведен с учетом соответствия определенной части речи, а также тематического единства. Основные виды заданий были связаны: а) с чтением текста; б) с делением текста на части; в) с нахождением предложений, в котором выражена основная мысль; г) с запоминанием предложений и словосочетаний, необходимых для

характеристики действующих лиц; д) с описанием главных действующих лиц на основе текста; е) с трансформационным преобразованием синтаксических единиц; ж) с редактированием текста, с исправлением ошибок в употреблении словосочетаний и предложений.

Так, при подготовке к созданию текста «Жизнь Икара» было выделено несколько этапов.

Во-первых, при употреблении падежей имен существительных 1, 2, 3 склонений учащиеся анализировали следующий текст: *Зима. Снег лежит на каждой тропинке и каждой аллее. На зеленой елке и пихте хвоя покрылась инеем. Спит в берлоге в своей постели медведь. Белка скачет с ветки на ветку. Заяц у белоствольной березки попрыгивает.*

Во-вторых, составлялись словосочетания с глаголами, близкими по смыслу: лежит, покрылась, спит, скачет, попрыгивает.

В-третьих, распространялась основа предложения словосочетаниями. *Снег лежит (лежит на тропинке, лежит мягко и пушисто, на тропинке лесной).*

Все подготовительные упражнения были направлены на обогащение речи учащихся новой лексикой, на формирование умения «устного рисования», на усвоение сочетаемости слов: рассказать, написать о чем? кому? про что?; на отбор наиболее подходящих словосочетаний для будущего текста.

Поскольку в предварительной работе ученики составляли словосочетания, рассказывали о мастерстве, преступлении Дедала и гибели его сына, то при создании текста они использовали образные средства для создания пейзажа происходящих событий.

Эффективным средством подготовки к созданию текста являлся подбор школьниками синтаксических синонимов. Сопоставление синтаксических синонимов позволяло актуализировать в сознании учащихся определенные конструкции синонимичного ряда, выработать умения отбора их в соответствии с темой, содержанием высказывания, варьировать отобранные языковые средства.

В процессе эксперимента была установлена эффективность следующих видов упражнений:

- 1) нахождение в тексте синонимичных словосочетаний;
- 2) преобразование одного словосочетания в другое, синонимичное ему.

Средством подготовки к созданию текста являлся анализ готового текста.

В экспериментальном обучении работа над словесным образцом всегда подкреплялась организацией наблюдений в тексте.

Для развития речи, для организации наблюдений над словосочетаниями, над многозначностью и переносным значением слов, для наблюдений за особенностями построения и употребления предложений различной структуры использовались связные тексты мифологического содержания.

#### 1.4. Текстоведение как основа обучения русскому языку в вузе и школе

Текстоцентрический подход к изучению русского языка способствует повышению теоретической и практической подготовленности учителя-словесника, работе по текстоведению и речеведению как разделам лингвистической науки.

При разработке теоретической части курса стилистики текста углубляются такие понятия, как «текст», категории текста, текстообразование, единицы структуры текста и т.д.

В практической части курса через систему поурочных конспектов студента филологического факультета на семинарских занятиях и учебной практике учителя-словесника разрабатываются новые методы и приемы работы по лингво-стилистическому анализу художественных произведений, изучаемых в вузе и школе. В вузовской и школьной практике базовым компонентом обучения русскому языку является подготовка к владению приемами анализа текста на лингвистическом уровне.

Несмотря на распространенное мнение о том, что понимание является актуальной целью обучения чтению, необходимость направленного обучения этому умению осознается преподавателями на всех уровнях изучения языка. На фоне традиционной методики обучения «литературному чтению» в методике преподавания русского языка намечаются подходы, отстаивающие принципы «лингвистического чтения», позволяющие учителю решить задачу, о которой писал К.Д. Ушинский, - «...ввести ребенка в сознательное обладание сокровищами родного языка».

В практике обучения лингвистическому чтению этот процесс может иметь несколько этапов. В начале обучения формируется прием «диалог с

текстом». На этом этапе, который можно назвать *лексическим*, происходит самостоятельный поиск слова, являющегося ключевым в формировании мысли предложения или микротемы текста. Затем идет этап *синтаксического конструирования* собственного концепта, который соответствует или не соответствует позиции автора. На этом этапе рассматриваются стилистические особенности синтаксического (а значит, и пунктуационного) рисунка текста, выявляются «авторские знаки» и доказываются правомерность их постановки. На третьем этапе обучения изучается «грамматика текста», то есть рассматривается грамматический строй художественной речи и, в частности, конкретного художественного произведения.

Завершением работы над текстом может стать создание ритмико-интонационного рисунка текста или его отрывка (в зависимости от учебной задачи, объема рассматриваемого текста), отражающего основную идейно-тематическую нагрузку произведения.

На занятиях по изучению текста художественного произведения и в вузе, и в школе просматривается общность целеполагания, сочетающая образовательные, воспитательные и развивающие цели, которые в целом определяют стратегию занятия. Возможно создание своеобразной школы аналитической работы с текстом, объединяющей все этапы работы над ним.

В вузовской практике при подготовке семинара на тему «Роль синтаксических конструкций с однородными членами при изучении стиля писателя» использовался лиро-публицистический стиль Владимира Солоухина. На занятии были представлены все четыре этапа обучения «лингвистическому чтению». Материалы занятия могли бы быть использованы студентами для составления плана урока словесности, проводимого студентами-практикантами в общеобразовательных школах в восьмых классах.

Своеобразным эпиграфом работы на занятии послужили слова А.Толстого о том, что «словесная ткань, слова, сочетания слов должны снова превратиться в духовную энергию, иначе они навсегда останутся черными значками на белой бумаге...».

Особенности лиро-публицистического стиля Владимира Солоухина в полной мере можно пронаблюдать в замечательном рассказе «Каравай заварного хлеба», предлагаемом для подробного изучения на уроках внеклассного чтения в школе.

Опыт проведения уроков «лингвистического чтения» показывает, что для аудиторного (классного) занятия можно выделить несколько наиболее значимых («ярких», образных) отрывков произведения. Анализ рассказа лучше всего начать со следующего:

*«Отец Мишки работал на каком-то складе неподалеку от города. Каждое воскресенье он приходил к сыну и приносил свежую обильную еду. Красная, круглая харя Мишки с маленькими голубыми глазками, запрятыми глубоко в красноте, лоснилась и цвела, в то время как, например, Генка Перов был весь синенький и прозрачный, и даже я, наиболее рослый и крепкий подросток, однажды, резко поднявшись с койки, упал от головокружения».*

При анализе этого отрывка перед учащимися можно поставить учебную задачу 1-го этапа: найти «ключевые слова» выделенной микротемы автора, с помощью которых устанавливается своеобразный «диалог» читателя с авторским текстом, т.е. создается возможность осмысления, а значит, правильного прочтения текста.

Содержательной стороной анализа может являться следующая система вопросов – ответов:

- К какому типу речи относится этот отрывок? (Описание);
- Что конкретно описывает автор? (Человека, его портрет);
- Какие слова в описании особенно привлекают ваше внимание?

(Доминантой описания первого персонажа являются слова *красная, круглая* (харя); второго персонажа - *маленькие голубые* (глазки). С помощью этих речевых (на уровне текста) однородных членов предложения автор уже в начале произведения обнаруживает «образную оценочность» в отношении каждого из героев);

- Определите стилистическую окрашенность слова «харя», поставьте слово в ряд стилистических синонимов. Определите, каков в целом тип лица героя (противное, отвратительное, гадкое);

- Какую роль в создании данного «микрообраза» выполняют приложимые к слову «харя» определения *красная, круглая* (харя). (Усиливают авторскую негативную оценочность: красный цвет в данном случае ассоциируется с сытостью, когда человек в первую очередь удовлетворяет потребности своего организма).

- Как в целом определить особенности функционирования данных определений в этом отрывке? (Однородные определения не только уточняют портрет героя, но и формируют к нему наше негативное

отношение; они предопределяют понимание и многозначность другого метафорического образа «... маленькими голубыми глазками, *запрятыми ... в красноте...*», алогизм (запрягать в красноте) метафоры и однокорневой повтор (красный - краснота) усиливают негативность восприятия; в противоположность этому образу строятся другие микрообразы: «синенький и прозрачный» (Генка Перов); «наиболее рослый и крепкий подросток» (я));

- Какое место в обрисовке героя занимает прилагательное *голубой* из другого ряда однородных членов (маленькими голубыми глазками)? (Цвет глаз традиционно связывается с «наличием» у героя души: у Мишки есть душа, но она «очень маленькая» и запрятана где-то глубоко в «красноте»);

- Почему в первом случае между однородными определениями ставится знак препинания (запятая), а во втором нет? В каком случае «нарушаются» правила русского языка и почему? (Между определениями *красное, круглое* можно было бы и не ставить знака препинания, так как определения характеризуют предмет с разных сторон, но авторский знак препинания показывает, что речь идет не только о цвете лица героя. Делая акцент на слове «красный», В.Солоухин подготавливает восприятие более емкого образа – «краснота», а также усиливает негативность восприятия образа);

- Сделайте вывод о роли однородных членов предложения (ОЧП) при создании портрета героя. (ОЧП при создании портрета героя используются в качестве деталей уточнения, для создания емкой наглядной характеристики образа (мы представляем очень хорошо, как выглядит Мишка); они формируют определенное отношение к герою, служат «отправным пунктом» для создания образов других персонажей).

Этап синтаксического *конструирования* можно рассмотреть на следующем отрывке:

*«Полторка не ехала, а ползла. В другое время мне ничего не стоило бы нагнать ее пятью прыжками и перекинуть себя через борт, едва коснувшись ногой какого-нибудь там выступа. Но теперь мне показалось, что если я, собрав последние крохи сил, побегу, и вдруг не догоню машину или не сумею в нее забраться, и сорвусь, и упаду в снег... «Вот почему я не побежал».*

- Найдите в этом отрывке ряд однородных сказуемых. (Погибну, не догоню, не сумею, сорвусь, упаду);

- В какой временной форме стоят глаголы? (В форме будущего времени). Обычно форма будущего времени глагола в художественном тексте связана с мыслью о надежде. Однако отрицательная семантика этих глаголов (многократное употребление частицы *не*) и отрицание действия в итоговом предложении («Вот почему я не побежал») делают этот ряд «оценочным» для плана «настоящего» времени.

- А как изменится «звучание» этого ряда, если мы заменим глагольную форму будущего времени на прошедшее (не догнал, не сумел, ... упал). (Этот ряд в тексте невозможен, т.к. в нем исчезает очень важное для автора значение «оценочности» поступка, о возможности героя «победить» или «не победить» самого себя в ситуации выбора. Это наметившаяся в рассказе тема «победить себя» смыкается в произведении с другой темой – «победить врага», тема войны проходит красной нитью через всю ткань произведения неслучайно. Тема победы русского народа актуальна всегда, и особенно в публицистике. Она определяет особенности индивидуально-авторского стиля В. Солоухина как лиро-публицистического).

Одним из идейно-художественных центров рассказа является оппозиция «победа - горе», а своеобразный «охват» территории России, усиливающий «противовес» горю, неизбежность «победы» (от «избы»... до «необъятной Руси»), достигается градацией однородных членов (обстоятельств места: ... в деревне, в области, за Уральским хребтом, в Сибири, по всей Руси).

*«Если бы я постучался не в ту избу, а в другую, то, наверно, открыла бы мне не тетя Маша, а тетя Пелагея, или тетя Анна, или тетя Груша. Но у любой из них было бы по своему такому же горю. Это было бы точно так же, как если бы я очутился в другой деревне, четвертой, пятой, в другой даже области, даже за Уральским хребтом, в Сибири, по всей метельной необъятной Руси».*

- Чего достигает автор с помощью градации однородных обстоятельств места? (С помощью таких градационных конструкций автор смог расширить художественное пространство в рассказе, это «пространство», благодаря конструкции «постучался бы ...открыла бы мне», а также «исчислению» горя («...у любой из них было по своему горю...») и связи «любого» горя с личными именами «Маши», «Пелагеи», «Анны»..., усиливает центральный художественный образ текста: это то

самое «горе», которое объединяло людей и, возможно, давало силы выжить и победить.

Характеристике текста с точки зрения его лирического звучания способствовало составление ритмико-интонационного рисунка текста, который позволил наглядно увидеть организацию художественной строки. По графическому рисунку отрывка можно проследить, как логические ударения, паузы, высота тона произнесения ключевых слов совпадают или не совпадают со звуковой (интонационной) оформленностью. Выявляется определенная ритмическая структура, которая позволяет говорить об изучаемом тексте как о поэтически организованном. Итогом исследовательской работы является приведенная ниже схема.

Таким образом, текстоцентрический подход к анализу текста позволяет выявить сложенную эмоционально-экспрессивную структуру, направленную на изучение особенностей индивидуального стиля писателя в единстве с изучением такого грамматического явления, как однородность-неоднородность на синтетическом уровне.

## ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

### 2.1. Проблема изучения разделов «Морфемика» и «Словообразование» в школьной практике

Результатом изучения разделов «Морфемика и словообразование» в школьной практике должно стать умение школьников делать правильный морфемный и словообразовательный разборы.

Необходимо уточнить те аспекты, по которым строятся эти два вида анализа структуры слова. Они различаются предметом исследования: если в первом случае рассматривается лексическая основа слова – основа без окончания и словообразующего аффикса, то во втором – слово целиком, со всеми его графическими обозначениями и формообразующими морфемами.

Словообразовательный подход предполагает ступенчатое бинарное членение основы, инструментарием которого является деривационная пара (т.е. мотивирующее и мотивированное слово), а морфемное членение слова производится на основе четырех принципов:

- 1) сопоставления словоформ. (Здесь возникает проблема разграничения графической и реальной основы. Особую трудность представляет йотированная буква на границе морфем);
- 2) вычленения корня на основе подбора родственных слов. (Особую трудность представляют слова с чередованием гласных или согласных в корне);
- 3) определения аффиксов с помощью подбора одноструктурных слов, включающих в свой состав один и тот же аффикс;
- 4) учета внутренней формы слова с целью уточнения морфемных границ: ср.: *строительство* ← *строить*, где существительное обозначает определенное действие; *учительство* ← *учитель*, где первое существительное обозначает совокупность лиц.

При словообразовательном анализе нас интересует только словообразовательное значение, т.е. семантическое отношение производного слова к производящему, а при морфемном – и словообразовательное и грамматическое. Словообразовательный анализ предполагает рассмотрение начальной словоформы, поскольку лексическая основа, представленная именно начальной формой, свободна

от грамматических аффиксов. Морфемный же анализ обращен к любой форме слова.

Таким образом, морфемный и словообразовательный анализы – это два вида разбора, которые нельзя смешивать.

Морфемный анализ предполагает овладение особым типом мышления, формирующим специфический взгляд на слово. Такую способность Д.Н. Богоявлинский назвал «грамматическим мышлением», суть которого психолог видел в готовности ученика к сложнейшей деятельности на грамматическом уровне.

При вычленении отвлеченной идеи слова (корня), той морфемы, которая передает характер отношения между словами (окончания) и других значимых частей, нужно отвлечься от лексического значения слова, осознание которого тоже происходит в процессе абстрагирования, и подняться на «второй этаж» абстракции (М.М. Разумовская). Особенно трудным для учащихся является именно этот «второй этаж». Поэтому задачей педагога является сформировать у учащихся умение выделять морфемы и определять то значение, которое они вносят в общее значение слова, т.е. их функцию.

Итак, ключевой проблемой в изучении раздела «Морфемика и словообразование» является формирование правильного подхода к разбору слова по составу и анализу словообразования.

При разборе слова по морфемам выясняется, из каких морфем оно состоит, при рассмотрении процесса образования слова обнаруживается мотивированное слово и определяется способ словообразования. В современных учебниках по русскому языку (учебник М.М. Разумовской, П.А. Леканта) рассматривается морфемный разбор как результат словообразовательного анализа. Целесообразность такого подхода авторы видят в том, что, «осмысливая семантическую природу словообразовательных морфем, дети постепенно подходят к осознанию единства трех компонентов, сочетающихся в каждой приставке и суффиксе: формы, значения, функции». На этой основе трехмерного восприятия словообразующей морфемы и формируется способ анализа морфемного состава.

Однако учебник не предлагает четкой схемы определения путей образования слов. В действующих школьных учебниках нет двух схем разбора. Авторы отдают предпочтение тому или иному виду разбора.

В.В. Бабайцева, М.Т. Баранов выбирают схему морфемного анализа, М.В. Панов ограничивается словообразовательным анализом. В школьной практике необходима такая схема морфемного и словообразовательного разбора, чтобы учащиеся могли четко определить границы морфем, их функции и словообразовательное значение.

Такая схема может быть представлена в следующей последовательности:

- 1) записать анализируемую словоформу (текстовую форму);
- 2) записать начальную форму слова;
- 3) определить часть речи (изменяемая или неизменяемая);
- 4) сделать фонетическую транскрипцию слова.

Транскрибирование необходимо для четкого определения границ и состава морфем, когда в слове есть йотированная гласная буква.

Возникает необходимость в формулировке правила, помогающего учащимся самостоятельно определять границы морфем (Копелиович А.Б. Правило йотированной буквы при морфемном анализе // Вопросы преподавания русского языка в школе. – Владимир, 2000. – С. 10).

А.Б. Копелиович предлагает следующую формулировку этого правила: «Йотированная гласная буква, расположенная на морфемном шве в графической позиции после гласной буквы и разделительного мягкого знака, обозначает [j], относящийся к предшествующей морфеме».

В русском языке практически отсутствуют аффиксы, которые начинаются с [j].

Сфера применения данного правила – посткорневая часть слова, т.к. морфемные границы, находящиеся перед корнем, не затемняются.

Это правило может быть использовано при разграничении основы и окончания. Оно позволяет безошибочно устанавливать наличие ⟨j⟩ на границах морфем, «закрытых» йотированными буквами на письме.

Таким образом, определять границы морфем нужно, обращая внимание на наличие йотированных гласных;

- 5) выделить окончание и определить его грамматическое значение;
- 6) записать грамматическую основу слова. Для этого в школьном курсе должны быть введены понятия «лексическая» и «грамматическая» основы. Учащиеся должны понимать, что формообразующие аффиксы входят в состав только грамматической основы, т.к. выражают только грамматическое значение;

7) указать формообразующие аффиксы, если они есть, и определить их значение;

8) записать лексическую основу, которая несет основное вещественное значение слова, и разделить ее на морфемы

Последовательность выделения морфем зависит от слова. Так, например, в слове «водяной» легче выделить сначала корень, поскольку легче подбираются родственные слова, а в слове «душным» легче выделить суффикс прилагательного *-н-*, т.к. корень относится к типам корней с чередованием;

9) Записать некоторую форму с указанием над ней поморфемного членения.

Итак, схема морфемного анализа, основанная на 4-х принципах, имеет 9 последовательных операций.

Переходя к особенностям словообразовательного анализа, нужно сказать, что одна из задач учителя – прояснить внутреннюю форму слова, найти мотивированный признак. Он входит в значение мотивирующего слова. Соотношение мотивированной и мотивирующей основ составляет суть механизма словообразования. Важно научить ребенка правильно находить мотивирующее слово, без которого нельзя произвести словообразовательный анализ.

При установлении мотивирующего слова необходимо опираться на семантику слова, объяснить его значение с помощью словосочетания, в которое входило бы однокоренное слово, непосредственно мотивирующее данное.

Учащийся должен найти самого близкого «родственника» разбираемого слова. Например, *подстаканник* – *подставка с ручкой для стакана*. Затруднения могут возникнуть при разборе слов, образованных с помощью нулевых морфем (*выход, сушь*). В этих случаях суффиксы инфинитивов при образовании отглагольных существительных усекаются, поэтому надо сравнивать пары слов: *выходить* – *выход, сухой* – *сушь*. Нужно определить то слово, часть речи, для которой наиболее характерно значение действия или признака, т.е. определить категориальное значение каждой части речи.

Предложим схему словообразовательного значения слова:

1. Определить лексическое значение слова. Знать лексическое значение слова нужно для того, чтобы установить принадлежность слова к тому или иному гнезду родственных слов

Вал I (насыпь, гряда)	ва́л – ик вал – о́к вал –úще об – вал – овать	обвалов – ыва – ть → обваловываться обвалова – ни [j-э]
Вал II (стержень)	ва́л – ик вал – о́к – валк –о́вый вал-ёк – вальк –о́вый вал – ец	вальц – овый вальц – ева – ть → вальцеваться

Как видим, от значения слова зависит не только способность слова образовывать новые слова, но и произношение производных слов.

2. Установить часть речи. Это поможет выделить словообразовательный суффикс.

3. Определить лексическую основу анализируемого слова и мотивирующего слова.

4. Выделить деривационный формат, определить его значение. Проверить правильность выделения путем подбора одноструктурных слов.

5. Определить лексическое значение мотивирующего слова. Если производящее слово в свою очередь мотивировано, то следует произвести разбор его производной основы.

6. Записать словообразовательную цепочку.

После рассмотрения процесса образования слова его структура становится более прозрачной

Сравним слова *вазочка, стеночка, булочка, ласточка*.

В процессе анализа и поиска мотивирующих слов видим, что эти слова образованы при помощи различных суффиксов, а слово *ласточка* вообще непроизводное.

вазочка ← ваза

стеночка ← стенка

булочка ← булка

ласточка – непроизв.

Изучение и знание законов словообразования, состава слова необходимо для прочного усвоения правил правописания. Многие орфографические правила опираются на знание образования слов.

Например, написание «о» и «а» в словах *умолять* и *уменьшать* требует знания их смысла, а смысл подсказывает их строение. Слово *уменьшать* имеет корень *-мал-*. Оно образовано следующим образом: *мáл (ый) → у-мал-и-ть → умал-я-ть*. Отсюда: *уменьшать – делать малым*. Значит, корень этого глагола пишется с буквой «а». В слове *умолять* пишется буква «о», т.к. это слово восходит к глаголу *моли́ть* (ср.: *я молю, ты молишь* и т.д.), который в корне содержит «о» и обозначает «горячо просить»: *моли́ть → у-моли́ть → умол-я-ть*.

Словообразование тесно связано с культурой речи. Для точного употребления слова надо разбираться в его составе.

Чутье к слову нужно развивать, внимательно относиться к его элементам, которые часто выступают выразителями тончайших оттенков значения. Морфемный состав, влияя на значение слова, определяет его отношение к тому или иному стилю языка.

## 2.2. Формирование орфографической грамотности при изучении фонемных чередований в корне слова

В современных школьных учебниках материал по теме «Чередования» изучается в разделах: «Морфемика», «Орфография», «Словообразование». Понятие «чередование» освещаются в этих разделах крайне схематично, т.к. раскрытие сути этого понятие предполагает углубленное изучение раздела фонетика и введение понятий «фонема, сильная слабая позиция, чередование позиционное и непозиционное, фонемное и нефонемное правило».

Фонетические чередования предполагают различение сильной и слабой позиции. Чередуются звуки - варианты одной фонемы. Почти каждое такое чередование представляет собой проверяемую орфограмму.

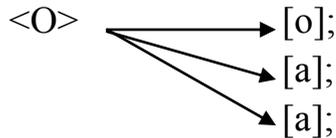
Фонемные чередования связаны с историей языка, они предполагают различать смысл слов, потому что чередуются не звуки, а разные фонемы. Эти чередования отражаются на письме, их написание не проверяется. Орфограмма называется непроверяемой.

Понимание сути непроверяемой орфограммы меняет и методику работы по ее изучению. Она может быть следующей:

- обоснование специфики орфограммы (чередование это или словарное написание);

- подбор однокоренных слов или словоформ с непроверяемой орфограммой (с целью выявления вида чередования: позиционное оно или непозиционное, чередуются звуки или фонемы), напр.: водный – вода – водовоз, [o] \\\ [a] или [0] \\\ [^\] \\\ [ъ]; излагать – изложить <o> \\\ <a>;

- графико-фонематическая запись, отражающая сущность данного явления (научное обоснование правил, напр.: «O»



одна фонема воплощается в одной букве и реализуется в разных звуках, т.е. сильная и слабая позиции, значит, это позиционное чередование звуков. Проверяется ударением.

«А» – <a> – [a];

«O» – <o> – [a]; разные фонемы воплощаются в разных буквах и реализуются в одном звуке, т. е. написание гласной не зависит от позиции. Это непозиционное чередование фонем. Оно не проверяется ударением.

В орфограмме «Гласные -o-a в корнях -лаг -лож» схема организации материала может быть следующей: «звук – фонема – чередование – орфограмма». Такая схема позволит теоретически обосновать каждое предыдущее «звено» в понимании природы непроверяемой орфограммы.

Рассуждение может быть следующим: «В этих словах наблюдается непозиционное чередование. Это значит, что чередуются фонемы, а не звуки. Звуки могли бы чередоваться в различных вариантах в зависимости от позиции. Тогда и писать следовало бы одну и ту же букву. Здесь все иначе. Значит, «главному» правилу орфографии, т.е. проверке ударением, это написание не подчиняется».

Сравним схемы позиционного и непозиционного чередований:

Схема № 1

Схема № 2

<p><b>Водитель – водит</b> [a] \\\ [0]</p>	<p><b>Излагать – изложить</b> [a] \\\ [a] – звуки</p>
<p>[a]</p>	<p>&lt;a&gt; \\\ &lt;o&gt; – фонемы</p>
<p>[o]</p>	<p>&lt;А&gt; \\\ &lt;O&gt; – буквы</p>
<p>↓ звуки</p>	<p>↓ фонемы</p>
<p>↓ фонема</p>	<p>↓ буквы</p>
<p>↓ буква</p>	

Почему возникает чередование? Чередование возникает потому, что один звук в сильной позиции произносится как *-о*, а другой, в слабой позиции, – как *-а*. Следовательно, это чередование позиционное. Что чередуется? Чередуется звуки. Звуки разные, а фонема одна и та же, буква тоже. Правило, согласно которому мы пишем одну и ту же букву в однокоренных словах с безударной гласной в корне, следующее: *если гласный звук в слабой позиции, его надо поставить в сильную позицию, проверить ударением*. Здесь действует «главное» правило правописания: слова слышатся по-разному, но писаться должны одинаково.

Это чередование звуков позиционное, фонетическое. А теперь сравним его с чередованием фонем, или с непозиционным чередованием. Непозиционное чередование означает, что *чередование не зависит от позиции, как в первом случае*. Докажем это. Рассмотрим схему № 2. Здесь тоже наблюдается чередование, но какое? Позиция звуков в обоих словах одна – слабая. Значит, чередуются уже не звуки, а фонемы (далее целесообразно будет напомнить о фонеме как о смысловом различителе и привести примеры: *снег – снежок*; (г\ж - меняется лексическое значение (смысл) слова); *писать – пишу*; (с\ш - меняется грамматическое значение слова). В этих словах чередуются фонемы, на их месте пишутся разные буквы, и значение тоже меняется: изменился вид глагола: что делать? – *излагать* (несовершенное время); что сделать? – *изложить* (совершенное время). А если это чередование непозиционное, то может ли здесь действовать «главное» правило? Оно действует, когда слова слышатся по-разному, но писаться должны одинаково, когда чередуются разные звуки, но фонема и буква остаются одни и те же. «Главное» правило приводит нас к написанию одинаковой буквы там, где слышатся разные звуки, т.е. на месте орфограммы. Во втором случае *слова слышатся одинаково, а пишутся по-разному, потому что чередуются не звуки, а фонемы. Разные фонемы – разные буквы. Значит, «главное» правило здесь не действует: мы должны писать разные буквы там, где слышится один и тот же звук*.

Итак, если проверка ударением не действует, значит надо применить правило орфограммы по схеме: сравнить словесные пары и сделать вывод о том, что написание зависит от того, какая буква следует дальше *-з* или *-ж*.

Проблема введения новых теоретических знаний в школьную практику остается на сегодняшний день актуальной, неразрешенной. При формировании орфографической грамотности учащихся учителя русского

языка вынуждены опираться не столько на теорию языка, сколько на практику, т.е. сводить объяснение к строгому правилу. Примером тому может служить урок по теме «Чередование гласных *-о -а* в корнях *-лаг -лож*».

### 2.3. Коммуникативно-прагматический аспект изучения темы «Частица» в ВУЗе и школе

Частицам как «коммуникативно-прагматическим знакам» уделяется внимание во всех областях современной лингвистики. В школьной же практике преподавания русского языка теме «Частица как часть речи» отводится лишь 2 часа, несмотря на то, что это одна из самых трудных тем для усвоения, при этом грамматический аспект изучения явно превалирует над речевым и текстовым.

Существующий в настоящее время в школьной методике традиционный подход к изучению этой языковой единицы связан с уточнением значения частицы и характеристикой ее морфологических и синтаксических свойств.

Структурно-семантический аспект предполагает такие методы анализа, как сопоставление, рассуждение, семантический и грамматический эксперимент. Нередко коммуникативный аспект описания исследуемого материала обедняется, в речевой практике использования частиц учитываются лишь смысловые оттенки значения, актуальные для предложения в целом или отдельных его членов.

Частица и по своей основной семантике, и по функции в речи является **частью целого** (своеобразный подход к терминологической интерпретации слова «частица» здесь совсем не случаен), поскольку отражает и предполагает различные типы связи (например, в конструктивном синтезе они «вторгаются» в сферу деятельности союзов; их *пресуппозитивные* свойства делают их формальными показателями текстовых отношений, в том числе и имплицитных). Совершенно очевидно, что именно в тексте проявляется истинное значение частицы. Однако поиски путей исследования функций частицы в тексте (в организации связного текста определенного речевого жанра, функционального стиля) в лингвистике только ведутся.

Рассматривая текст, мы исходим из понимания его как «некоторой последовательности предложений, связанных друг с другом в рамках

общего замысла автора». В тексте частицы объединяются с другими средствами текстовой связи как коннекторы и как текстовые скрепы (реляционные единицы) в силу своего основного свойства — предопозитивных свойств. Предполагается, что, как правило, почти всякая частица служит отсылкой к предтексту или (значительно реже) к подтексту. Само присутствие частицы в высказывании может рассматриваться как «сигнал» синсемантичности высказывания.

В современной лингвистике очень мало работ, посвященных изучению частицы — показателя «глубинного» понимания текста, а ведь именно **частица** (как часть целого) помогает читателю и слушателю «восстановить» полную и истинную картину мира. В произведениях литературы такой «картиной» является так называемая художественная модель мира, связанная с идейным замыслом творца-художника.

Учитывая названные аспекты изучения частицы, предлагаем следующую последовательность работы по данной теме на уроках русского языка в школе.

Логико-грамматический аспект предполагает формирование умения видеть частицы в тексте, употреблять их в устной и письменной речи на логико-грамматическом уровне освоения языка. По мнению К.Д.Ушинского, детям необходимо усвоить «логику языка», грамматические его законы в их логической системе, что не отрицает возможности эмоционального восприятия высказывания: учащиеся учатся «чувствовать» стилистические оттенки значения частиц и особенности их употребления.

Культурно-исторический аспект знакомит школьников с трудами М.В. Ломоносова (в которых «частицы» противопоставлены «частям речи»), В.В. Виноградова, высказавшего мысль о «подвижности» лексико-грамматических значений частиц, находящихся «во власти» синтаксического употребления. Был поставлен вопрос о выделении частицы как таковой и ее классификации, происхождении и соотношении с другими частями речи. А.А. Шахматов заметил особую, «усиливающую» и «оттеняющую» функцию частицы при сочетании ее с «предикативами».

Коммуникативно-прагматический аспект изучения частиц учитывает многообразие функций частиц в речевом акте, т.е. их назначение, тем самым обнаруживает его связь с адресатом.

Текстовый уровень наблюдения над функционированием частицы поможет наиболее точно выявить специфику частицы как части речи,

своеобразие ее семантики в зависимости от разного отношения говорящего к сообщаемой информации. Текстоведческий подход к изучению частицы может быть обусловлен логикой прохождения конкретной программной темы школьного курса обучения русскому языку или эстетической заданностью конкретного художественного произведения.

#### 2.4. Изучение темы «предложения с вводными словами и предложениями» в средней школе

Как показывают исследования, ошибки в употреблении вводных слов очень типичны, устойчивы и заключаются в том, что школьники не опознают эту категорию слов, не выделяют их знаками на письме и очень редко используют в своих самостоятельных письменных и устных высказываниях (это в основном слова *конечно, может, может быть*), а те вводные слова, которыми пользуются ученики, легко переходят в разряд слов-«паразитов» (*так сказать, значит, стало быть, как бы* и т.п.).

В речевом плане вводные конструкции имеют огромное значение, так как являются средством передачи субъективной модальности высказывания, то есть с их помощью выражается отношение говорящего к сообщаемому. Следовательно, усвоение данной категории слов имеет большое значение для речевого развития школьников, так как позволяет полноценно участвовать в речевом акте, требующем точного и выразительного формулирования мысли и своего отношения к сообщаемому.

Сугубо грамматический подход к изучению вводных слов приводит к тому, что они воспринимаются учеником как нечто «лишнее», необязательное в предложении.

Задача обучения состоит в том, чтобы ученики овладели категорией вводности как эффективным средством выражения в речи модально-коммуникативных отношений и тем самым научились пользоваться богатыми возможностями родного языка. Эту задачу можно решить при условии, если данные конструкции будут изучаться не только как грамматическая категория, но и как специфическое средство, с помощью которого можно точно, образно и выразительно показать отношение говорящего к высказыванию, дать оценку сообщению, указать на источник сообщения, связь с контекстом, с речевой ситуацией.

В девятом классе на протяжении нескольких уроков ученики имеют возможность анализировать это сложное явление речи. На первом уроке они получают информацию о вводности как речевой категории, о смысловых, интонационных, пунктуационных особенностях предложений с вводными словами. При этом школьники учатся объяснять смысловые различия, появляющиеся в предложении при замене вводных слов. Они должны почувствовать ту коммуникативную функцию, которую выполняют эти слова в высказывании, точно передавая особенность речевой ситуации, обозначенной в предложении. Нужно иметь в виду, что, чем раньше использовать перечень наиболее употребительных вводных слов, тем легче будет происходить процесс опознавания их в речи. Причём запоминание должно быть целенаправленным и рациональным: в памяти должен оставаться не только перечень слов, но и их группа по значению. Поэтому полезно на уроках давать словарные диктанты, включая в них слова той или иной группы. Задача состоит не только в том, чтобы их правильно записать, но и указать, какое значение они передают. К примеру, записав под диктовку слова *по-видимому, надо полагать, очевидно, вероятно, наверное и т.п.*, ученики указывают их значение (неуверенность, предположение и т.д.). Подобная комплексная работа (семантико-орфографический анализ, сопряжённый с пунктуационно-синтаксическим) должна проводиться систематически. Это очень важное условие в организации работы над вводными словами.

Разумеется, параллельно формируется умение опознавать вводные слова разных семантических групп, представленных не только в изолированном виде, но и в предложении, в тексте. Одновременно развиваются навыки выразительного чтения предложений с вводными конструкциями, навыки пунктуационного оформления на письме подобных высказываний.

В целом, разные виды вводных конструкций (слова, словосочетания, предложения) становятся объектом пристального наблюдения на протяжении нескольких занятий.

Вводные слова можно классифицировать не только с точки зрения модальной оценки, но и по морфологическому выражению. Вводные слова в большинстве случаев соотносятся либо с именами, либо с глаголами, либо с наречиями.

Вводные слова именного типа выражаются:

- именами существительными (без предлогов или с предлогами): *правда, словом, к счастью;*
- именами прилагательными (субстантивированными): *в общем, между прочим, самое главное;*
- местоимениями (в сочетании с предлогами): *кроме того, напротив того;*
- наречиями: *вероятно, видимо, вернее, короче, кстати, наконец, и др.*

Вводные слова глагольного типа выражаются:

- личными формами глагола: *видишь ли, представь (те) себе, думаю;*
- инфинитивами или инфинитивными сочетаниями: *видать, признаться, кстати сказать;*
- деепричастиями (в сочетании с наречиями или именами существительными): *точнее говоря, мягко выражаясь, по совести говоря.*

Вводные конструкции очень близки по своим признакам к вводным словам, но отличаются от них семантикой (не являются способом выражения субъективной модальности, а передают дополнительную уточняющую информацию). Отличаются также некоторыми интонационными и пунктуационными особенностями: на письме выделяются скобками или тире, а в устной речи – более чётко и резко выраженной интонацией вводности (более длительная пауза, понижение голоса, более быстрый темп произнесения).

На занятиях полезно организовать наблюдение за изобразительными особенностями вводных слов. В этом смысле интересно высказывание К.А.Федина о роли вводных слов в текстах художественных произведений:

«Я (или автор) привносит с собой всяческие вводные слова, оговорки, скобки, потому что рассказывает за героев от себя, открыто и тут, чтобы знания автором скрытой жизни героев было правдоподобно, нельзя не оговориться, что, мол, тебе, автору, кажется, ты думаешь, ты убеждён, но, впрочем, не уверен, хотя догадываешься, и, как потом узнал, это подтвердилось и пр. в таком духе. Эта субъективность рассказчика решительно определяет ритм. Поэтому своё «я» надо смирять и рассказывать условно, что мы и видим в хорошей объективной прозе, где знание автором скрытой жизни героев передаётся тоже скрыто, как подразумеваемое (это исключает надобность авторских извинений перед читателем, объяснений с ним и оговорок)».

Имея в виду это высказывание писателя, любопытно организовать наблюдение за тем, как он сам использует речевые возможности вводных конструкций в своих произведениях. Примеры из произведений К.Федина:

*1)Посреди передней комнаты, занятой неожиданными гостями, покоилась преобъемистая русская печь, - видно, помещение предназначалось и под кухню, и под столовую, как часто бывало в старых семьях.*

*2)Когда приходилось писать, не переставая, конечно, надеяться, что пишу это лучше, ради чего как бы создан (хотя надежда никогда не была вполне непрестанной, - наоборот! – кривая чаяний и отчаяний скакала вверх и вниз, и мучился я всегда больше, чем радовался).*

Анализируя вводные конструкции, мы, имеем в виду то, что они, являясь речевой категорией, используются для выражения субъективной модальности, то есть отношение говорящего к сообщаемому (одобрение – неодобрение, уверенность – неуверенность, достоверность – недостоверность и т.п.).

Работа над этим упражнением может сопровождаться дополнительным заданием: «Приведите примеры ситуаций (случаев), в которых вас не раз, не два спасали вводные слова. Постройте высказывания с этими «спасительными» словами».

Можно также предложить упражнение, в котором самостоятельно подбираются вводные слова, указывающие на: а) уверенность; б) предположение; в) чувство; г) источник сообщения.

Выполнение этого упражнения способствует повышению культуры речи учащихся и дает возможность показать богатство рядов вводных слов, указывающих на степень достоверности сообщения, выражающих его эмоциональную оценку и др.

Изучение вводных слов важно для понимания логических связей между предложениями. С этой целью можно предложить упражнение, выполняя которое, учащиеся должны определить смысловые отношения между приведенными предложениями и в соответствии с ними употребить в начале второй синтаксической конструкции вводное слово, указывающее на эти отношения. В первой части упражнения представлены, например, предложения, связанные отношениями логической обусловленности (следствия, результата, вывода). С этой целью могут быть использованы вводные слова *следовательно, значит, стало быть*. С помощью вводной

конструкции может также выражаться обобщение, заключение, делаться вывод (*итак, таким образом, вообще*). Во второй же части упражнения употребляются предложения, содержание которых противопоставлено друг другу. Эти отношения выражаются вводными словами *напротив, наоборот, впрочем, правда* (с оттенком уступки). Желательно обратить внимание учащихся на то, что вводные конструкции, указывающие на отношения между предложениями, служат средством их связи в тексте и по своей функции сближаются с союзами.

Употребление вводных слов в речи необходимо, в то же время оно может быть немотивированным, неуместным, избыточным. Их назойливое повторение делает речь невыразительной (см., например, такие слова-«паразиты», *как понимаешь, так сказать* и др.), тусклой, часто косноязычной, затрудняет ее восприятие слушателями. Нужно обратить внимание учащихся на неоправданное употребление вводных слов в недостаточно грамотной речи (привести примеры предложений с такими «лишними» вводными словами): предлагается найти примеры, в которых есть слова-«сорняки». Материал этого упражнения может быть расширен учителем с учетом индивидуальных особенностей речи учеников.

Однако в русском языке не только вводные слова способны передавать разную оценку интонации, сообщаемой в процессе речевого общения. Для этой цели используются служебные слова, междометия, некоторые наречия. Так, вводные частицы вводятся в предложение для выражения неуверенности (*вроде*), предложения (*разве что*), недостоверности (*якобы*), опасения (*чего доброго*), удивления (*ну и*) и т.п. Поскольку одни и те же слова могут употребляться то в качестве вводных, то в качестве членов предложения, необходимо научить восьмиклассников их разграничивать. С этой целью может быть предложено дополнительное задание, основанное на сопоставлении разных конструкций.

Прочитайте. Найдите предложения с вводными словами. Подберите к ним синонимы. Обоснуйте свой ответ. Перепишите, расставляя знаки препинания.

1. Ваши рассуждения **естественно** подводят нас к правильному решению. 2. Ваши рассуждения **естественно** верны. 3. После обхода больных врач **может быть** у себя в кабинете. 4. Врач **может быть** сегодня задержится. 5. Темнело дорогу плохо **видно**. 6. **Видно** сегодня он вернется позже обычного. 7. **Наконец** гроза кончилась. 8. Рассуждение **во-первых** должно быть доказательным **во-вторых** логичным **наконец**

нешаблонным. 9. *Задача решена верно.* 10. *Верно* они заблудились и не могут найти дорогу к дому.

Как правило, предложения, содержащие разные языковые способы выражения субъективной модальности (вводные слова, частицы, междометия, наречия) отличаются специальными интонационными средствами для подчёркивания сомнения, уверенности, недоверия, протеста, иронии и других эмоционально-экспрессивных оттенков субъективного отношения к сообщаемому.

Наличие в языке разных средств выражения субъективной модальности, содержащих другие языковые способы передачи отношения говорящего к сообщаемому, значительно осложняет усвоение темы «Вводные слова». В поле зрения на уроках, посвященных изучению вводных слов, оказываются следующие наречия и служебные части речи, которые не используются в качестве вводных слов: *Будто, будто бы, ведь, вот, вряд ли, всё же, всё-таки, даже, едва ли, единственно, именно, иногда, исключительно, как будто, как раз и т.п.*

В этот список попадают слова разных частей речи. Поэтому в учебных целях было бы лучше разделить этот перечень слов на три группы: наречия, частицы, союзы. Это развивает морфологическую зоркость, способность опознавать слова разных частей речи. Однако при внимательном взгляде на этот список, становится ясным, что провести чёткую классификацию в данном случае довольно трудно, так как одно и то же слово способно выполнять в предложении функцию разных частей речи:

*Облако будто (=как, словно) клубы дыма.*

**Будто (бы)**

**частица** *Лицо будто (сомнение, неуверенность).*

*Будто (уверенность в обратном) я не забочусь о детях.*

Безусловно, учащиеся нужно познакомить с этими словами и отрабатывать умение опознавать их и отличать от вводных слов. Для этой цели можно предложить словарный диктант классифицирующего типа. Ученики записывают под диктовку слова и распределяют на две группы: 1) которые могут употребляться как вводные; 2) которые не могут быть вводными. В результате такой работы появится следующая запись:

*разумеется  
в-третьих  
по-видимому*

*неожиданно  
откуда-то  
вряд ли*

Как правило, большие трудности на письме возникают при оформлении вставных предложений. В программу по русскому языку для 9 класса включено понятие «вставные конструкции», которое ранее не вводилось: вставные конструкции объединялись с вводными словами и предложениями.

Вставные конструкции определяются в учебнике как конструкции, содержащие добавочную информацию и осложняющие простое предложение. По структуре вставная конструкция может представлять собой

- слово или словосочетание: *«Белый венчик из роз» — мистическая белая роза (святая кровь) — таков завершительный образ «Двенадцати» (К. Азадовский);*
- предложение: *Мы обошли развалину кругом (Ася шла за нами следом) и полюбовались видами (И. Тургенев).*

При изучении вставных конструкций необходимо научить разграничивать вводные слова или словосочетания и вставные конструкции. Для их разграничения может быть предложен функциональный критерий: вводные слова и предложения служат для выражения отношения говорящего (автора текста) к тому, что сообщается, при этом они могут указывать на достоверность сообщения, предположительность, повторяемость действий, источник информации, выражать эмоциональную оценку, отношение к способу оформления мыслей и др. Вставные же конструкции используются для передачи дополнительных замечаний, попутных комментариев, пояснений и уточнений, адресованных собеседнику (читателю). Ср.: *К счастью или к несчастью, в нашей жизни не бывает ничего, что не кончалось бы рано или поздно (Чехов). Однажды, войдя в квартиру — у меня был от нее собственный ключ, — я услышал, что Елена Николаевна поет (Г. Газданов).*

Вставные конструкции менее связаны с предложением, чем вводные. Вставные конструкции часто по структуре совпадают с предложением, поэтому следует обязательно обратить внимание учащихся на то, что включение вставки в предложение не делает его сложным. Так, предложение *Зеленый мыс (так называется одно из красивейших мест*

*на побережье Черного моря) находится вблизи Батуми* квалифицируется как простое предложение, осложненное вставной конструкцией.

Название признака	Вводные единицы	Вставные единицы
1. <u>Интонация</u> 2. <u>Семантика</u> 3. <u>Структура</u> 4. <u>Позиция по отношению к базовому предложению</u> 5. <u>Функции</u> 6. <u>Коммуникативные признаки</u> 7. <u>Пунктуация</u>	1. Конструкции вводности. 2. Образуют семантические группы. 3. Равны слову, словоформе, словосочетанию. 4. Могут быть в любой позиции. Могут быть контактны друг с другом. 5. Выражают субъективно-модальную оценку. 6. Не имеют самостоятельной целевой установки. 7. Обычно двойная запятая, реже - тире.	1. Интонация водности и включения. 2. Не могут образовывать семантических групп. 3. Равна чаще предложению. 4. Не возможны в препозиции. 5. Не бывают контактны. 6. Самые разные. 7. Могут иметь двойное тире и скобки.

Вставные конструкции, как и вводные, выделяются в предложении особой интонацией, на которую необходимо обратить внимание во время занятий. Для них характерна так называемая интонация вводности. Вставные конструкции произносятся в убыстренном темпе и с понижением голоса.

Как показывает статистика, ошибки в употреблении вводных слов очень типичны и заключаются в том, что школьники не опознают эту категорию слов и, соответственно, не выделяют их знаками препинания на письме. Таким образом, первостепенной задачей учителя становится задача показать значимость вводных конструкций в речи, так как они являются средством передачи субъективной модальности высказывания, то есть с их помощью выражается отношение говорящего к сообщаемому. Таким образом, усвоение данной категории слов имеет огромное значение

для речевого развития школьников, так как определяет способность полноценного участия в речевом акте, требующем точного и выразительного формулирования мысли и своего отношения к сообщаемому.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В книге нашел отражение новый культуроведческий аспект обучения, определяющий создание одного из важнейших ценностных ориентиров учащихся – отношение к родному языку и речи. Стержневой для всей книги является проблема формирования и развития лингвистической и коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку в вузе и школе.

Работая над данной книгой, автор не стремилась решить все задачи, связанные с изучением всего курса русского языка, а сосредоточила внимание на тех его сторонах, реализация которых дает ощутимые результаты. Особое внимание уделено развитию устной и письменной речи на основе понятийного чтения, а также словесным вопросам морфемики и словообразования.

Автор попыталась обобщить последние достижения теории и практики обучения родному языку.

Монография рассчитана на творческое ее использование.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.; Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика № 1, 2001. – 17-21 с.
3. Бондаренко А.Ф. Оптимизация коммуникативной деятельности на уроке. Автореф. дис. ... к. психол. н. – Киев: 1978. – 24 с.
4. Выготский Л.С. Проблема развития // Собр. соч. в 6 т., М.: Педагогика, 1984. т.4. – 83 с.
5. Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии. – М.: Книжный дом - университет, 2000. – 112 с.
6. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. Книга для учителя. – М.;1990. – 143 с.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.; Педагогика, 1986. – 153-157 с.
8. Деркач А.А. Проблемы смысла жизни. // Вопросы психологии. – 1999. – №1, с. 119-125.
9. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.
10. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы. – Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. № 8 Лингвистика текста. – М., 1978. – 5-39 с.
11. Стародумова Е.А. Частицы русского языка (разноаспектное описание). – Владивосток, 2002. – с. 32

*Научное издание*

ПЛЫШЕВСКАЯ Ольга Дмитриевна  
ЗАПИСКИ ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Монография

Подписано в печать

Формат 60x84/16 Усл. печ. л. 9,76. Тираж 100 экз

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета  
600000, Владимир, ул. Горького, 87