

Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный педагогический университет  
имени С.А. Есенина»

# Теория и методика обучения русскому языку

Сборник научных трудов

Рязань 2005

**ББК 74.268.1=411.2**

**ТЗЗ**

Рецензенты: *Л.А. Кононенко*, канд. филол. наук, доц.  
*М.Г. Шадрина*, д-р филол. наук

**ТЗЗ** **Теория** и методика обучения русскому языку / Под ред. Н.И. Демидовой; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2005. — 112 с.

ISBN 5—88006—398—4

В сборнике, подготовленном к юбилею профессора Т.И. Чижовой, представлены статьи преподавателей, аспирантов и соискателей кафедры методики преподавания русского языка и литературы, а также современного русского языка.

В научных статьях рассматриваются вопросы теории и методики обучения русскому языку и литературе в школе и в вузе.

Адресуется учителям-словесникам, студентам и преподавателям педагогических и филологических факультетов вузов, а также всем, кто интересуется проблемами русской словесности.

Ключевые слова: *русский язык, литература, культура речи, слово, текст, методика преподавания.*

**ББК 74.268.1=411.2**

ISBN 5—88006—398—4

© Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина», 2005

*Доктору педагогических наук,  
профессору, наставнику,  
Учителю с большой буквы  
**Чижовой**  
**Тамаре Ивановне**  
в честь 75-летия со дня рождения  
п о с в я щ а е т с я*





**Учитель, ученый, профессор  
Тамара Ивановна Чижова**

Известный методист, прекрасный педагог Тамара Ивановна Чижова в течение 30 лет (с 1968 по 1998 г.) работала на кафедре методики преподавания русского языка в Ленинградском государственном педагогическом институте имени А.И. Герцена. С 1998 года и по настоящее время она работает в Ленинградском областном институте развития образования.

Т.И. Чижова родилась 20 февраля 1930 года в деревне Алексино Бежецкого района Калининской области. Вскоре семья переехала в город Бежецк, где Тамара Ивановна в 1946 году закончила 8 классов средней школы № 3 и в этом же году поступила в Бежецкий медицинский техникум.

С 1949 года начинается ее трудовая деятельность; сначала она работает лаборантом-методистом в медицинском техникуме, а затем участковым фельдшером. Одновременно с работой Тамара Ивановна продолжает свое обучение в вечерней школе, которую заканчивает блестяще в 1951 году. В сентябре 1950 года она выходит замуж за прекрасного человека, героя Великой Отечественной войны Чижова Александра Павловича, с которым прожила около 50 лет. Это были самые прекрасные годы ее жизни, полные оптимизма, надежд, расцвета ее творческих сил.

В 1951 году семья Чижовых переезжает в Ленинград и в этом же году Тамара Ивановна поступает в Ленинградский государственный педагогический институт на филологический факультет, который заканчивает в 1956 году. В 1955 году у нее родилась дочь Чижова Наталья Александровна, которая пошла по стопам матери — тоже стала учителем английского языка. Педагогический институт стал точкой отсчета в выборе профессионального пути Тамары Ивановны, навсегда связавшей свою судьбу с народным образованием. За долгие годы своей трудовой деятельности Тамара Ивановна прошла многие ступени своей педагогической стези: в течение 10 лет (с 1956 по 1965 г.) она работает учителем русского языка и литературы в 295, 312 и 316 школе с углубленным изучением английского языка, одновременно являясь методистом русского языка Фрунзенского района города Ленинграда. Эта работа талантливого учителя была отмечена Отделом народного образования, ей поручили руководство школой передового опыта учителей и руководителей школ Фрунзенского района, она была принята в партию и стала внештатным инструктором райкома партии. В течение ряда лет ее портрет висел на

доске Почета среди лучших людей Фрунзенского района. В 1970 году Тамара Ивановна была награждена знаком «Отличник народного просвещения».

В 1965 году Чижова Тамара Ивановна поступила в целевую аспирантуру при кафедре методики преподавания русского языка Ленинградского государственного педагогического института имени А.И. Герцена, которую закончила досрочно, успешно защитив в 1968 году кандидатскую диссертацию «Формирование стилистических умений школьников при обучении деловой речи».

С 1 февраля 1968 года Тамара Ивановна работает на кафедре методики преподавания русского языка ЛГПИ имени А.И. Герцена сначала ассистентом, затем старшим преподавателем, доцентом. Здесь Тамара Ивановна проявила себя высококвалифицированным преподавателем: читала лекции, проводила практические, лабораторные и семинарские занятия, руководила педагогической практикой студентов, курсовыми и дипломными работами.

Ее занятия отличались четкой профессиональной направленностью, стремлением раскрыть современные методические проблемы в обучении русскому языку, показать пути их практического решения с использованием достижений методической науки. Т.И. Чижова была парторгом кафедры, председателем профбюро факультета русского языка и литературы, председателем бюро по связям с выпускниками, председателем приемной комиссии по русскому языку на вступительных экзаменах в вуз, ученым секретарем Совета по защите кандидатских диссертаций.

В течение ряда лет Т.И. Чижова успешно читала курс по методике вузовского преподавания на факультете повышения квалификации учителей русского языка педагогических вузов страны, являясь незаменимым куратором 15 потоков этого факультета. Работа была неоднократно отмечена благодарностями и Почетными грамотами. В этот период Тамара Ивановна принимает активное участие в подготовке квалифицированных кадров для педагогических институтов: она является членом специализированных советов по защите кандидатских и докторских диссертаций в Москве, Ленинграде, Рязани, выступает в качестве рецензента диссертаций аспирантов кафедры и присылаемых на отзыв, осуществляет научное руководство аспирантами и соискателями по проблемам своего исследования и по общим вопросам методики русского языка.

Тамара Ивановна успешно выступает с научными докладами на республиканских и межвузовских конференциях, активно участвует в Герценовских чтениях и зональных конференциях, является членом учебной комиссии по методике русского языка Научно-методического совета при Министерстве просвещения СССР. Ее работа была отмечена благодарностью Министерства просвещения СССР.

С 1 декабря 1979 года по 1 декабря 1981 года Тамара Ивановна находилась на должности старшего научного сотрудника в ЛГПИ имени А.И. Герцена. В 1985 году ею была успешно защищена докторская диссертация на тему «Научные основы методики обучения стилистике в средней школе». В этом же году ей было присвоено звание профессора по кафедре методики преподавания русского языка.

С 1986 по 1988 год Тамара Ивановна работает профессором кафедры русского языка для преподавателей-иностранцев на кафедре методики русского языка как иностранного в ЛГПИ (РГПУ) имени А.И. Герцена.

В этот период она не только работает на кафедре, ведет большую научную работу, но и охотно делится опытом своей работы с зарубежными коллегами из разных стран мира: США, Англии, Финляндии, Болгарии, Венгрии, Кореи, Китая, Польши, ГДР. Ее приглашают на работу в Китай, Корею, Польшу, ГДР. Здесь она не только передает свои знания и опыт, но и пополняет их по методике русского языка как иностранного.

Тамара Ивановна — член редакционной коллегии журнала «Русский язык в школе» и одновременно его постоянный автор. Ее статьи вызывают несомненный интерес, поскольку отражают современные тенденции методики и содержат конкретные рекомендации для учителей-словесников. Вот некоторые из них: «Семантико-стилистическая работа при изучении темы «Состав слова и словообразование» (1970), «Лексико-стилистическая работа при изучении словообразования имен существительных» (1974), «Семантико-стилистическая работа при изучении глагола в 5 классе» (1981), «Использование словаря синонимов на уроках русского языка» (1978), «Совершенствование знаний и умений по стилистике при изучении темы «Предлог» (1984), «Живопись на уроках русского языка» (1985), «Совершенствование стилистических умений при изучении глагола и глагольных форм» (1981), «Формирование у школьников стилистических умений при изучении профессиональной и диалектной лексики» (1982), «Идейно-нравственное воспитание учащихся при обучении изложению с языковым анализом художественного текста» (1987), «О комплексном подходе в работе по стилистике в средней общеобразовательной школе» (1987), «Совершенствование лекционного курса по методике преподавания русского языка» (1988), «Самостоятельная работа учащихся при выполнении стилистических упражнений» (1995), «Сидоренко К.П. Цитаты из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина» (1989), «Пришвинское «родственное внимание» к природе на уроках русского языка» (2000), «Е.А. Барина — учитель и ученый» (2004).

Тамара Ивановна — автор более 150 научных и научно-методических работ, учебных пособий для учителей, студентов, руководителей образовательных учреждений, статей, которые выходили не только в нашей

стране, но и за рубежом: Болгарии, Польше, Китае, Литве, Казахстане, Белоруссии.

Среди них «Основы методики обучения стилистике в средней школе», учебное пособие, выдержавшее несколько изданий и являющееся настольной книгой учителей-филологов и студентов педагогических институтов, имеет гриф Министерства просвещения, «Функционально-стилистический аспект изучения лексики в школе», «Функционально-стилистическая направленность изучения русского языка», «Уроки русского языка в вечерней школе» (в соавторстве), «Образовательные программы и современные педагогические технологии» (в соавторстве) и др.

Ученики Тамары Ивановны — и те, кто учился у нее в школе, и те, кто слушал ее лекции, и те, кто под ее руководством писал курсовые и дипломные работы, и те, кому посчастливилось проводить под ее руководством диссертационные исследования по разным аспектам методики русского языка (к ним относится и автор данной статьи), — работают в разных уголках нашей страны и в других странах. За это время Тамара Ивановна подготовила 9 кандидатов педагогических наук, в том числе и для Болгарии, Литвы, Китая, Казахстана.

С 1998 года по настоящее время Тамара Ивановна работает в Ленинградском областном институте развития образования сначала заведующей Лабораторией образовательных программ и системной диагностики, а затем профессором кафедры управления и развития образования и по совместительству в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина.

В этот период она тесно сотрудничает с руководителями образовательных учреждений Ленинградской области, читает лекции по разным вопросам управленческой деятельности. Под ее руководством был подготовлен Региональный базисный учебный план для образовательных учреждений Ленинградской области (1999), учебно-методическое пособие «Образовательные программы и современные педагогические технологии» (2000). Она является автором статей по разным вопросам образования: «Литературное краеведение и его роль в развитии культурно-ценностных ориентаций у школьников» (2001), «Компетентностный подход к совершенствованию культуры русской речи» (2003), «Горизонты профильного обучения» (2004), «Цели и ценности гуманитарного образования» и др.

Жизненный путь ученого — это всегда поиск новых знаний, готовность прийти на помощь учителям, студентам и руководителям школ, коллегам. В настоящее время Т.И. Чижова — член-корреспондент Петровской Академии наук и искусств, полна творческих замыслов и оптимизма. Пожелаем ей здоровья и новых творческих успехов.



## **Инновационные подходы к обучению русскому языку в школе**

Человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей.

*Академик Н.Н. Моисеев*

Новая образовательная парадигма, утверждающая идеи гуманизации, интеграции и развития, дифференциации и индивидуализации обучения, включает в себя и усиление внимания к гуманитарному образованию. Без гуманитарных предметов, в число которых входит русский язык и литература, нельзя сформировать мир человека, его ценностные ориентиры и идеалы, мировоззрение, определенную жизненную позицию, в широком смысле слова, его духовность, его «Я-концепцию». Еще К.Д. Ушинский в статье «Родное слово» писал о том, что лучшим средством развития и самопознания личности является родной язык, отражающий все богатство и многообразие человеческой жизни, в нем одухотворяется весь народ и вся его родина.

Инновационные подходы к обучению русскому языку охватывают все стороны учебно-воспитательного процесса: его содержание, методы, приемы и технологии обучения, организацию обучения.

Как известно, содержание предмета «русский язык», входящего в образовательную область «Филология», определяется государственным образовательным стандартом. В качестве основных целей обучения русскому языку стандартом признаются: овладение нормами русского литературного языка (ортологическими, акцентологическими, лексическими, стилистическими), приобщение учащихся к духовному богатству и красоте родного слова, воспитание любви и интереса к родной речи, понимание специфики текстов различной жанрово-стилистической принадлежности, формирование высокой речевой культуры, являющейся показателем общей культуры человека и др. Речевая направленность коммуникативной культуры предполагает развитие у школьников всех видов речевой деятельности, овладение теми языковыми фактами, которые позволили бы осуществить свободное, грамотное, эффективное, содержательное и выразительное общение в соответствии с нормами русского речевого этикета.

Основной задачей модернизации российского образования является повышение его качества, доступности и эффективности, что предусматривает значительное обновление содержания, приведение его в соответствие с требованиями времени и задачами развития страны. Новым и перспективным направлением Концепции модернизации является «ориентация об-

разования не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевых компетенций, определяющих современное качество образования».

Поскольку понятия «компетенция» и «компетентность» сравнительно новые и только что начинают входить в практику преподавания, приведем их определение, ориентируясь на работы А. Хуторского: «Компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»<sup>1</sup>. Таким образом, в основу обновленного содержания образования, как подчеркивается в Стратегии модернизации содержания общего образования, положены ключевые компетенции. К числу ключевых образовательных компетенций относятся:

- ценностно-смысловые компетенции;
- общекультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- социально-трудовые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования.

Новый подход к ценностям образования раскрывается в таких понятиях, как приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, любви к окружающей природе, свободное развитие личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, к Родине, семье, самоопределение личности и ее самореализация, интеграция личности в национальную и мировую культуру и др.

Введение в действие школьного образовательного стандарта, переход на предпрофильное обучение в основной школе и профильное в старшей, использование в качестве итоговой формы контроля Единого государственного экзамена и т.д. требуют содержательных инноваций и к созданию школьных учебников нового поколения, учебных программ, включая скорректированные и авторские, школьных словарей и справочных пособий. Таким образом, в связи с обновлением содержания образования изменяется и общее представление о системе преподавания русского языка в современной школе. Какие же требования предъявляются к школьным учебникам? В них не должен преобладать орфографоцентризм, грамматические и другие знания должны рассматриваться как средство развития ин-

---

<sup>1</sup> Народное образования. — 2003. — № 3.

теллектуальных, духовно-нравственных способностей школьников, их речевой культуры. В центре внимания должен находиться текстоцентризм, позволяющий вести наблюдения за целесообразностью использования языковых средств в разных текстах и текстовых фрагментах с учетом речевой ситуации и сферы использования.

Среди упражнений должны преобладать образцовые тексты выдающихся русских писателей, упражнения на обогащение семантико-стилистического словаря школьников, использование словарей в процессе самостоятельной работы, работы по развитию устной и письменной речи. Содержательная сущность предмета «русский язык» в значительной мере должна способствовать поднятию его статуса среди других школьных предметов.

Что касается инноваций в выборе технологий, методов и приемов обучения, то нам импонирует подход Г.К. Селевко, который рассматривает педагогические технологии как содержательное обобщение. В качестве методологической основы выступает системный подход, требующий учета всех составляющих образовательного процесса. Согласно определению М.В. Кларина педагогическая технология — это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструктивных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Инновационный подход предполагает использование активных форм и методов обучения. Важнейшим фактором успешности или неуспешности деятельности является личность учителя, его искусство взаимодействия со школьниками, его харизматические качества. Поэтому представляется целесообразным рассматривать педагогические технологии как некий организационно-методический инструментарий педагогического процесса (по Н.В. Груздевой, Б.Т. Лихачеву), применение которого определяется концепцией развития образовательного учреждения, целями и задачами образовательного процесса и тем взаимодействием, которое осуществляется на принципах гуманизма между педагогами, учащимися данного класса и каждым учеником в отдельности. Таким образом, выбор и индивидуальная «инструментовка» более 50 технологий, описанных Г.К. Селевко, в основном должны основываться на теории оптимизации учебно-воспитательного процесса Ю.К. Бабанского:

- учет основных целей образовательного процесса и учет психологических особенностей детей;
- учет уровня обученности и воспитанности детей;
- учет индивидуальных особенностей педагогов и др.

И здесь в центре инновационного подхода лежит развивающее обучение русскому языку с ориентацией учебного процесса на развитие потенциальных способностей школьников. Опережающая функция при этом принадлежит самостоятельной работе с ориентацией на ближайшую и отдаленную перспективу.

Естественно, возникают вопросы, почему сейчас необходимо поднять учителя до уровня инновационных технологий, разумеется не исклю-

чая при этом и технологий классических, оправдавших себя на практике? Какова причина перехода на технологическую систему? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к процессам, происходящим в нашем обществе: реформированию, демократизации, технологизации, компьютеризации и т.п.

Следовательно, и обновленное содержание обучения русскому языку, и используемые при этом современные педагогические технологии, методы и приемы обучения, организация всего учебно-воспитательного процесса должны быть подчинены общей конечной цели обучения русскому языку — зрелом, культурно-речевом развитии человека с вполне сформировавшимися речемыслительными способностями, осознающего необходимость нормативного, целесообразного, этически и эстетически выверенного использования родного языка с учетом приобретенных знаний, умений и навыков.

*Н.И. Демидова*

### **Рациональные методы, приемы и формы совершенствования навыков пунктуации**

Принципы обучения пунктуации реализуются с помощью методов и приемов обучения пунктуации. Прежде чем переходить к их анализу, выделим некоторые особенности терминологии. А.В. Текучев выделяет следующие методы обучения русскому языку: анализ языка (наблюдения, грамматический разбор и пр.); грамматико-орфографические упражнения и пр. Л.П. Федоренко подразделяет методы обучения на методы теоретического изучения языка, теоретико-практические (разбор различных видов) и практические методы обучения речи. Г.И. Блинов и М.Р. Львов называют эти виды учебной деятельности приемами.

В дальнейшем анализе мы отдаем предпочтение принципам классификации Л.П. Федоренко, приемы же обучения вслед за М.Р. Львовым рассматриваем как составные части методов.

Поскольку эти методы уже описаны в научной литературе, коснемся их довольно кратко, выделяя лишь то, что уместно при работе над пунктуацией.

#### **Методы практического изучения пунктуации**

Методы практического изучения пунктуации служат для подготовки учащихся к обобщениям. Эта задача решается с помощью таких методов обучения, как подбор предложений с изучаемыми пунктограммами, письменные работы с грамматико-пунктуационным заданием и др. Рассмотрим некоторые из них.

**Подбор предложений с изучаемыми пунктограммами.** На занятиях по русскому языку могут быть предложены такие задания: 1) составьте по одному примеру на каждый случай употребление тире между подлежащим и сказуемым; 2) составьте по два предложения с данными словами (*итак — и так, к счастью, казалось, должно быть, кстати, видно*) так, чтобы в первом они были членами предложения, а во втором — вводными словами; 3) составьте два сложноподчиненных предложения с придаточными определительными, стоящими после главного предложения и в середине главного; 4) перестройте сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными и определительными, используя одинаковые союзы и союзные слова *что, чтобы, где, когда*; 5) составьте три сложноподчиненных предложения с союзным словом *где*, прикрепляющим придаточные изъяснительные, места и определительные.

**Письменные работы с грамматико-пунктуационным заданием.** Учащиеся могут выполнять письменные работы с грамматико-пунктуационным заданием: упражнения из учебника и упражнения, предлагаемые преподавателем. Например:

1. Выпишите из данного текста сложные предложения в следующем порядке: а) сложносочиненные, б) сложноподчиненные, в) бессоюзные.

2. Выпишите из текста сложносочиненные предложения в следующем порядке: а) с выражением одновременности действий, б) со значением противопоставления, в) с причинно-следственным значением, г) с выражением последовательности действий. Объясните знаки препинания.

### **Методы теоретического изучения пунктуации**

У учащихся старших классов накоплен достаточный запас наблюдений над языком, чтобы иметь базу для анализа и синтеза этого материала, то есть для перехода к теоретическому изучению языка. В этих целях чаще других применяются такие методы, как самостоятельное изучение материала по учебнику, анализ предложения, выведение обобщающего правила, ответы на вопросы, формулирование вывода по теме и др. Рассмотрим основные из них.

**Анализ предложения.** Важным этапом в работе по пунктуации на завершающем этапе среднего образования является анализ предложения, то есть выяснение его содержания, типа, структуры. Такой анализ необходим для понимания изучаемого в данный момент материала по синтаксису и пунктуации и для выведения обобщающего правила. В процессе анализа предложения устанавливается его тип, определяется его состав, выясняется связь между членами предложения и обосновываются знаки препинания. При этом одни компоненты подвергаются обстоятельному разбору, о других говорится бегло.

**Выведение обобщающего правила.** Выведение обобщающего правила — один из методов обобщения учебного материала. Следует отметить, что обобщающее правило не является простой суммой «частных» правил, а отражает самое главное в материале. Например, по теме «Знаки

препинания в сложносочиненном предложении» можно привести такое правило: «Запятая ставится между частями сложного предложения, связанными сочинительными союзами. Если части сложносочиненного предложения значительно распространены или имеют внутри себя запятые, то между ними ставится точка с запятой».

**Ответы на вопросы.** В процессе работы по пунктуации преподавателю важно знать, как усвоена учащимися теория, обобщающие правила, на основе которых совершенствуются навыки. Наиболее эффективным методом проверки усвоения теории являются ответы на вопросы. Понятно, что выяснению того, как учащиеся усвоили материал, должны способствовать сами формулировки вопросов.

Например, для проверки усвоения теории по теме «Слова, грамматически не связанные с членами предложения» учащимся могут быть предложены следующие вопросы:

- Как выделяются на письме вводные слова и вводные предложения?
- Какими знаками препинания выделяются обращения?
- Как обособляются слова-предложения *да* и *нет*?
- Какие знаки препинания ставятся при междометии?

На уроке обобщения уменьшается количество вопросов: смысл обобщения не в проверке усвоения всех положений теории по теме, а в том, чтобы подвести учащихся к формулированию главного в теоретической части урока — обобщающего правила.

### **Методы теоретико-практического изучения пунктуации**

Методы теоретико-практического изучения пунктуации приобретают на завершающем этапе работы по пунктуации особое значение. Факты, накопленные с помощью практических методов и осмысленные в результате теоретического изучения материала, должны быть усвоены учащимися. Эта задача решается с помощью методов теоретико-практического изучения, то есть таких упражнений, как пунктуационный разбор, составление сводных таблиц, конструирование предложений и др.

**Пунктуационный разбор.** Важнейшим видом упражнений при обучении пунктуации в средней школе является пунктуационный разбор, то есть объяснение уже поставленных знаков препинания в текстах упражнений. Пунктуационный разбор — вид языкового анализа. Он состоит в нахождении (в предложениях, компонентах текста) пунктограмм, их объяснении, в синтаксическом, смысловом и интонационном обосновании, в указании способов их проверки, наконец, в выполнении самого действия проверки и в выборе нужного знака препинания.

В практике используется полный пунктуационный разбор, когда рассматриваются все пунктограммы, и тематический, выборочный, когда исследуются пунктограммы лишь на определенные темы. Может быть различной и степень полноты пунктуационного разбора: полное обоснование, сжатое обоснование; указание лишь типа пунктограммы; указание знака препинания с названием темы. Пунктуационный разбор обычно выпол-

няется устно. Это могут быть упражнения, приведенные в учебнике, сборнике упражнений, в текстах, заранее подготовленных преподавателем на специальных карточках. Например, постановку знаков препинания в предложении «*Шагай, страна, быстрей, моя*» учащийся может объяснить так: в предложении имеется распространённое обращение *моя страна*, которое разорвано другим членом предложения; поэтому каждая часть обращения выделяется запятыми с двух сторон.

**Составление сводных таблиц.** Убедительным доказательством усвоения материала является умение оформить полученные знания в таблице или схеме. При этом составление таблиц и схем одновременно служит и методом закрепления материала.

**Конструирование предложений.** Конструирование предложений также относится к числу синтетических методов обучения пунктуации: в процессе «конструирования» школьники объединяют части в целое, строят из отдельных языковых форм предложения, фразы, связные тексты.

Учащимся могут быть предложены, например, следующие задания: из данных простых предложений построить сложные, по возможности разных типов, объяснить знаки препинания; перестроить предложения, изъяв из них обобщающие слова при однородных членах предложения, объяснить знаки препинания; вставить в предложения вводные слова, объяснить знаки препинания; вставить заключённые в скобки определения, делая их то обособленными, то необособленными, объяснить знаки препинания.

Основной формой организации учебной работы в средней школе является *урок*. Однако специфика занятий на завершающем этапе среднего образования вносит здесь своеобразие в содержание урока, диктуемое целью — не первичного изучения пунктуации, а задачами совершенствования пунктуационных навыков.

У учащихся старших классов уже имеется необходимый минимум знаний по пунктуации и в основном сформировавшиеся первоначальные практические пунктуационные навыки, значит и есть база для обобщения материала и изучения его на более высоком уровне.

В связи с этим в старших классах, как показали наблюдения и эксперименты, наибольшую эффективность даёт использование прежде всего уроков повторения, обобщения и работы над ошибками.

В анализе этих типов уроков мы опираемся на их характеристики, данные Г.Н. Приступой.

Рассмотрим кратко особенности указанных типов уроков пунктуации применительно к средним учебным заведениям.

**Урок закрепления и повторения материала и развития навыков.** Назначение урока данного типа — закрепить и развить те первоначальные навыки, основы которых заложены на уроках объяснения, проводимых в основной (5—9 классы) и средней (10—11 классы) школе.

Специфику урока закрепления составляет его практическая направленность, в центре урока — упражнения.

Структура урока повторения включает в себя воспроизведение знаний по теории, развитие навыков по теме (упражнения), подведение итогов урока и домашнее задание.

Для более эффективной работы на уроке закрепления учащиеся к нему должны быть подготовлены: накануне урока им предлагается конкретное задание по теме предстоящего занятия, куда может входить: 1) теоретический материал по теме урока, 2) вопросы к параграфам для самоконтроля, 3) упражнения по теме.

Задача урока повторения и закрепления решается системой упражнений, которая на завершающем этапе среднего образования строится на качественно новом дидактическом материале, еще не использованном ранее, причем отбирается прежде всего тот материал, который недостаточно усвоен учащимися.

Известно, например, что простейшими вариантами сложносочиненных предложений учащиеся овладевают легко, в то время как сложносочиненные предложения, в которые входят односоставные (неполные, неопределенно-личные, безличные и др.), они часто смешивают с простыми предложениями, в составе которых имеются однородные члены.

Основной принцип работы при повторении пунктуации — сопоставление смешиваемых конструкций. Реализуется этот принцип методом оформления сопоставительных таблиц.

В качестве методов работы на уроке повторения применяются также ответы на вопросы, грамматический разбор, подбор и запись учащимися своих примеров и др.

**Урок обобщения материала и совершенствования навыков.** Поскольку обобщение на завершающем этапе среднего образования приобретает особо важное значение, урок обобщения в процессе совершенствования пунктуационных навыков становится основным типом урока.

В отличие от уроков повторения содержанием обобщающих уроков является ряд разделов программы и правил, тематически или по какому-то признаку объединяемых между собой и повторяемых путем сопоставления, анализа и последующего их обобщения. Урок обобщения — один из наиболее сложных типов уроков. И именно методика этого типа урока разработана меньше всего. Что же касается уроков обобщения по синтаксису и пунктуации, то методика их проведения в литературе вообще освещена крайне бегло.

Между тем эффективность урока обобщения признают и учителя-практики, и ученые. Целесообразность уроков обобщения для прочного овладения языком обосновал Д.Н. Богоявленский.

В старших классах могут быть предложены, например, следующие темы обобщающих уроков по синтаксису и пунктуации:

1. Употребление тире между подлежащим и сказуемым.
2. Двоеточие и тире в предложениях с однородными членами.
3. Употребление запятой при обособлении второстепенных членов предложения.



4. Знаки препинания при словах, грамматически не связанных с членами предложения.

5. Знаки препинания в сложных предложениях.

6. Знаки препинания в предложениях с прямой речью и др. Разумеется, приведенный перечень тем является примерным. Преподаватель может внести в него изменения, исходя из конкретных условий.

В целях лучшего усвоения материала в ходе обобщающего урока учащиеся привлекаются к конструированию своих предложений. Этот вид работы побуждает их внимательно приглядеться к языковым фактам, развивает самостоятельность, приучает использовать изучаемые синтаксические конструкции в своей речи.

**Урок работы над ошибками.** Серьезное внимание при совершенствовании пунктуационных навыков в старших классах следует уделять работе над ошибками. Цель ее — способствовать сознательному усвоению правил пунктуации. Урок работы над ошибками — один из наиболее сложных типов занятий. При его проведении преподаватели обычно испытывают серьезные затруднения, что связано и с отбором дидактического материала, и с организацией урока, и с выбором методов и приемов работы.

Рассмотрим кратко основные компоненты урока этого типа. Эффективность урока работы над ошибками зависит от уровня подготовки к нему преподавателя и учащихся. С этой целью в ходе проверки письменных работ преподаватель классифицирует ошибки, отбирает наиболее типичные из них. Далее для каждого типа пунктуационных ошибок разрабатываются приемы их объяснения, подбирается дидактический материал для закрепления соответствующих правил, разрабатывается методика их закрепления.

Заключительным моментом подготовки к уроку является подбор индивидуальных домашних заданий.

Для повышения эффективности работы над ошибками к уроку следует заблаговременно подготовить и учащихся. С этой целью, проверив письменные работы, на очередном занятии преподаватель сообщает учащимся о допущенных ими типичных ошибках, предлагает повторить соответствующие правила и выполнить небольшие упражнения. Организованная таким образом подготовка учащихся должна, по нашему мнению, привести к сознательному закреплению пунктуационных правил на уроке работы над ошибками.

Работа над ошибками должна проводиться систематически, только тогда она принесет пользу. Главное внимание при этом должно уделяться глубокому изучению строя предложения путем синтаксического разбора и выполнению разнообразных практических заданий, необходимых для закрепления теоретических знаний.

Основной этап урока работы над ошибками — упражнения. Они занимают около 80 процентов времени урока. Эти упражнения представляют собой особого рода дидактический материал, который отбирается из различных источников. Например, при работе над ошибками в сложных пред-

ложениях с разными видами связи может быть предложен материал, представляющий собой связный текст, так как он дает учащимся готовые образцы естественной речи.

Целесообразно использование и такого вида дидактического материала, как таблицы и схемы.

Основными методами работы над пунктуационными ошибками являются анализ предложения, составление схемы предложения, пунктуационный разбор, расстановка знаков препинания, составление и запись своих примеров.

Выбор того или иного метода и приема зависит от типа пунктуационных ошибок. Например, для предупреждения ошибок на знаки препинания в сложных синтаксических конструкциях важно не только проводить разбор предложений по членам, но и выяснять синтаксические связи между частями сложного предложения, составлять схемы предложений, конструировать предложения по схемам и т.д.

Лучший путь предупреждения ошибок на обособление причастных и деепричастных оборотов — анализ предложения и основанные на нем тренировки в постановке знаков препинания. При разборе распространенных придаточных предложений следует прививать ученикам навыки опознавания соответствующих синтаксических явлений и установления их границ. Названные методы и приемы работы могут быть использованы и в качестве домашних заданий. Можно, например, всей группе дать общее домашнее задание на правила, которые отработывались на уроке. Учащимся же, допустившим пунктуационные ошибки в сложносочиненном предложении с союзом *и*, предлагается дополнительно: 1) разобрать данное предложение и составить его схему; 2) объяснить знаки препинания в двух-трех предложениях; 3) выписать из указанного текста два-три предложения, в которых запятая перед союзом *и* ставится, и два-три предложения, в которых запятая перед союзом *и* не ставится.

Разнообразие видов упражнений и индивидуализация этой работы дает, как правило, положительные результаты.

Для повышения пунктуационной грамотности нужно работать не только над исправлением ошибок, но и над их предупреждением. Эта работа должна вестись постоянно, с применением разнообразных видов тренировочных работ творческого характера и путем проведения различных диктантов. Полезно использовать карточки с индивидуальными заданиями с учетом уровня знаний каждого учащегося.

**Урок-зачет.** Этот вид учебной деятельности является новым для системы организации учебного процесса в средней школе и вместе с тем достаточно эффективным, как показала практика его использования. На этапе обобщающего повторения он чрезвычайно важен для систематизации полученных знаний и контроля за уровнем приобретенных практических навыков синтаксического и пунктуационного анализа.

Для подготовки к уроку-зачету ученикам следует заблаговременно предложить контрольные вопросы по теоретическому материалу наиболее крупных тем и разделов, а также примерные практические задания по комплексному анализу связного текста.

В качестве примера приведем план урока данного типа по теме «Предложения с разными видами союзной и бессоюзной связи».

*Задания для обобщающего повторения*

1. Назовите главный признак сложносочиненных предложений.
2. Назовите главный признак сложноподчиненных предложений.
3. Отметьте, в чем главное отличие сложносочиненных, сложноподчиненных и бессоюзных предложений.
4. Произведите синтаксический и пунктуационный разбор связного текста.

*Пение птиц постепенно ослабевало; вскоре они совсем замолкли, кроме одной какой-то упрямой, которая, будто наперекор всем, среди общей тишины, одна монотонно чирикала с промежутками, но все реже и реже, и та, последний раз встрепенулась, слегка пошевелив листья вокруг себя и заснула.*

*Все смолкло. Одни кузнечики взапуски трещали сильнее. Из земли поднялись белые пары и разостлались по лугу и по реке. Река тоже при-смилела; немного погодя и в ней вдруг кто-то плеснул еще в последний раз, и она стала неподвижна.*

*Становилось все темнее и темнее. Деревья сгруппировались в каких-то чудовищ; в лесу стало страшно: так кто-то вдруг заскрипит, точно одно из чудовищ переходит с своего места на другое, и сухой сучок, кажется, хрустит под его ногами. На небе ярко сверкнула первая звездочка, в окнах домов замелькали огоньки.*

В некоторых случаях преподаватель может давать задания по вариантам, исходя из особенностей текста, предлагаемого для анализа, и учитывая индивидуальный уровень подготовки каждого ученика.

**Урок-лекция.** Данная форма организации учебных занятий совершенно новая и довольно редко используется в средней школе. Необходимость и эффективность ее применения объясняется потребностью в обеспечении преемственности между средней и высшей школой, а также диктуется спецификой изучаемого пунктуационного материала. Роль данной формы учебных занятий в средней школе значительно возрастает на завершающем этапе совершенствования пунктуационных навыков.

В качестве примера приведем план урока-лекции на тему «Русская пунктуация»:

**I. Основы русской пунктуации.**

1. Определение пунктуации.
2. Назначение пунктуации.
3. Пунктуация и смысл высказывания.

4. Пунктуация и синтаксис.

5. Пунктуация и интонация.

## II. Обзор употребления знаков препинания.

Теория, изложенная преподавателем на уроке-лекции, отрабатывается впоследствии на уроке-семинаре, где, наряду с разбором теоретических положений об основах русской пунктуации и обзором основных случаев употребления знаков препинания, осуществляются полный и частичный виды пунктуационного разбора (как устного, так и письменного), а также предусматриваются коммуникативно-ориентированные задания.

В процессе формирования коммуникативной компетенции нами широко использовались ситуативные упражнения, ставшие одним из важнейших компонентов учебных пособий. Например:

*Подготовьте сообщение на тему «Знаки препинания... зачем они?», адресованное: а) вашим одноклассникам; б) ученикам младших классов.*

В коммуникативных упражнениях моделировались речевые ситуации, которые вовлекали учащихся в речевую коммуникацию, побуждали их к высказыванию, вызывали потребность в общении. Приведем примеры:

1. Еще К. Паустовский говорил: «Знаки препинания — это как нотные знаки. Они твердо держат текст и не дают ему рассыпаться». Подготовьте небольшое сообщение, в котором докажете справедливость высказывания известного писателя. Как вы назовете ваше сообщение? Как будете подбирать примеры для иллюстрации основных положений вашего выступления? и др.

2. Согласны ли вы с высказыванием А.Б. Шапиро, известного языковеда, одного из авторов первого школьного учебника по русскому языку: «...писать и читать, не зная правил пунктуации и не умея ими пользоваться в своей повседневной жизни и работе, недопустимо не только для филолога, но в равной мере для врача, для инженера, для агронома»? Подумайте, как вы сможете доказать справедливость этой мысли. Адресуйте свое сообщение учащимся 5—6 классов. Какие примеры вы будете использовать в своих выступлениях и почему?

**Консультация.** Помимо традиционных форм организации учебных занятий по русскому языку, используемых в средних классах, на завершающем этапе среднего образования следует использовать особые формы, связанные со спецификой «продвинутого» этапа обучения.

Такой особой формой занятия, отличающегося от урока по цели и методам работы, является консультация.

Цель консультации — систематизировать знания синтаксиса и пунктуации, полученные в ходе самостоятельных занятий, разъяснить непонятные случаи употребления знаков препинания, направить учащихся на совершенствование пунктуационных навыков.

Характер консультации может видоизменяться в зависимости от ее цели.

Первая часть консультации — краткое воспроизведение теоретического материала, знаний учащихся по теме консультации, вторая часть — от-

веты на вопросы учащихся, организация помощи в выполнении домашних заданий, третья — упражнения.

Различают консультации индивидуальные и групповые; они подразделяются на устные и письменные

Проведение консультаций организуется в течение всего процесса учебных занятий: в начале учебного года, в итоге работы над материалом, перед выпускными экзаменами.

Для того чтобы повысить эффективность консультации, к ней следует готовиться не только преподавателю, но и ученикам. Консультации носят в основном тематический характер. Если предполагается консультация, например, по теме «Запятая в сложном предложении», то учащимся заранее предлагается повторить соответствующие параграфы, ответить на вопросы и выполнить задания:

— Что такое сложное предложение? В чем его особенности?

— Какие предложения называются сложносочиненными? бессоюзными? В чем их сходство и различие?

— Перечислите сочинительные союзы. Приведите примеры.

— Назовите несколько подчинительных союзов каждого разряда.

— Какие виды придаточных предложений вам известны? Приведите примеры.

— В чем особенности постановки знаков препинания в сложных предложениях различных видов?

На консультации учащимся может быть дан план общего синтаксического разбора сложного предложения.

Для совершенствования навыков постановки знаков препинания в сложном предложении могут быть даны задания (классные и домашние, индивидуальные и групповые). Например: Выпишите из текста (газеты или журнала) сложные предложения и проанализируйте их; объясните употребление знаков препинания.

*О.А. Скрябина*

## **Правописание в свете современной психолингвистики (методический аспект)**

«Все мы рождаемся с почти безграничными возможностями к познанию мира. Человеческий способ переработки информации — это структурирование многообразия путем выделения в нем значимых, центральных мотивов и связей»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Фрумкина Р.М. Психолингвистика. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — С. 217.

В постулате известного психолингвиста мы находим положительную мотивацию для исследования проблемы формирования правописных умений у старшеклассников главным образом потому, что, с одной стороны, в нем содержится вера в потенциал познавательных способностей ученика, с другой — в нем можно увидеть пути, которые сделают возможным раскрыть его.

Проблема практической грамотности выпускников средней школы, как показывают данные единого государственного экзамена 2003 и 2004 года, не утратила своей актуальности, поскольку уровень грамотности характеризуется как «низкий».

На этом основании, опираясь на исследования Н.Н. Алгазиной, Г.Н. Приступы, М.М. Разумовской, А.И. Власенкова, Г.И. Блинова, Н.И. Демидовой, Е.Г. Шатовой и других, а также наш многолетний практический опыт, можно констатировать следующее: в рамках коммуникативного подхода проблема практической грамотности выпускников школы не решается. Следовательно, есть основания для продолжения исследований данной проблемы как в теоретическом, так и практическом аспектах. Методика преподавания русского языка судьбоносно связана с открытиями и достижениями лингвистики, поэтому нельзя игнорировать ныне общепризнанную идею антропоцентричности языка — это, во-первых, а во-вторых, интеграцию лингвистики с психологией и другими областями научного знания, которые изучают человека. Идея антропоцентризма постулируется так: «За каждым текстом стоит языковая личность, владеющая языком»<sup>1</sup>.

Ключевая идея современной психолингвистики заставляет по-новому взглянуть на методику преподавания русского языка и методику правописания, в частности, поскольку центром внимания становится не объект, а субъект, «человек в языке» и «язык в человеке».

Названный подход актуализирует поиски психолингвистов и когнитологов, которые пытаются выяснить, как организовано познание, что представляют собой разные типы знания, какие знания наиболее существенны для процессов порождения и восприятия речи.

В данном контексте нами рассматриваются правописные умения (орфографические и пунктуационные), поскольку адекватное смыслу оформление текста средствами графики входит в коммуникативные программы пишущего и читающего, ибо в них зафиксированы стереотипы производства и восприятия речи. В связи с этим актуализируется роль уровня языкового образования школьника, который, по определению Т.Г. Рамзаевой, есть уровень готовности школьника к полноценной речевой деятельности в устной и письменной форме. Само же языковое образование, будучи «полифункциональным», — это процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью.

---

<sup>1</sup> Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — С. 7.

Подход, декларированный известным ученым-методистом Т.Г. Рамзаевой, отвечает идеям антропоцентризма, поскольку язык рассматривается как главная конституирующая характеристика личности. Дальнейшая интерпретация идей антропоцентризма для целей методики преподавания русского языка и, в частности, методики правописания, на наш взгляд, связана с активизацией такого фактора, каким является познавательно-ориентирующая функция языка (когнитивная). Для этого есть веские основания, ибо язык, как известно, вторгается во все мыслительные процессы, а текст, создаваемый человеком, «отражает движение человеческой мысли, строит возможные миры, запечатлевает в себе динамику мысли и способы ее представления с помощью средств языка»<sup>1</sup>.

Речемыслительный акт, с помощью которого и осуществляются правописные действия, «всегда априорно предполагает признание существования мира и при этом сообщает о наличии акта отражения мира субъектом», что может быть подтверждено известной цитатой В.А. Звегинцева: «Речь есть место встречи языка с мыслью», которую можно переформулировать относительно письменной речи: «Письмо есть место встречи языка с мыслью и ее графическим оформлением (упаковкой)».

Таким образом, правописные умения мы рассматриваем как текстоформирующие, ибо правописание есть «костюм письма» (А.М. Пешковский), «одежда языка» (М.В. Панов), «упаковка смысла» (У. Чейф).

Механизмы «упаковки смысла» в настоящее время недостаточно известны психолингвистам. Однако идея когнитивного моделирования используется в дидактике<sup>2</sup>, поэтому именно к ней мы и обращаемся в своих методических поисках, что дает нам основание сформулировать проблему обучения правописанию на основании когнитивно-коммуникативного подхода.

*Т.И. Мишина*

### **О внеклассной работе по совершенствованию навыков правописания в начальной школе**

Внеклассная работа по русскому языку является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. В дидактике и методике она рассматривается как нужное дополнительное средство формирования у школьников интереса к предмету, как средство расширения, углубления и совершенствования знаний, приобретаемых детьми на уроках. Внеклассная работа помогает ученикам лучше усвоить программный материал, расширяет их лингвистический кругозор, воспитывает языковое чутье, развивает

<sup>1</sup> Маслова В.А. Лингвокультурология. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — С. 8.

<sup>2</sup> Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.

творческие возможности, повышает общую языковую культуру. Все это увеличивает интерес школьников к родному языку, воспитывает у них бережное отношение к слову, любовь и уважение к языку великой нации.

В настоящее время мы не устаем повторять, что учащиеся должны быть грамотными. Уровень элементарной грамотности, в том числе грамотности орфографической, связывается не только с подготовкой по родному языку, но и с моральным обликом подрастающего поколения, с его культурой.

Заинтересованность ребенка в том, чтобы писать грамотно, орфографически правильно, совпадает с основной задачей курса русского языка в начальной школе — формированием творческого подхода к делу, активности и самостоятельности в поиске знаний, орфографического навыка.

Строгие рамки урока и насыщенность программы не всегда позволяют раскрыть детям все богатство языка. Отсюда необходимость внеклассных занятий, способных служить закономерным продолжением уроков, их дополнением.

Интерес к внеклассной работе по русскому языку проявляли многие методисты. Ими указаны принципы, способствующие успешному проведению внеклассных занятий: добровольность (учащиеся принимают участие в различных внеклассных мероприятиях не ради отметок, а ради желания познать непознанное); равноправность сильных и слабых учащихся в любой внеклассной работе; индивидуальность подхода (благодаря индивидуальному подходу внеклассные занятия могут превратиться в могучее средство развития умственных способностей); занимательность — один из главных моментов во внеклассной работе, но не всегда основной; систематичность (отобранный для работы материал должен представлять собой определенную систему знаний о языке); развитие речи (именно этим в основном определяется выбор методов и приемов в проведении внеклассных занятий) и др. Опора на данные принципы вполне приемлема и при проведении внеклассных занятий по совершенствованию правописных навыков.

Разнообразны формы и виды внеклассной работы по совершенствованию правописания в начальной школе. Среди основных можно выделить такие, как работа в кружке, выпуск газеты или журнала, проведение вечера, олимпиады, экскурсии и др.

Кружок — наиболее приемлемая и эффективная форма внеклассной работы в начальной школе. Эффективность его работы в значительной мере определяется тем, что занятия в нем должны проводиться систематически, по определенному плану и желательно при постоянном составе участников, быть вполне добровольными, необременительными ни для учащихся, ни для учителя.

Сознательная и самостоятельная работа в кружке, целью которой является повышение языковой культуры и интереса к изучению языка и совершенствованию знаний по орфографии, должна определяться следующими задачами: расширять, дополнять и углублять знания, умения и навы-



ки по орфографии, получаемые учащимися на уроке; развивать творческие способности учащихся; обогащать их словарный запас и навыки связной речи; расширять кругозор; совершенствовать мышление, умение устанавливать связи между различными явлениями, легко переходить от одних связей к другим, память и др.

Программа работы по совершенствованию навыков орфографии в кружке должна быть построена на основе интересов его членов. В связи с этим учитель должен предлагать такие доступные темы, которые вызывали бы у учащихся интерес узнать что-то новое, с чем они не смогут познакомиться на уроках. Учитывая возрастные особенности школьников, следует отбирать такой материал, который давал бы дополнительные интересные сведения по фонетике, морфемике, словообразованию, лексике, грамматике и др. Формой подачи материала может стать игра, увлекательные рассказы учителя о «секретах» орфограмм, сообщения самих учеников и т.д.

Обучение русскому языку основывается на дидактическом материале. Без него невозможно формирование и орфографических навыков. Основным видом дидактического материала по русскому языку являются слова, предложения, связные тексты. Однако их использование на внеклассных занятиях должно отвечать специальным требованиям, сформулированным Л.П. Федоренко и Г.Н. Приступой. Например: учет употребительности слов с той или иной орфограммой в современном русском литературном языке, насыщенность дидактического материала словами с изучаемой орфограммой, новизна и усложненность словарного материала, учет типичных ошибок в работах учащихся, занимательность предлагаемого материала, которая создается различными дидактическими средствами, обеспечивается яркостью изложения учебного материала. Следовательно, дидактический материал для работы в кружке должен отвечать требованиям орфографии, учитывать причины орфографических ошибок (наличие рассеянности, недостаточность логического мышления, слабая память), принципу занимательности как одному из ведущих во внеклассной работе. Источником отбора дидактического материала для кружковой работы могут служить тексты из художественных произведений, рекомендуемых учащимся начальной школы, а также из детских журналов и газет. Кроме того, источником отбора материала может служить методическая литература и др.

Методы, применяемые во внеклассной работе, также должны учитывать ее специфику, способствовать развитию и совершенствованию навыков правописания. В основном это упражнения, требующие прежде всего действий по совершенствованию орфографических навыков, упражнения словарно-орфографического характера, другие письменные работы, в том числе творческие. Система предложенных для работы в кружке методов должна быть эффективной. Упражнения, входящие в нее, должны способствовать развитию орфографической зоркости учащихся, закреплению орфографического навыка и развитию и совершенствованию устной и пись-

менной речи, учить детей работать над той или иной орфограммой последовательно, анализировать материал логично и четко, организовывать мыслительную деятельность учащихся. Применяемые методы должны помогать сознательному усвоению орфограмм и повышать интерес младших школьников к родному языку в целом.

Опора на сформулированные выше положения дает возможность существенно упрочить усвоение наиболее сложных для учащихся начальных классов орфограмм.

В заключение отметим, что внеклассная работа, в частности работа школьного кружка, вполне уместна для формирования навыков правописания младших школьников. Она повышает интерес к слову, к его правильному написанию, к родному языку в целом, приучает детей вдумываться, анализировать, сопоставлять, понимать важность уместного употребления и грамотного написания слов. Внеклассные занятия стимулируют интерес учащихся к предмету, систематизируют знания детей по наиболее трудным темам, способствуют более прочному и сознательному усвоению учебного материала, обогащают словарь детей.

Многообразный занимательный материал, включаемый в занятия, углубляет и расширяет знания детей, привлекает своей игровой стороной, развивая у них внимание, сообразительность, вырабатывает умение быстро ориентироваться, находить правильное решение.

Внеклассная работа способствует увеличению учебных усилий учащихся, повышает эффективность обучения, способствует хорошему усвоению учебного материала, поэтому не должна недооцениваться учителями, а быть «обязательным элементом нормально организованной работы школы» (А.В. Текучев).

*Л.Н. Живикина*

### **Роль лингвистических знаний и умений в усвоении слитных, раздельных и дефисных написаний наречий**

В русском языке наречия появились позже существительного, глагола, прилагательного и числительного. Процесс этот не завершен и в настоящее время. Наречия активно пополняются новыми словами, образующимися от разных частей речи. В отношении правописания наречия являются традиционно трудными для усвоения. Практика показывает, что постоянным «камнем преткновения» остается вопрос о слитных, дефисных и раздельных написаниях данной части речи. Это происходит оттого, что, кроме устоявшихся и ясных образований, которые пишутся слитно (*вручную, помногу, вдали, вперегиб*), в языке много явлений переходного поряд-

ка, когда «два слова утрачивают свою лексическую самостоятельность и вступают на путь превращения в одну лексическую единицу, не доходя, однако, до полного слияния в одно слово» (А.Б. Шапиро). В таком случае используется дефисное (полуслитное) написание и часто сохраняется раздельное (по традиции): *по-лисьи, по-пустому, в-седьмых, в подбор, на ощупь, под стать, с панталыку*.

В орфографии наречий существует множество частных правил и отступлений от них, что само по себе затрудняет запоминание и тех, и других. Осложняет правописание наречий также их внешнее сходство с мотивирующими частями речи, вследствие чего нередко происходит смешение установленных норм орфографии. Именно по этим причинам при изучении правописания наречий важно организовать глубокое понимание и прочное запоминание материала. Когнитивная психология подсказывает основной способ: для сохранения информации важно не заучивать ее в неизменной форме, а постоянно работать с ней для образования прочных ассоциативных связей. Следовательно, анализ наречий с различных сторон языка есть способ усвоения их написания. Слова этой части речи возможно рассматривать с точки зрения принципов орфографии, словообразования и морфематики, лексикологии, семасиологии, морфологии, этимологии, синтаксиса. Соответствующие лингвистические знания и умения обучающихся при этом актуализируются и закрепляются, становясь также основой усвоения орфографии наречий.

В русской орфографии выработаны свои принципы — основные, исходные начала, на которых строятся конкретные правила. В отношении наречий таким в первую очередь является лексикологический (или лексический, или лексико-морфологический) принцип. Его суть состоит в том, что части слов пишутся слитно, слова — раздельно. Для переходных или неясных образований установлено написание через черточку. Основной проблемой при реализации этого принципа является разграничение слова и морфемы. Следовательно, при выборе написания необходим анализ таких аспектов языкового факта, как структурный (состав слова, словообразование), семантический (значение слова, этимология), синтаксический (обстоятельственная функция для наречий), морфологический (часть речи, грамматические признаки). В некоторых случаях полезными и интересными являются сведения об этимологии слова. При этом внимание должно быть сосредоточено на различиях, имеющих у наречий с другими частями речи, от которых они образованы. Так, следующие лингвистические знания помогут закрепить слитное написание наречий, мотивированных существительными, которые при переходе в данную часть речи теряют значение объектности (*вволю, влет, насмерть, наудачу* уже не обозначают предметы), начинают выполнять в предложении функцию обстоятельств (*наутро, начистоту, набок, вначале*), приобретают новую синтаксическую связь: наречия примыкают к глаголу (*перейти вброд, действовать втайне, выучить назубок*), а не управляются им, как существительные (*вступить*

*в брод, хранить в тайне, подарить на зубок*). Переход существительного в наречие сопровождается слиянием с предлогом, при этом он становится приставкой, а окончание — суффиксом наречия: *вразбивку, напрокат, доверху, впереди, издали, замужем*. Нередко существительное сохраняет только одну падежную форму, например, не употребляются другие формы от существительного *приключка, припрыжка*, кроме *вприключку, вприпрыжку*. Существительное утрачивает способность иметь определение. Так, нельзя без изменения смысла вставить определение в сочетания *поутру, вправду, наперевес, вполовину*. К существительному не может быть поставлен падежный вопрос (*вплоть, напролет, наоборот, сроду*). Сведения о происхождении некоторых наречий также указывают на их образование от существительных: *исподтишка* от *тишок*, производного от *тишь* (*тайна*), *запанибрата* от *панибрат* (*ровня, друг*), *вкуче* от *куча* (*куча, толпа, совокупность*), *намарку* от *марка* (*стирка, счистка*). Этимологическая справка, используемая в необходимых случаях, способствует закреплению написания наречий.

Не все конкретные случаи слитных, отдельных и полуслитных написаний воспринимаются как прямое проявление основного принципа. Так, наречия, образованные от существительных и представляющие собой предложно-падежную форму, пишутся слитно и отдельно. Более древние, как правило, пишутся слитно (*замуж, воочию, сродни, наизнанку*), а более поздние — в два слова (*в обмен, без просыпу, с кондачка, на цыпочки, под сурдинку*). По-разному пишутся и наречия, образованные от других частей речи: *напрямую — на мировую, вдвое — по двое*.

В орфографии наречий представлен также традиционный принцип, в соответствии с которым отдельно пишется иногда и то, что уже стало целостным словесным единством. Именно так объясняется написание таких наречий, как *в обнимку, без устали, до зарезу, под мышками, на цыпочках* и др.

В силу традиций в написании многих наречий оказалось невозможным сформулировать единые орфографические рекомендации. По этой причине в формулировках правил указываются формальные приметы соответствующих написаний, позволяющие выбрать правильный вариант. Обратимся, например, к слитному написанию наречий. Согласно правилам так пишутся слова с приставкой *по-* и оканчивающиеся на *-у* (*попросту, потихоньку*), сравнительная степень наречий с приставкой *по-* (*повыше, повеселее*); наречия, образованные соединением предлогов с наречиями (*навсегда, донине*), с краткими и полными прилагательными (*зачастую, дотемна*), с местоимениями (*вничью, вовсю*), предлогов *в* и *на* с собирательными числительными (*вдвое, надвое*); немногочисленные наречия, образованные от существительных и начинающиеся с приставок *о-, от-, к-, из-/ис-* (*вбок, оземь, отчасти, кряду, изнутри*); наречия, имеющие в своем составе существительные, которые в современном языке не употребляются (*вдоволь, вдребезги, запанибрата, чересчур*); наречия, образованные соединением пред-

лога и существительного, если между ними нельзя вставить определяющее слово и если к существительному не может быть поставлен падежный вопрос (*начистоту, например, наголову, насмерть, взятяжку*) и др.

Правила, которыми определяется дефисное написание наречий, менее трудны для усвоения в силу небольшого их количества и ярко выраженных примет орфограмм. Пожалуй, особое внимание следует уделить только таким примерам, как *крепко-накрепко, едва-едва* и *кишмя кишеть, чудака чудаком*. В первых двух случаях дефис ставится по правилу написания сложных наречий, образованных повторением того же самого слова или той же основы (*мало-помалу, чуть-чуть*). Два последних примера представляют собой словосочетания, поэтому пишутся без дефиса. Таким образом, разницу в написании помогает обосновать синтаксический анализ. Как видим, опознавательными признаками орфограмм здесь являются структурные, словообразовательные, лексические, синтаксические особенности наречий, которые необходимо замечать и использовать при определении написания.

При оформлении наречий на письме обучающимся необходимо держать в поле зрения многочисленные аспекты конкретного языкового факта. Написание наречий на основе осознанного применения правил, а не механического запоминания значительно увеличивает число безошибочно написанных слов, способствует формированию переноса навыка на новые, ранее не встречавшиеся примеры. При этом обучающийся действует по схеме: обобщенная формулировка задачи (наречия пишутся слитно, раздельно, через дефис?) — перечень отличительных признаков вариантов задачи (например, слитного написания) — правило, соответствующее рассматриваемому случаю, — исключение.

Умение правильно определять слитные, раздельные, дефисные написания наречий формируется в процессе упражнений. Их характер должен соответствовать стадиям становления орфографического навыка — материальной, речевой и умственной. На первом этапе — это составление орфографических таблиц и опорных схем, позволяющих осознать существенные моменты правила, на втором — устные и письменные виды комментирования и орфографического разбора. Особое значение имеет последний вид тренировки, так как является эффективным методом теоретико-практического повторения правописания. Объяснение написания основывается на знании общих и частных правил, типов и видов орфограмм, умении анализировать и обобщать орфографический материал, на свободной ориентации в вопросах морфологии, словообразования, лексики, синтаксиса. Порядок орфографического разбора состоит из следующих вопросов: 1) опознавательный признак орфограммы; 2) тип орфограммы (орфограмма — буква, орфограмма — черточка, орфограмма — слитное или раздельное написание (пробел), орфограмма — дефис); 3) вид орфограммы; 4) правило; 5) проверка (при необходимости) или этимологическая справка для

объяснения написания; б) принцип орфографии, лежащий в основе обоснования орфограммы<sup>1</sup>.

Орфографический разбор наречий характеризуется той особенностью, что имеет (в отличие от общеизвестной классификации опознавательных признаков орфограмм<sup>2</sup>) специфические приметы «ошибкоопасного места», которые определяются конкретно в каждом отдельном случае в зависимости от особенности правил, содержащих необходимые для выбора написания соответствующие показатели.

Можно сказать, что освоение слитных, дефисных и отдельных написаний наречий предоставляет обучающимся возможность использовать знание системы русского языка.

*И.Ю. Нефедова*

### **Формирование лингвистической компетенции при совершенствовании орфографической грамотности студентов и школьников**

Совершенствование орфографической грамотности должно опираться на принципы орфографии как особой системы, базироваться на изучении теоретических понятий.

Определяя теоретические основы исследуемой проблемы, считаем необходимым рассмотреть основные понятия обучения орфографии в школе и вузе.

*Орфограмма* (гр. *orthos* — правильный + *gramma* — письменный знак) — написание слова, соответствующее определенному орфографическому правилу.

Орфограмма — «то или иное написание в слове или между словами, которое может быть изображено разными графическими знаками (двумя-тремя), но из которых только один принят за правильный». Иными словами, орфограмма — это та буква, та часть слова или текста, где возникает опасность ошибки. В одном слове можно обнаружить несколько орфограмм. Так, в слове *распространять* первая орфограмма в приставке: может возникнуть сомнение в написании *a* (*рас-* или *рос-*); вторая орфограмма тоже в приставке, на конце ее, может возникнуть сомнение в написании *c* (*рас-* или *раз-*); третья орфограмма во второй приставке, можно усомниться в написании безударного *o* (*про-* или *пра-*); и, наконец, четвертая

---

<sup>1</sup> См.: Лингвистический анализ в вузе: Уч.-метод. пособие / Под ред. Н.И. Демидовой; РГПУ им. С.Есенина. — Рязань, 1999.

<sup>2</sup> См.: Русский язык для 6 класса / М.Т. Баранов, Л.Т. Григорян, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский. — М.: Просвещение, 1992.

орфограмма в корне — *a* или *o*? Слитное, раздельное или дефисное написание слов или их частей, место переноса слова, употребление прописной или строчной буквы, характер сокращения слова также могут быть орфограммами.

В школе изучается свыше 70 видов орфограмм и соответствующих им орфографических правил. Они объединяются в группы по разным общим свойствам: по месту нахождения в слове, по графическому совпадению, по сходству в опознавательных признаках, по близости в условиях выбора.

Способы реализации орфограмм: 1) использование букв — гласных и согласных, прописных, разделительных *ъ* и *ь*; 2) использование дефиса (черточки); 3) использование пробела (с помощью пробела передаются раздельные написания, без него — слитные написания).

Орфограммы-буквы отмечаются в разных морфемах слова: приставке, корне, суффиксе, окончании. В одном слове может быть не одна, а две и более орфограмм. Например, в слове (*на*) *подоконнике* — во всех морфемах выделяются орфограммы.

Орфограммы-дефисы реализуются между частями слов (*еле-еле, кое-как, кто-нибудь, светло-сиреневый*) и между словами (*книга-то, почитай-ка*). Орфограммы-дефисы используются также между слогами (при переносе): *ко-лонный, звер-ский*.

Орфограммы-пробелы наблюдаются между словами, относительно свободными в своем употреблении: *на аллее, смотреть в оба, не молчать*.

*Тип орфограммы* — принадлежность орфограммы к одной из групп, имеющих свои опознавательные признаки, в зависимости от графического способа ее обозначения.

*Опознавательные признаки, или приметы, орфограммы* — это звуковые, буквенные, морфологические и лексические ориентиры, по которым орфограмму легко обнаружить. Знание примет и умение их оперативно обнаруживать помогает вырабатывать орфографическую зоркость.

*Вид орфограммы* — это обобщенное обозначение орфографической проблемы, конкретизируемой в частных правилах правописания. Вид орфограммы объединяет правила, относящиеся к одному вопросу.

Основой орфографического навыка является умение обнаруживать орфограммы по их опознавательным признакам и проверять их.

*Орфографическое поле* — построение в виде морфемы, сочетания морфем, слова, словосочетания или предложения, включающее условия действия орфографического правила. Орфографическое поле является местом проверки орфограммы или нескольких орфограмм, связанных между собой. Например, в слове *олицетворять* орфографическое поле включает в себя две морфемы: два корня, необходимые для проверки правописания соединительной гласной *е*.

*Орфографическое действие* — преднамеренное правилосообразное действие, подчиненное следующему алгоритму, отражающему его единую

структуру: 1) анализ единицы языка (слова или словосочетания); 2) определение способа проверки орфограммы путем применения правила, использования аналогий, обращения к словарю и пр.; 3) операция проверки орфограммы одним или несколькими способами; 4) написание слова или словосочетания.

Рассмотрим условия успешного орфографического действия на каждом из трех этапов. На первом этапе — это хорошо развитые речевой слух и орфографическая зоркость; на втором — полное и точное знание системы орфографических правил и умелый выбор нужных способов проверки; для третьего этапа характерно умение быстро и безошибочно пользоваться правилами, определять грамматическую форму, принадлежность к той или иной части речи, умение осуществлять морфемный анализ слова, а также оперативно подбирать слова для сопоставлений. В процессе развития и укрепления орфографического навыка происходит свертывание орфографического действия, оно переходит во внутренний план, то есть происходит его интериоризация, его необходимость отпадает, оно действует впоследствии лишь как средство контроля.

*Орфографическое правило* — это инструкция, в которой указываются условия выбора правильных написаний (орфограмм) в словах.

*Условия выбора* — это фонетические, словообразовательные, морфологические, синтаксические и смысловые особенности слов, которые определяют, что следует писать в том или ином случае.

В орфографическом правиле комбинируются 2—3 и более условий выбора. Запомнить и понять орфографическое правило — это запомнить условия и понять их связь с правильным написанием. Например, в правиле о правописании букв *о* и *е* в суффиксах *-ок* (*-ек*) их выбор зависит от ударения (фонетическое условие), от положения гласной после шипящей (фонетическое условие), от нахождения в суффиксе (словообразовательное условие). Всего их три. Правило формулируется так: «После шипящих под ударением в суффиксах существительных пишется буква *о*, без ударения — буква *е*». Условия выбора правильного написания можно указывать в любом порядке, и тогда получается другой вариант этого правила, например: «В суффиксах существительных под ударением после шипящих пишется буква *о*, без ударения — буква *е*».

Овладение орфографией основано на усвоении правил. Орфографическое правило — это обобщение ряда однородных написаний и руководство к письму.

*Орфографическое правило* — это краткое предписание, устанавливающее обязательное для всех написание, а также определяющее способ проверки. В правиле можно выделить условие (в корне *-зар-* — *-зор-* в безударном положении) и норму (пишется *а*). Орфографические правила бывают простые (*ча, ща* пиши с буквой *а*) и сложные — в 2—5 действий (например, проверка глагольного окончания в слове *видишь*); грамматико-



орфографические, предполагающие решение орфографической задачи на грамматической основе, и неграмматические.

Формулировки орфографических правил в зависимости от способа перечисления условий выбора бывают двух видов: констатирующие и регулирующие. Большинство орфографических правил констатирующие, в них перечисляются условия выбора орфограммы или условие запрета на какое-либо написание. Например: «В приставках на *з* и *с* перед звонкими согласными пишется *з*, а перед глухими — *с*»; «В корне *-скак-* — *-скач-* в безударном положении буква *а* обычно пишется перед *к*, а буква *о* — перед *ч*» и др.

В регулирующих орфографических правилах указываются способы действий учащих в процессе выбора орфограммы из ряда возможных написаний. Например: «Для проверки правописания корней с непроизносимыми согласными (*стн*, *стл*, *здн*, *лнц*, *рдц*) необходимо подобрать такие родственные слова, где бы эти согласные произносились».

Кратко остановимся на типах правил. Вопрос о классификации орфографических правил ставился и психологами, и методистами (Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, М.В. Ушаков, Н.С. Рождественский, Е.С. Истрина, Н.Н. Алгазина, М.М. Разумовская, М.Т. Баранов, Г.Н. Приступа и др.). Правила анализировались в связи с их «грамматическими обоснованиями» (Е.С. Истрина), в связи с характером действий учащих «по указке» правил (Д.Н. Богоявленский), в связи с отношением правил «к орфограмме и к познающим силам ученика» (Н.С. Рождественский). Наиболее приемлемой нам представляется типология орфографических правил, предложенная Г.Н. Приступой: имея в виду функции, которые правила выполняют, правила можно разделить на три основных типа: 1) правило-указание, 2) правило-руководство, 3) правило-инструкция.

*Правило-указание* — это такое правило, в котором указывается, какую букву следует писать в конкретном случае, без мотивировки соответствующего написания, например: «В 3-ем лице ед. ч. пишется *-тся*, а в неопределенной форме — *-ться*: *учится* (что делает?), *учиться* (что делать?)».

*Правило-руководство* — это правило, содержащее условие, при котором необходимо выбрать именно данное написание, например: «В корне *-раст-* (*-ращ-*, *-рос-*) пишется *а* перед *ст* и *щ*, а в остальных случаях — *о*».

*Правило-инструкция* — это правило, в котором указывается, какие операции надо выполнить, чтобы установить единственно верное написание, например: «Чтобы не ошибиться в написании слов с непроизносимыми согласными [*в*], [*д*], [*л*], [*т*], нужно подобрать проверочное слово, в котором эти согласные произносятся отчетливо».

В средних и высших учебных заведениях необходима специальная методика, способствующая повышению грамотности школьников и студентов на уровне осознания теоретических понятий и формированию лингвистической компетенции.

## Изучение бинарм разнокорневых созвучных слов в школе

А.М. Пешковский писал: «Работа над *паронимами* (словами, *сходными* по звучанию, но не *тождественными*) полезна только в том случае, когда они являются одновременно и синонимами. **Корову с короной** или **город с голодом** никто не смешает, и фиксировать внимание на этих различиях нет нужды. А вот **предвидеть** и **провидеть**, **интеллигентный** и **интеллигентский**, **смещение** и **смешение**, **затемнение** и **затенение** — это все особый вид *затрудненных синонимов*, причем затрудненность идет именно от звуковой близости. Различение таких паронимов я считаю чрезвычайно важным для процесса уточнения и утончения (кстати, еще один пример такого паронима) речи»<sup>1</sup>.

Сегодня не вызывает сомнений необходимость изучения в школе однокоренных созвучных слов (паронимов). Открытым остается вопрос о паронимах. Необходимо ли изучение бинарм разнокорневых созвучных слов?

Когда в процессе речевой практики человек попадает в ситуацию выбора одного из двух известных ему паронимов, он обычно испытывает затруднения. Следствием неглубоких знаний могут стать паронимическая ошибка (бампер поезда) или попытка словотворчества. Ошибки требуют предупреждения, словотворчество — поддержки и пояснения.

Слово как единица языка характеризуется комплексом признаков: фонетических, лексических, грамматических. В основе данного положения лингвистики лежит сформулированное И.А. Бодуэном де Куртенэ разграничение языка на «внешнюю» (фонетическую), внеязыковую (семасиологическую) и структурную (морфологическую) стороны. Образно сравнивая эти части языка с составными частями живого организма (костями, хрящами, мускулами и т.д.), И.А. Бодуэн де Куртенэ писал: «Эти представления ассоциируются друг с другом, группируются в некоторые постоянные и вместе с тем подвижные системы, взаимно вызывают и обуславливают друг друга»<sup>2</sup>. Закономерно наблюдаемые при этом факты «относительного» тождества слов изучаются как в лингвистике, так и в теории и методике преподавания языка.

Одним из источников образования семантико-фонетических «сращений» *ноготь/коготь*, *Gipfel/Wipfel* (нем.), *tunnel/funnel* (англ.) В.В. Левицкий считал закономерность, «в силу которой к той или иной семантической парадигме «притягиваются» новые элементы, попавшие в сферу ее фонетического и семантического притяжения»<sup>3</sup>. В свою очередь Ф.А. Лит-

---

<sup>1</sup> Пешковский А.М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. — М.; Л., 1930. — С. 59—60.

<sup>2</sup> Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. — Т. 2. — М.: Изд-во АН СССР, 1963. — С. 164.

<sup>3</sup> Левицкий В.В. Семантика и фонетика. — Черновцы, 1973. — С. 74.

вин объясняет непреднамеренное смешение разнокорневых созвучных слов в речи трехлетнего ребенка (*mixer, Mitster, Mister*) тем, что активизация прагматического (практического, в данном контексте, видимо, фонетического) компонента содержания слова не согласована с его семантическими свойствами<sup>1</sup>.

Учащиеся наивно полагают, что любое фонетическое сходство связано с общностью семантической. Именно преобладанием ассоциаций по формальному сходству (прежде всего звуко-буквенному) во многом объясняются как ошибки в употреблении созвучных слов, так и случаи детского словотворчества. Приведем некоторые примеры из книги Л.А. Касиля «Конduit и Швамбрания»: 1. Когда Оська говорил, все покатывались со смеху. Он путал *помидоры* с *пирамидами*. Вместо «*летописцы*» он говорил «*пистолетцы*». Под выражением «*сиволапый* мужик» он разумел велосипедиста и говорил не *сиволапый*, а «*велосипый* мужчина». 2. На «том берегу» было отведено на карте место для заграницы. Там жили дерзкие *пилингвины* — путешественники по ледяным странам, нечто среднее между *пилигримами* и *пингвинами*. 3. В нашей Швамбрании я ввел для пышности, а больше смеха ради духовенство (Оська сначала путал духовное сословие с духовым оркестром). Главным швамбранским попом был патриарх *Гематоген*. Это напоминало патриарха *Гермогена*. Кроме того, гематогеном называлась липкая, приторная микстура, которой нас пичкали.

Бинармы созвучных слов могут включать два разнокорневых литературных слова: *помидоры/пирамиды*; *Гермоген/гематоген*. Эти примеры «нечаянно» смешиваемых в речи лексических единиц — ошибочная контаминация паронимов. Такие смешения — показатель наивно-семантического подхода к оценке родственных слов (Н.С. Рождественский). При этом неверная грамматическая абстракция осложняется возникновением ошибочной логической абстракции, когда о слове учащиеся судят «по единичным, произвольно возникающим у них представлениям»<sup>2</sup>.

Вторая группа бинарм — литературное и «авторское», выдуманное, слово: *летописцы/пистолетцы*; *сиволапый/велосипый*; *пилигрим, пингвин/пилингвин*. Подобные окказиональные детские образования в парах созвучных слов трудно классифицировать как речевые ошибки в употреблении паронимов. Интуитивные попытки речевого творчества свидетельствуют о хорошо развитом у ребенка языковом чутье, являются интереснейшим материалом для научно-методических обобщений.

Таким образом, изучение бинарм разнокорневых созвучных слов может быть полезным для формирования речевой, коммуникативной и лингвистической компетенции учащихся.

---

<sup>1</sup> См.: Литвин Ф.А. Речевая многозначность слова: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1978. — С. 32.

<sup>2</sup> Богоявленский Д.Н. К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики // Вопросы психологии. — 1958. — № 4. — С. 93.

## О психологических особенностях восприятия младшими школьниками пословиц

Планируя работу по фразеологии, необходимо учитывать степень психологической подготовленности младших школьников к восприятию слов и словосочетаний в переносном смысле.

При переносном употреблении слов одно и то же слово имеет два значения: «одно прямое, первичное, предметное свое значение, и другое — то, которое ему придается в данной связи» (С.Л. Рубинштейн).

Аналізу восприятия аллегорий, метафор, пословиц детьми 1—2 и 3—4 классов посвящались работы психолога А.П. Семеновой. В работе «Психологический анализ понимания аллегорий, метафор и сравнения» она отмечает, что понимание пословицы проходит длительный период развития. В начале этого пути испытуемый не улавливает переносного смысла и свое суждение основывает только на непосредственном содержании пословицы. «Что посеешь, то и пожнешь» — «Посеешь рожь, рожь и пожнешь, горох посеешь — горох и соберешь. Говорят так, когда работают в поле или в огороде»<sup>1</sup>. На этом этапе понимания пословицы испытуемый еще не подозревает, что она имеет внутренний смысл, и процесс работы целиком определяется непосредственным содержанием пословицы. Однако А.П. Семенова замечает, что такой подход к пословице — довольно редкое явление. Гораздо чаще у детей возникает недоумение перед загадкой пословицы, когда простота ее формулировки заставляет работать мысль в поисках какого-то другого значения<sup>2</sup>. Пытаясь раскрыть внутренний смысл пословицы, они подыскивают частный пример, который должен конкретизировать общее положение. На начальных этапах работы перенос обычно делается правильно в пределах конкретного примера, но внутренний смысл перестает улавливаться, как только мысль пытается подняться к обобщенному выражению внутреннего смысла.

На высшем этапе понимания переносного значения работа над пословицей начинается с обобщения, подкрепленного обычно рядом конкретных примеров. А.П. Семенова делает вывод о том, что главное в пословице — это понять образ как таковой, уловить его своеобразие, и только проделав эту работу, можно вскрыть образный смысл<sup>3</sup>. Для понимания своеобразия образа она предлагает сопоставление пословицы с внешне сходным с пословицей выражением. «Что посеешь, то и пожнешь. — Что уронишь, то и поднимешь» (уронить можно чашку, а поднять осколки)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Семенова А.П. Психологический анализ понимания аллегорий, метафор и сравнения // Ученые записки / ЛГПИ им. А.И. Герцена. — Т. 35. — Л., 1941. — С. 165.

<sup>2</sup> См. там же. — С. 166.

<sup>3</sup> См. там же. — С. 171.

<sup>4</sup> См. там же. — С. 173.

В результате такого сопоставления образ выступает более ярко; эти выражения оттеняют и тем самым как бы усиливают действие образа.

А.А. Люблинская описывает другой эксперимент, проведенный в начальной школе. На примере двух пословиц показывали, как нужно понимать их смысл. Затем ученикам предлагалось шесть пословиц, среди которых они должны были выбрать два таких выражения, где говорилось об одном и том же, то есть которые имеют одинаковый смысл. Составленную ими пару «Что есть в печи, все на стол мечи» и «Если хочешь есть калачи, не сиди на печи» они объясняли тем, что эти пословицы похожи, потому что в обеих говорится про печь<sup>1</sup>. В данном случае учащиеся опирались на сходство отдельных слов, не утруждая себя раскрытием смысла всей пословицы. Такой вывод делала и А.П. Семенова: «Стараясь проникнуть во внутренний смысл, упор делают на одном слове, другие элементы метафоры выпадают из внимания, и никакого соотношения по существу не устанавливается»<sup>2</sup>.

Мы решили экспериментально проверить эти положения ученых, чтобы сформулировать свою точку зрения по интересующему нас вопросу.

«В диагностике многих психических феноменов: ассоциативного и абстрактного мышления, воображения, причинно-следственных зависимостей в прошлом опыте»<sup>3</sup> психологами широко используется тест «Понимание переносного смысла пословиц и метафор» и его модификации. Его применяют для всех возрастных групп: дошкольников, младших школьников, подростков. Для первых двух групп используется образный вариант (с картинками), а для подростков — вербальный (словесный).

Для тестирования учащихся третьих классов мы использовали третий вариант — «отнесение фраз к пословицам». Испытуемому предлагалась серия небольших таблиц, на которых написаны пословицы, и значительно большее количество карточек с фразами. Среди фраз есть такие, которые соответствуют переносному смыслу пословиц, и такие, которые сходны лишь в формально-лексическом отношении. Убедившись вначале, что ребенок понимает переносный смысл пословиц, ему давалось задание подобрать к каждой пословице соответствующую по смыслу фразу. Например, к пословице «Куй железо, пока горячо» мы предлагали на выбор две фразы: «Железо кует кузнец» и «Не откладывай дело в долгий ящик». «Этот вариант задания требует более высокого уровня обобщения, чем одно лишь объяснение переносного смысла пословиц и метафор»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. — М.: Просвещение, 1997. — С. 198.

<sup>2</sup> Семенова А.П. Указ. соч. — С. 182.

<sup>3</sup> Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей. — Ярославль: Академия развития. — С. 27.

<sup>4</sup> Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М.: Роспедагентство, 1994. — С. 39.

При тестировании мы использовали четыре пословицы: Цыплят по осени считают; Семь раз отмерь, один раз отрежь; Не в свои сани не садись; Куй железо, пока горячо.

Сначала дети объясняли, как понимают пословицы, затем подбирали к каждой пословице подходящую фразу из 8 предложенных:

1. Одну хорошую книгу прочесть полезнее, чем семь плохих.
2. Зимой ездят на санях, а летом на телеге.
3. О деле судят по результатам.
4. Железо куёт кузнец.
5. Если не знаешь дела, не берись за него.
6. Чтобы сделать работу лучше, надо хорошо подумать.
7. Не откладывай дело в долгий ящик.
8. Цыплята вырастают к осени.

Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

*Результаты теста «Понимание переносного смысла пословиц и метафор»  
в третьих классах*

Класс	За (21 чел.)				Зб (25 чел.)				Зв (24 чел.)				Зм (22 чел.)				Зк (коррекции) (11 чел.)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Пословицы																				
Не справились с заданием	10	10	3	1	25	10	23	17	22	12	20	16	17	3	9	4	11	7	4	11
Справились с заданием	11	11	18	20	0	15	2	8	2	12	4	8	5	19	13	18	0	4	7	0

Необходимо отметить, что в За классе велась фразеологическая работа, и это сразу заметно по результатам тестирования. Показательно и то, что в классе коррекции дети не смогли подобрать подходящие фразы к двум пословицам, что говорит о низком уровне мышления, неумении оперировать переносным смыслом пословицы. Вообще, вербальный вариант тестирования показал худшие результаты по сравнению с образным, проведенным в 1—2 классах. Это еще раз доказывает, что у ребенка младшего школьного возраста преобладает наглядно-образное мышление.

Таким образом, используя вербальный вариант теста «Понимание переносного смысла пословиц и метафор», мы экспериментально доказали, что, во-первых, у детей младшего школьного возраста уже сложились навыки образного восприятия речи и что, во-вторых, у этой возрастной группы преобладает наглядно-образное мышление. Это дает основание считать возраст 7—10 лет «сензитивным, наиболее восприимчивым и благоприятным возрастом» (Л.И. Айдарова) для работы над фразеологизмами.

## **Алгоритм работы над лексическим значением слова**

Объяснение слова — это лишь первый этап в процессе обогащения словаря учащихся. Для того чтобы слово стало для ученика «своим», то есть вошло в активный словарь, нужна дальнейшая серьезная работа.

Обогащение словарного запаса школьников должно идти в двух направлениях: количественном и качественном. В связи с этим М.Т. Барановым определены цели словарно-семантической работы, уточненные применительно к нашей теме:

— количественное пополнение словарного запаса (уровень пополнения лексем);

— качественное совершенствование словарного запаса (уровень совершенствования лексем).

Исходя из целей словарно-семантической работы, определены направления методики обогащения словарного запаса:

— парадигматическое (работа над словом и его семантическими полями);

— синтагматическое (работа над контекстным употреблением слов).

При работе над лексическим значением слова необходимо учитывать принципы словарно-семантической работы, названные М.Т. Барановым:

1. Экстралингвистический (сопоставление предмета со словом, соотношение слова и реалии).

2. Парадигматический (показ семантического поля слова, вводимого в словарный запас).

3. Синтагматический (показ возможного словесного окружения нового слова с целью выяснения его валентных связей — составление словосочетаний и предложений).

Мы считаем необходимым дополнить сказанное четвертым принципом — речевым (введение слова в активный речевой обиход, употребление его в связной речи учащегося).

Вслед за М.Т. Барановым отметим несколько уровней владения словом учащимися, при этом особенно выделим введенный нами высший уровень владения словом — текстовый, связанный с употреблением слова в собственной речи школьников:

1-й уровень: учащиеся не понимают слова;

2-й уровень: понимают в самом общем виде, но не умеют объяснить значение;

3-й уровень: знают значение, но не умеют употреблять в речи;

4-й уровень: употребляют в речи.

Уровни владения словом соотносятся с личным словарным запасом учащихся. Пункты 1, 2, 3 соответствуют пассивному словарному запасу, а пункт 4 — активному.

Учитывая все сказанное, можно определить содержание словарной работы:

1) создание определенного списка слов («словника» — термин М.Т. Баранова), значения которых должны быть разъяснены детям и употреблению которых они должны быть обучены;

2) составление таблиц-словариков со словами, объяснение значений которых соответствовало бы возрастным особенностям учащихся;

3) разработка специальных упражнений, направленных на закрепление изученной лексики;

4) подготовка материала для словарных диктантов.

Отсюда можно вывести последовательность работы (алгоритм действий) над микрословником — определенным списком слов по изучаемому произведению к каждому уроку с 1 по 3 класс (см. рис.).

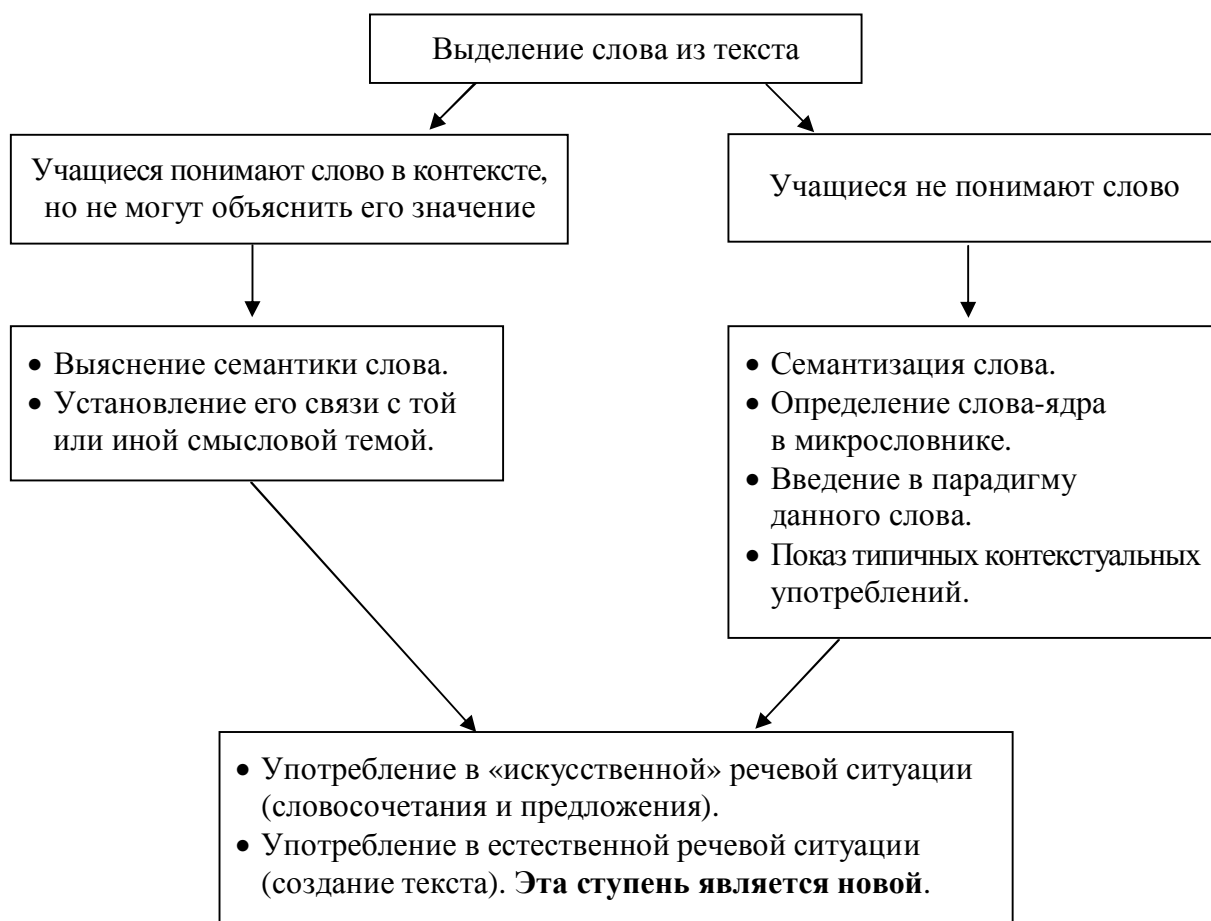


Рис. Алгоритм работы над лексическими значениями слова

Как показывает практика, данный алгоритм работы над лексическим значением слова органично вписывается в структуру урока, не мешает анализу произведения и обогащает словарный запас школьника.



## **Лингвометодические аспекты изучения эпитета как образного средства языка**

По проблеме развития образной речи младших школьников эмоционально-экспрессивными средствами языка, в том числе и эпитетами, имеется богатое методическое наследие.

Методисты XIX века (Н.И. Греч, К.П. Зеленецкий, Н.Ф. Кошанский, А.Ф. Мерзляков, В.П. Острогорский, А. Сосницкий и др.) уделяли пристальное внимание работе с образными средствами языка, но преимущественно в теоретическом плане и на уроках теории словесности, а не языка. Работы их нацеливали учащихся на узнавание этих средств в тексте, но не развивали способности придумывать и использовать эпитеты в своей речи.

Вплоть до конца XIX века эпитет рассматривался как лексическое средство и главным образом доминировали постоянные и украшающие эпитеты. Правда, среди примеров появляются тексты не только фольклорные и древних авторов, но и современных поэтов. Хотя даже в последних подбираются строчки не с авторскими, а с постоянными либо украшающими эпитетами.

Вот как определяет эпитет В.П. Острогорский: «Эпитеты — определения (приложения), выражающие наиболее характерный признак предмета, служащий к более живому его изображению, верно и метко обрисовывающий его при данных условиях, и притом так, чтобы он легко мог быть воображением воспринят (зелень мертвая; вихорь черный)»<sup>1</sup>.

Таким образом, эпитет трактуется как лексическое средство, и выражен он либо прилагательным, либо причастием; да и примеры эпитетов, взятые из стихотворения А.С. Пушкина «Анчар», тоже тяготеют скорее к украшающим и постоянным, нежели к авторским.

Это вполне закономерно. Хотя в литературе уже господствует авторский эпитет, в теории его права еще не признаны. А методика, как наука «не теоретическая», пользуется достижениями лингвистики и литературоведения, которые к этому времени еще не выработали точного определения эпитета.

В начале XX века авторский эпитет утверждается и в теории.

Так, Л. Поливанов в своей «Русской хрестоматии», одном из наиболее популярных учебных пособий, рассматривая эпитет, расходится в его определении с методистами XIX века. По его мнению, «эпитеты именуют случайные признаки предметов: такие определения наглядно живописуют предмет»<sup>2</sup>.

Произошедшая смена представлений (характерный признак — случайный признак) утверждает и в школьном курсе теории те изменения, ко-

---

<sup>1</sup> Острогорский В.П. Краткий учебник теории поэзии. — СПб., 1911. — С. 12—13.

<sup>2</sup> Поливанов Л. Русская хрестоматия. — М., 1912. — С. 10.

торые произошли в науке. Ведь авторский эпитет всегда по сути своей определяет случайный, увиденный именно этим автором признак предмета.

Отсюда и изменения в методических взглядах: упор делается на обучение не только видению эпитетов, как это было раньше, но и на возможное самостоятельное применение их в ученических работах.

Следующий шаг в разработке методического анализа эпитета сделан Д.И. Тихомировым, который предложил полный план анализа, выделил его этапы: «прежде всего нужно объяснить подлинное значение слова, далее определить значение слова в данном случае и, наконец, указать основания, почему свойства и признаки одного предмета приписываются другому предмету»<sup>1</sup>.

Итак, у методистов первой половины XX века намечается тенденция к анализу тропов, в частности эпитетов, с последующим использованием их в речи младших школьников.

Состояние современной методической науки позволяет представить работы методистов в виде некоторой системы, каждое направление которой отражает положения, определяющие условия формирования образной речи младших школьников посредством изобразительно-выразительных средств языка, в том числе и эпитетов.

Первую группу работ составляют научные труды Е.В. Архиповой, М.Т. Баранова, В.Г. Горецкого, А.П. Еремеевой, М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, Н.С. Рождественского, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичевой, отражающие общие вопросы методики работы по развитию речи учащихся: специфику работы по развитию речи, принципы организации учебного процесса, методы обучения на уроках русского языка и чтения.

Вторая группа работ — это исследования К.Б. Бархина, П.А. Грушниковой, В.А. Добромыслова, М.Р. Львова, М.А. Рыбниковой, К.Д. Ушинского, Л.П. Федоренко, определяющие значимость развития образной речи, раскрывающие принципы формирования образной речи.

Большое значение для правильной организации работы с образными средствами языка имеют два принципа, выдвинутые К.Б. Бархиным:

1. Недопустим формальный подход к образным средствам языка — выписывание эпитетов, сравнений, метафор. Слово должно анализироваться в контексте художественного произведения.

2. «При объяснении слова, употребленного в тексте в переносном значении, раньше всего надлежит указать прямое значение этого слова и только затем перейти к значению переносному»<sup>2</sup>.

Действительно, переносное значение основано на прямом. И для того, чтобы был понятен переносный смысл, дети должны знать исходные, прямые значения слов.

Значительный вклад в методику работы над образными словами внесла Л.П. Федоренко. Она сформулировала основные принципы, на которых

---

<sup>1</sup> Тихомиров Д.И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе: Методика. Руководство для учителей подготовительной и народной школы. — М., 1914. — С. 60.

<sup>2</sup> Бархин К.Б. Развитие речи в начальной школе. — М., 1936. — С. 11.

должна строиться работа на уроках русского языка над образно-выразительными средствами: внимание к материи языка; понимание языковых значений; оценка выразительной стороны речи; развитие чувства языка; опережающее развитие устной речи.

Третья группа работ — труды, подтверждающие необходимость специального обучения учеников эмоционально-экспрессивным средствам, в том числе и эпитету (К.Б. Бархин, Н.В. Бунаков, Б.Н. Головин, Ш.В. Журжина, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, В.Е. Мамушин, М.И. Оморокова, Г.В. Пархоменко, М.А. Рыбникова и др.).

М.А. Рыбникова вводит в методику новый лингвистический взгляд на эпитет: она рассматривает не только украшающие и постоянные эпитеты, но особое значение придает эпитетам авторским и способам их выражения в речи. Иначе говоря, М.А. Рыбникова предлагает новый путь использования эпитета как синтаксического средства для развития литературно-художественных умений учащихся. Это находит отражение в тех заданиях, которые она предлагает для младших школьников.

Практический подход к вопросу изучения эпитета прослеживается в работах Ш.В. Журжиной, Н.П. Каноникиной, В.Е. Мамушина, Л.П. Федоренко, Н.А. Щербаковой. Ученые-методисты утверждают мысль о необходимой связи уроков русского языка и чтения при изучении эпитета и других образных средств. Поэтому работа над образной речью младших школьников должна проводиться и на уроках русского языка, и на уроках чтения, а также природоведения, музыки, изобразительного искусства.

В четвертую группу работ входят методические пособия, публикации, рассматривающие работу над загадкой и пословицей, подчеркивающие их важность.

Необходимость работы над загадками и пословицами в начальных классах несомненна. Это отмечали П.А. Грушников, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Г.В. Пархоменко, А.Н. Хлысталова и другие методисты.

Большой интерес представляет работа над пословицей, поскольку эпитет в пословице может выступать единственным и самостоятельным выражением мысли.

«Помочь детям понять роль эпитетов в создании образов пословиц, оценить их точность, яркость и выразительность» — вот что является главным, по мнению А.Н. Хлысталовой, в работе над эпитетом<sup>1</sup>.

Пятую группу работ составляют труды, посвященные проблемам преемственности между начальным и средним звеном школы. Этими исследованиями занимались М.Р. Львов, А.Н. Матвеева, Н.С. Рождественский, В.Ю. Романова и другие ученые-методисты.

Система понятий, предоставляемая школьникам в 5 классе, ложится на приобретенные детьми знания, умения и навыки в области лексики, сформированные в начальных классах. Это, безусловно, доказывает, что прин-

---

<sup>1</sup> Хлысталова А.Н. Литературное развитие младших школьников средствами фольклора // Начальная школа. — 1996. — № 1. — С. 36.

цип преемственности и перспективности в работе над эпитетом в 1—3 и 5 классах полностью выдерживается.

Итак, положительно оценивая опыт методистов XX века в работе над образными средствами языка, в частности с эпитетом, необходимо отметить, что наряду с общими теоретическими положениями были разработаны отдельные практические вопросы изучения эпитета, что является большим шагом вперед в методической науке.

*Г.П. Стуколкина*

### **Работа над лексическим значением слова**

Для понимания учениками системных связей на уровне лексических значений необходимо познакомить их с явлениями многозначности слова, омонимией, синонимией и антонимией в форме осознанных практических умений. Для этого следует научить детей работать с толковым словарем.

При этом ученикам понятия не даются в готовом виде, в форме определений или правил, а создается учебная задача, словно дети повторяют в процессе изучения ход и результаты соответствующего научного исследования. Они становятся как бы учеными, делающими свое собственное открытие, находясь на границе между знанием и незнанием. Исходным моментом такого анализа должно быть выделение лексического значения слова.

Когда учащиеся познакомились с понятием «лексическое значение» слова, особое внимание следует уделить многозначности слова и связи между «родными» его лексическими значениями. Дети должны узнать и понять: 1) что слово может иметь не одно, а несколько лексических значений; 2) что слово выступает в том или ином лексическом значении и определяется особенностью его сочетаемости с другими словами.

Приведем пример подобной работы, организованной в начальной школе.

#### *Фрагмент урока во 2 классе (1—4) начальной школы*

**Учитель.** Чтобы понять, как богат наш язык, как он прекрасен, многообразен, нужно внимательно и бережно относиться к слову. Сегодня на уроке русского языка мы познакомимся с многозначными словами. Поможет нам в этом «Толковый словарь» Сергея Ивановича Ожегова\*. За-

---

\* На уроке учащиеся работают в парах, помогают друг другу, могут присутствовать родители, которые помогают детям в нахождении слов в словаре. У каждого ученика на столе «Толковый словарь» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой.

пишите в тетради зеленой ручкой тему урока: «Многозначные слова». (*Учитель пишет на доске тему урока.*)

I. (Учитель показывает игрушку-лису и гриб-лисичку.)

Учитель. Назовите одним словом эти два разных предмета.

Ученики. Лисичка.

Учитель. Запишем это слово в тетрадь. (*Учитель пишет на доске слово «лисичка».*) Сколько лексических значений имеет это слово?

Ученики. Два.

Учитель. Назовите первое.

Ученики. Животное — лиса.

Учитель. А второе?

Ученики. Съедобный гриб.

Учитель. Давайте проверим наше предположение. Откроем толковый словарь, найдем слово «лисичка» и прочитаем, что записано в словарной статье этого слова.

(*Дети читают самостоятельно, поднимают руку и отвечают.*)

Учитель. Наше предположение подтвердилось, запишем первое лексическое значение под номером 1, а второе лексическое значение — под номером 2.

(*Учитель пишет на доске, дети — в тетради.*)

Учитель. Ребята, какое сходство этих предметов объединило их лексическое значение в *одном* слове лисичка?

Ученики. Они желтого цвета.

Учитель. Совершенно верно, слово «лисичка» многозначное, так как имеет два лексических значения и между предметами имеется сходство по цвету.

(*Учитель записывает на доске: «Сходство предметов — по цвету».*)

Учитель. Запишите внизу: «Лисичка — многозначное слово». Интересно?

Ученики. Да

Учитель. Продолжим изучение многозначных слов.

II. (Устно, на доске картинки, рисунки учителя.)

Учитель. Найдите в словаре слово «молния». Просмотрите его словарную статью. Сколько лексических значений имеет это слово?

Ученики. Три.

Учитель. Прочитайте первое лексическое значение.

Ученики. 1. Мгновенный...

(*Учитель на доске под номером 1 прикрепляет картинку с изображением молнии.*)

Учитель. Прочитайте второе лексическое значение.

Ученики. 2. Экстренный выпуск...

(*Учитель прикрепляет под номером 2 картинку телеграммы-молнии.*)

Учитель. Прочитайте третье лексическое значение.

Ученики. 3. Род металлической... застёжки.

*(Выходит ученица (Таня М.) в сарафане на железной молнии.)*

Учитель. Ребята, какое сходство этих предметов с природным явлением объединило их лексические значения в одном слове?

Ученики. Быстрота, яркость.

Учитель. Молодцы.

*(Учитель пишет на доске: «Сходство предметов — по цвету, быстроте и яркости.»)*

Молния — это многозначное слово, так как имеет три лексических значения и между ними есть общее сходство по быстроте и яркости. Запишите: «Молния — многозначное слово». Понравилось работать с Толковым словарем?

Ученики. Да!

III. (Работа в группах по 4 человека. Каждый по очереди читает лексические значения слова, рисует общий признак.)

Учитель. Запишем в тетради слово «нос». *(Учитель пишет на доске.)* Найдите это слово в словаре. Сколько лексических значений имеет это слово в словарной статье?

Ученики. Четыре.

Учитель. Прочитаем первое лексическое значение.

Ученики. 1) Нос — орган обоняния, находящийся на лице человека, на морде животного.

Учитель. Нарисуем в тетради форму носа человека *(учитель рисует на доске, дети — в тетради)* и запишем рядом первое лексическое значение.

*(Подобная работа проводится и с другими лексическими значениями этого слова:*

*2) нос — передняя часть судна, летательного аппарата;*

*3) нос — клюв птицы;*

*4) нос — то же, что носок.)*

Учитель. Ребята, какое сходство этих предметов объединило их лексические значения в одной словарной статье слова «нос»?

Ученики. Форма и место нахождения. Выступающая часть.

*(Учитель записывает на доске: «Сходство предметов — по форме и месту нахождения.»)*

Учитель. Молодцы. Кто может сказать, какое слово «нос» и почему?

Ученики. Нос — это многозначное слово, так как имеет несколько лексических значений и между предметами имеется сходство по форме.

Учитель. Запишите в тетради: «Нос — многозначное слово». Сейчас мы подошли к самому сложному слову, к слову «язык».

*(Учитель на доске пишет слово «язык.»)*

Какие вы назовете лексические значения этого слова?

*(Ученики называют лексические значения слова «язык».)*

Проверим наши предположения по словарю.

*(Ученики зачитывают лексические значения слова «язык» по словарю.)*

Учитель. Какое сходство предметов объединило их лексические значения в словарной статье этого слова?

Ученики. Форма. Работа.

Учитель. Какое слово называется многозначным, как вы поняли?

*(Ученики отвечают на вопрос учителя.)*

Учитель. *(Делает вывод.)* Слово, которое имеет несколько лексических значений, и между предметами имеется сходство по цвету, форме и т.д., называется многозначным. Обратите внимание, что у многозначного слова все лексические значения пишутся по порядку в одной словарной статье! Кто может привести примеры многозначного слова и доказать это? Прежде чем поднять руку, проверь себя по словарю, верно ли твое предположение. (Самоконтроль.)

От различных лексических значений одного и того же слова учащиеся должны отличать слова, которые произносятся и пишутся одинаково, но их значения осознаются как совершенно не связанные друг с другом. Такие слова называются омонимами.

В языке существуют не только одинаковые по написанию и звучанию слова, между которыми нет никакой смысловой связи, но наблюдается и обратное, когда один и тот же предмет, вещь, явление можно назвать разными словами (граница — рубеж; соревнование — матч; сила — мощь; Родина — Отчизна; улыбаться — смеяться).

Дети знакомятся с понятием синонимический ряд. Это слова одной части речи, но отличающиеся друг от друга оттенками лексического значения или стилистической окраской (метель, пурга, буран, метелица, вьюга; улыбаться, смеяться, хохотать).

В синонимическом ряду «ходить — блуждать — слоняться» основное слово, которое включает в себе нейтральное, общепринятое значение — ходить, обозначает в данном случае движение, совершающееся в разных направлениях; блуждать — ходить без определенной цели и направления, бродить, скитаться — содержит в себе несколько архаизированное для современной литературной речи значение; слоняться — ходить, бродить без дела — слово разговорной речи, с оттенком неодобрительности, пренебрежения.

Работа над лексическим значением слова вводит учащихся в большой раздел науки о языке — лексической стилистики. Изучение стилистики всегда начинается с описания лексических возможностей языка. Лексическая стилистика помогает ученикам грамотно использовать слова в различных ситуациях, предупреждает ошибки в словоупотреблении и учит исправлять их.

На уроках русского языка дети замечают грамматические синонимы и омонимы (суффиксы, формы слов), например: форму одного числа и падежа в значении другого, использование одних времен глагола в значении других.

Эти знания развивают у детей интерес и любовь к родному языку, помогают глубже узнавать законы развития языка, выводят на высокий теоретический уровень, что в среднем звене облегчает изучение русского языка и литературы.

*Т.С. Майорова*

**О работе над переносным значением слов  
при формировании у младших школьников  
умений воспринимать и использовать в речи явление полисемии**

К моменту поступления в первый класс ребенок практически овладевает относительно большим запасом слов и умеет употреблять их в своей речи. Однако, если в языковом сознании взрослого слово присутствует «со всеми значениями, со скрытыми и возможными, готовыми по первому поводу всплыть на поверхность»<sup>1</sup>, то в речевом опыте первоклассника подавляющее большинство слов находится с единственным прямым номинативным значением, отражающим его основное предметно-логическое содержание.

С первых дней обучения в школе ребенок слышит в речи учителя, встречает в учебниках, книгах для детей младшего школьного возраста слова и выражения, употребленные в переносных значениях. Для многих учащихся такое употребление слов необычно и затрудняет понимание текста. При недостаточной работе учителя над образно-переносными значениями слов в процессе работы по формированию умений воспринимать и использовать в речи явление полисемии дети искаженно понимают содержание текста, затрудняются при ответах на вопросы, а при пересказе воспроизводят текст механически, употребляя такие слова и выражения в прямом номинативном значении.

Для того чтобы развить у учащихся умение «чувствовать» не только прямые, но и образно-переносные значения слов и выражений, нужна постоянная систематическая работа учителя над словом на всех уроках. В системе работы нами выделены три этапа: *пропедевтический, репродуктивный и продуктивный*.

---

<sup>1</sup> Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). — М., 1972. — С. 17.



Целью *пропедевтического этапа* формирования умения использовать в речи образно-переносные значения слов и выражений является знакомство учащихся с переносными значениями слов, которое следует начинать уже в 1 классе. Наиболее активно здесь применяются следующие методы: сообщение, беседа и наблюдение. На данном этапе основными являются пропедевтические упражнения, цель которых — обеспечить первичное восприятие многозначного слова, в частности, его переносных значений.

Цель *репродуктивного этапа* состоит в том, чтобы помочь детям усвоить переносные значения слов и их функционирование в речи. Основными методами являются беседа, наблюдение, реконструирование и конструирование текста. На данном этапе используются иллюстративные, закрепительные и повторительно-обобщающие упражнения. Подобранный для работы дидактический материал должен продемонстрировать учащимся образцы употребления переносных значений слов в речи.

Цель *продуктивного этапа* — введение слов, употребленных в переносном значении, в активный словарь школьников. Основными методами являются реконструирование и конструирование, изложение и сочинение. На данном этапе предлагаются творческие задания и упражнения.

Опишем более подробно работу с младшими школьниками над переносным значением слов в процессе формирования умений воспринимать и использовать в речи явление полисемии.

Большинство переносных значений слов метафорично. Современная филология различает два типа метафор: а) общеязыковые, многие из которых теперь утратили образность и выразительность (*солнце встает, дождь идет*), где переносное значение слов сближается с вторичным номинативным; б) речевые, или индивидуально-авторские, обладающие яркой образностью и выразительностью, где выявление образно-переносных значений слов не вызывает затруднений: «*Солнце глянуло в окно — чуть не ослепило! / Ночью вьюга на крыльцо плакать приходила*» (А. Крылов. Зима). Метафора представляет собой сжатое сравнение: в ней отсутствует один из членов сравнения, который в большинстве случаев можно восстановить.

Работу над переносными значениями слов целесообразно начинать не с метафоры как поэтического тропа, а с приема сравнения, где присутствуют объект сравнения, а также предмет, с которым он сравнивается, и где имеются сравнительные союзы *как, словно, точно, будто, подобно* и т.д., позволяющие сопоставить предметы или явления по общему для них признаку, например: *вода, как зеркало; звезды, будто пчелки; солнце, словно красный шар* и т. п. Работу следует строить в форме беседы с учащимися.

После знакомства с приемом сравнения, где имеются объект сравнения, предмет, с которым сравнивается, и где учащемуся нужно найти основание сравнения, можно начинать работу с метафорой, где есть то, с чем сравнивается, есть основание сравнения — общий признак сравниваемых предметов и где необходимо найти объект сравнения. Начинать целесообразно с речевых метафор, которые всегда ярки и образны. Дидактическим

материалом могут служить загадки, при отгадывании которых дети должны узнать предмет по его характерному признаку, содержащемуся в другом предмете, сходном с ним по этому признаку. Для первичного знакомства с переносными значениями метафор лучше использовать загадки, в которых метафорический перенос осуществляется по сходству, а переносными значениями обладает одно слово или словосочетание, например: «*Скатерть бела все поле одела*» (снег); «*Красный котенок по жердочке бежит*» (огонь). После отгадывания каждой загадки на доске записываются слова-отгадки в сопоставлении со словосочетаниями, употребленными в образно-переносном значении: *снег — белая скатерть; огонь — красный котенок*. Чтобы оживить работу, целесообразно предложить детям вспомнить подобные загадки, где необходимо узнать предмет по общему для него и другого предмета признаку, например: «*Семьдесят одежек и все без застежек*»; «*По горам, по долам ходит шуба да кафтан*» и др. При этом учитель должен обращать внимание детей только на слова, употребленные в переносном значении, на образы, основанные на метафоре — переносе по сходству одного из признаков: *семьдесят одежек без застежек — капуста; ходящая шуба — баран*.

Дальнейшую работу по практическому усвоению переносных значений слов целесообразно проводить с использованием языковых метафор, в которых перенос осуществляется по функции: *часы идут, снег идёт, вьюга плачет* и т.д. Такие метафоры менее образны и выразительны, но при работе с ними можно обратиться к языковому опыту детей, которые усвоили значения таких выражений в естественном общении, из речи взрослых, и воспринимают их как единственные прямые номинативные значения. Обращение к языковой метафоре позволяет построить работу с опорой на известный учащимся языковой материал. Например:

— Как говорят о кружащихся в воздухе хлопьях снега, падающих на землю?

— Снег идет.

— Давайте вспомним загадку, в которой об этом говорится.

Дети вспоминают загадку: «*Бел, да не сахар, ног нет, а идет*».

— Почему же о снеге говорят, что он идет? Вспомните, когда еще употребляют слово *идет* в переносном значении.

— Дождь идет, часы идут, время идет, дело идет.

Учитель делает вывод: «Во многих выражениях слова выступают в переносных значениях, но мы к ним привыкли и почти не замечаем этого, например: *вьюга плачет, гром ворчит, ветер воет, солнышко смеется*».

После этого необходимо провести работу с учащимися, направленную на закрепление умений и навыков распознавать переносные значения слов и выражений, показать примеры их употребления в речи, что окажет большое влияние на формирование чувства языка младших школьников. При восприятии слова в образно-переносном значении учащемуся нужно

мысленно вычленив признак предмета или явления (элемент анализа), а затем соотнести его с другим предметом или явлением (элемент синтеза). В качестве дидактического материала лучше использовать примеры из знакомых учащимся произведений детских писателей, в которых автор сознательно оживляет значения общеязыковых метафор, преднамеренно сталкивая в сознании маленького читателя не только образно-переносные, но и прямые значения выражений, например:

*Барбос и сам не знал толком, для чего часы, но все-таки принялся объяснять:*

— Ну, это такая штука, понимаешь... часы... они ходят...

— Как — ходят? — удивился Бобик. — У них ведь ног нету!

— Ну, понимаешь, это только так говорится, что ходят, а на самом деле они просто стучат, а потом начинают бить.

— Ого! Так они еще и дерутся! — испугался Бобик.

— Да нет! Как они могут драться?

— Ты ведь сам сказал — бить!

— Бить — это значит звонить: бом! бом!

— А, ну так бы и говорил!

*(Н. Носов. Бобик в гостях у Барбоса)*

Используя прямые и образно-переносные значения метафор, необходимо подвести детей к выводу: чтобы правильно понимать речь собеседника, смысл читаемых книг, содержание стихотворений и песен, надо усвоить не только прямые значения слов и выражений, но и переносные: *спор идет* (продолжается), *вода бежит* (быстро течет), *журавли стонут* (протяжно кричат), *слепой дождь* (идуший при солнце), *грибной дождь* (мелкий), *приподнятое настроение* (бодрое) и т.д.

На завершающем этапе работы над переносными значениями слов дети выполняют творческие упражнения, в частности, пишут сочинения и изложения, употребляя изученные слова и выражения в своей речи.

Таким образом, умение школьников воспринимать и употреблять в своей речи слова и выражения в образно-переносном значении развивает у них чувство языка, помогает воспринимать поэтические образы и картины, повышает уровень их речевой культуры, а также способствует развитию абстрактного мышления. Систематическая целенаправленная работа над переносными значениями слов в процессе формирования умений воспринимать и использовать в речи явление полисемии поможет учащимся в усвоении основ наук, подготовит к самостоятельному чтению произведений художественной литературы и создаст необходимую базу для их правильного, уместного употребления в речи. При этом необходимо уточнить, что чрезмерное увлечение выявлением слов с переносными значениями при изучении художественных, поэтических произведений, особенно в первый день изучения, нежелательно, так как сопоставление прямых и пере-

носных значений слов может разрушить систему художественных образов, перед учащимися обнажится лишь конкретно-логическое содержание изучаемого произведения.

*О.Н. Мелешкина*

### **Работа над образными средствами языка в начальной школе**

В последнее время значительно активизировалось внимание исследователей к вопросам культуры речи как одной из проблем воспитания человека. Необходимость совершенствования и обогащения речевых навыков школьников на лексическом уровне бесспорна.

Язык — это система средств человеческого общения, а речь — функционирование этой системы, ее использование в ходе общения. Из этого разграничения вытекает, что изучение языка и развитие речи — процессы, тесно связанные друг с другом, но различные. Обучая языку, мы знакомим детей с системой лексических, грамматических и других средств, имеющих в распоряжении говорящих. Развивая же речь, мы учим владению языком, правильному и умелому использованию его в своей практике.

Одной из главных задач работы по развитию речи справедливо нужно признать задачу обогащения словарного запаса учащихся образными средствами языка. Изучение данного языкового явления в начальной школе продиктовано важностью формирования творческого отношения к слову у детей младших классов.

Идея обращения к образно-выразительным средствам языка на уроках родного языка не нова. Она стала интересовать методистов еще в середине XIX века (работы Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина), ее актуальность подчеркивается и в трудах таких методистов, как Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Л.П. Федоренко и др.

Нередко данным речевым явлениям уделяется недостаточное внимание. Практика показывает, что работа над образными средствами языка многими учителями игнорируется или сводится к работе над лексическим значением слов. Однако необходимо научить детей понимать не только то конкретное значение слова, которое известно или неизвестно из повседневной жизни, но и тот его смысл, который вложил в него автор в данном произведении. Такой подход к художественному слову как «орудию» искусства имеет большое значение для развития речи учащихся.

В художественном произведении встречаются различные категории непонятных слов: слова, обозначающие новые предметы и понятия, и специфические художественные слова, с помощью которых создается образ.

Но эти лексические единицы могут и не восприниматься ребенком как непонятные. Воспринимая их как слова обыденной речи, то есть в их прямом значении, он не осознает их художественного смысла в произведении. Ввести ребенка в этот особый мир художественного слова — задача более сложная, чем объяснение непонятных слов в их прямом значении.

При организации работы над образными средствами языка с учениками начальных классов учителю постоянно следует ориентироваться на уровень развития их речи, работу над которой необходимо начинать еще на уроках обучения грамоте и систематически на практической основе продолжать на уроках русского языка и чтения. Целью этой работы является выделение образных выражений из текстов упражнений или авторских текстов, объяснение значения этих выражений, включение их в предложения, а затем в свой собственный текст.

Учителю необходимо уметь использовать и возможности текста, и особенности мышления ребенка в процессе моделирования восприятия и понимания текста поэзии как особой формы человеческого бытия, требующего духовной активности личности.

В систему образных средств языка входят тропы и стилистические (риторические) фигуры. С учащимися начальной школы можно рекомендовать изучение следующих видов тропов: сравнение, метафору, олицетворение, эпитет, перифраз, гиперболу.

Данный выбор продиктован ориентацией на психологические особенности детей, на особенности их речи, мышления. Детской речи свойственна метафоричность, они легко могут понять, что такое сравнение, олицетворение, эпитет, и найти эти тропы в речи. Их изучение предусмотрено программой по чтению, в которой даются определения сравнения, эпитета и олицетворения. Авторы действующих учебников активно включают в дидактический материал и перифраз, но без введения термина. Речи детей свойственно преувеличение, поэтому лучше изучать с ними гиперболу, а не литоту.

Как показывает опыт, в начальной школе, можно работать над следующими стилистическими фигурами: перечислением, градацией, повтором, противопоставлением.

Другие риторические фигуры детям будет сложно понять, трудно будет и запомнить их: зевгма, силлепс, парцелляция. Изучение перечисления, градации и повтора основывается на знании понятия однородных членов предложения, а изучение противопоставления — на знании понятия антонимов. Эти понятия известны детям из курса русского языка, поэтому данные фигуры доступны пониманию младших школьников.

Конечной целью работы над образными средствами языка, направленной на развитие речи учащихся, является обогащение речевого запаса младших школьников образными выражениями при чтении литературных произведений и выполнение различных упражнений на уроках русского языка.

Только регулярная поэтапная работа над образными средствами на уроках чтения и русского языка, применение эффективных методов для закрепления изучаемых языковых явлений способствуют развитию речи учащихся, обогащению и активизации их словаря, совершенствованию речевой культуры, воспитанию уважительного отношения к родному языку. Развивая речь учащихся на основе изучения образных средств языка, мы приобщаем ребенка к миру художественной литературы, к миру красоты. Литература же, как известно, формирует ребенка как личность.

*Е.С. Симакова*

## **Изучение речевых жанров на уроках риторики в начальной школе**

Современная риторика — это самостоятельная наука и самостоятельный учебный предмет, который дает учащимся знания гуманитарного плана о речи, помогает овладеть коммуникативными умениями, столь необходимыми в жизни каждому.

У школьной риторики своя *цель* — формирование такой личности, которая могла бы, владея определенным запасом информации, сориентироваться в конкретной речевой ситуации, построить высказывание в соответствии с этой ситуацией, в том числе со своим замыслом, коммуникативным намерением (интенцией). На уроках риторики осуществляется обучение *эффективному общению*, то есть такому общению, при котором реализуется коммуникативное намерение, коммуникативная задача (интенция) как практического, так и духовного плана.

Преподавание искусства общения связано с изучением речевых жанров (РЖ). Именно РЖ (устные и письменные) являются в школьной риторике единицей обучения.

*Речевые жанры* — это конкретные, легко узнаваемые тексты, отличающиеся друг от друга тематикой, структурой, средствами выражения. Это разновидности устных и письменных текстов, которые существуют в различных сферах общения, воспроизводятся говорящим и пишущим и узнаются по их языковым средствам.

Разработка теории РЖ в отечественной филологии связана с именем М.М. Бахтина (1895—1975), который заложил основы нового направления в языкознании — жанроведения, в котором РЖ рассматривается как базовая единица речи. Ученый писал, что «богатство и разнообразие РЖ необозримо, поскольку каждая из сфер человеческой деятельности связана с «целым репертуаром» РЖ», что «к РЖ мы должны отнести и короткие реплики бытового диалога... и бытовой рассказ, и письмо (во всех его раз-

нообразных формах), и короткую стандартную военную команду, и довольно пестрый репертуар деловых документов... и разнообразный мир публицистических выступлений, но сюда же мы должны отнести и многообразные формы научных выступлений, и все литературные выступления». М.М. Бахтин считал, что можно великолепно владеть языком и чувствовать себя беспомощным из-за невладения теми или иными жанрами.

Создаваемые РЖ непосредственно связаны с конкретными событиями, ситуациями, которые встречаются в жизни человека: поздравление, комплимент, клятва, обещание, призыв, просьба, мольба и др. Ученые насчитывают до 400 разновидностей РЖ. Выделить и описать их особенности нелегко, так как речь отражает изменения в окружающем мире и на наших глазах появляются новые жанры (например, резюме). Дети легко различают знакомые им РЖ (считалка, объявление, вывеска, просьба, загадка и др.).

Эффективность общения во многом зависит от правильности выбора РЖ, который осуществляется на основании осознания коммуникативной задачи, анализа образа автора и образа адресата, компонентов речевой ситуации (где, когда, как долго, каким образом происходит общение). Например, во время конференции на информационное сообщение отводится 5 минут, на доклад 15—20 минут.

Существуют различные классификации РЖ. Так, Т.В. Шмелева за основу классификации берет коммуникативную цель и выделяет следующие типы РЖ:

- а) информационные (операции с информацией: запрос, предъявление, подтверждение, опровержение);
- б) императивные (вызов осуществления/неосуществления поступка, события);
- в) этикетные (осуществление события в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного общества: от благодарности до отречения от престола);
- г) оценочные (изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки с принятой в обществе шкалой ценностей).

В школе представлены речевые жанры разных типов. Их изучение подчинено принципу доступности.

*1—4 классы:*

- 1) этикетные (1 класс — приветствие, прощание, благодарность, извинение, 3 класс — комплимент, поздравление);
- 2) некоторые информативные (рассказ, хроника, заметка).

*5—6 классы:*

- 1) информативные (визитная карточка, афиша, объявление);
- 2) учебно-информативные, представляющие собой вторичные тексты (аннотация, предисловие, отзыв);
- 3) используемые в официально-деловой обстановке (заявление, объяснительная записка, официальное письмо);
- 4) используемые при групповом общении (похвальное слово).

7—9 классы:

- 1) учебные (реферат, доклад);
- 2) необходимые в будущей личной и профессиональной жизни (протокол, газетные жанры, дискуссия).

Некоторые жанры изучаются в начальной школе, и их знание углубляется в старших классах.

Как видим, в начальной школе значительное место занимает изучение этикетных речевых жанров. Это связано с тем, что эти жанры чаще других используются в речевой практике человека в течение всей его жизни. Они помогают установить контакт с адресатом в начале общения, поддержать его во время общения и расположить собеседника к его продолжению или возобновлению в будущем в конце общения. Этикетные речевые жанры (приветствие, прощание, благодарность, обращение, вежливая просьба, вежливый отказ, извинение, комплимент и др.) выполняют роль речевых тактик: помогают лучше выразить коммуникативное намерение, быть понятым адресатом, быстрее добиться цели. В начальных классах, согласно программе «Детская риторика» Т.А. Ладыженской, изучаются следующие этикетные речевые жанры:

1 класс — приветствие, прощание, благодарность, извинение, этикетный диалог по телефону.

2 класс — приглашение, знакомство, вежливая просьба, вежливый отказ.

3 класс — поздравление, похвала, одобрение (комплимент), согласие/несогласие.

4 класс — закрепление изученных этикетных речевых жанров.

При изучении этикетных РЖ учитель обращает внимание на следующие его составляющие: особенности адресата и адресанта; ситуацию общения; обращение к собеседнику; ты/Вы-общение; языковые формулы, используемые в текстах данного жанра; композиционную форму.

Дидактическим материалом для изучения этикетных речевых жанров в начальной школе служат упражнения, включающие отрывки из произведений детской художественной литературы, видеофрагменты, пословицы и поговорки, отражающие правила речевого поведения. Важно не только анализировать уместность и правильность применения этикетного речевого жанра в практике общения, но и учить детей самим продуцировать высказывания, составленные с использованием изученных жанров. Этому способствует применение на уроках риторических задач, игр, ролевых тренингов.

Именно работа над речевыми жанрами (а не над сочинением и изложением вообще) отличает программу по риторике от разделов «Связная речь». Как считает Т.А. Ладыженская, нельзя учить эффективному общению вне работы над конкретными речевыми жанрами, которые широко распространены в жизни. Применительно к учащимся младших классов это сфера повседневного общения — дома, в школе, в общественных местах.



Критериями отбора РЖ являются:

- 1) значимость для речевой практики;
- 2) способность решать задачи нравственно-эстетического характера;
- 3) актуальность;
- 4) способность развивать общеучебные навыки;
- 5) возможность развивать креативность, общую культуру.

*Ю.А. Тимофеева*

### **Работа над словом в процессе анализа текста на уроках развития речи**

Одной из ведущих задач начальной школы является обогащение словаря учащихся, усвоение ими норм литературной речи, выработка практических навыков изложения мыслей в устной и письменной форме, повышение уровня речевой культуры школьников. Необходимость в специальной работе по обогащению словарного запаса учащихся определяется, во-первых, исключительно важной ролью слова в языке и, во-вторых, потребностью в постоянном пополнении запаса слов.

Актуальность поставленной задачи диктуется жизнью: словарный запас учащихся продолжает оставаться ограниченным, бедным, уровень их речевой культуры низким.

Важность словарной работы для речевого и интеллектуального развития ребенка признавалась всегда. Свидетельства об этом мы находим в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского и др.

Методика словарной работы в начальной школе и сейчас нуждается в совершенствовании приемов и методов в связи с появлением новых речевых курсов «Речь и культура общения», «Введение в русскую словесность», «Развитие речи» и специального урока развития речи.

Обогащение словарного запаса учащихся должно опираться на лингвистические, психологические и дидактические основы, которые являются фундаментом для успешного обогащения словарного запаса.

Лингвистические основы — это знания учителя о языке. Язык — это структурное явление, состоящее из единиц разных уровней. В свою очередь единицы каждого уровня состоят из единиц предшествующего уровня и, следовательно, являются строительным материалом для единиц последующих уровней. Таким образом, слова представляют собой строительный материал для текстов. Слово — важнейшая номинативная единица языка, текст же — законченное речевое произведение, состоящее из нескольких последовательных и связанных между собой предложений. На уроках развития речи, как правило, используются тексты высокохудожественных произведений.

Любой анализ текста непременно включает в себя работу над словом. В тексте слово всегда употребляется в каком-то одном из своих значений. Авторы часто используют в своих произведениях контекстуальные синонимы и антонимы, что придает тексту выразительность.

Психологические основы составляют знания учителя о процессе усвоения детьми новых слов. Известно, что дети овладевают родным языком через речевую деятельность. Речь — вторая сигнальная система. Она возникает как средство общения. Сначала дети усваивают конкретные, а затем абстрактные понятия, сначала общие, а затем частные. Слово усваивается быстрее и прочнее, если обучение его употреблению следует без отрыва от семантизации, если слово эмоционально окрашено, если устанавливаются ассоциативные связи, если специально формируется внимание к незнакомым словам.

Дидактические основы представляют собой знания учителя об особенностях учебного процесса по развитию речи. Уроки развития речи являются разновидностью уроков русского языка, основными видами упражнений на которых являются сочинение и изложение. В связи с появлением новых курсов встала проблема разработки специальных уроков развития речи. Цели их гораздо шире, чем уроков русского языка. Основное внимание на них уделяется речевой деятельности.

Работая над словом, необходимо учитывать основные принципы, названные М.Т. Барановым: экстралингвистический, парадигматический, синтагматический, контекстный, функциональный, речевой.

Эти принципы реализуются в процессе выполнения упражнений. Лексические упражнения направлены на расширение активного словаря учащихся, на выработку у них умения выбирать из своего словарного запаса для выражения мысли те слова, которые наиболее соответствуют содержанию высказывания и делают последнее не только правильным и точным, но и выразительным. Одновременно с этим дети учатся употреблять новые слова в своей речи. В процессе лексических упражнений перед учащимися раскрываются словарные богатства родного языка.

Основные цели словарной работы — количественное пополнение словарного запаса и его качественное совершенствование.

М.Р. Львов выделяет четыре направления словарной работы: а) обогащение словаря; б) уточнение словаря; в) активизация словаря; г) устранение нелитературных слов.

Наиболее важная область работы над словом — работа с синонимами. Параллельно ей следует вести работу над антонимами. Могут выполняться такие упражнения, как подбор синонимов и антонимов, замена выделенных слов в тексте, составление с ними словосочетаний, предложений и связных текстов и др.

Важное место занимает и работа над многозначными словами и разными выражениями. Здесь возможны следующие задания: найдите в тек-

сте...; объясните значения выражений...; подберите сравнения, эпитеты и т.д.; составьте предложения, тексты и др.

Всю словарную работу следует проводить на специально отобранном дидактическом материале. Дидактический материал должен отвечать общедидактическим (содержательность, соответствие возрасту, способность вызывать интерес) и специальным (учет употребительности слов, новизна, высокая степень трудности, насыщенность) требованиям. Основным источником дидактического материала для уроков развития речи являются тексты известных писателей, например, Н.И. Сладкова, К.Г. Паустовского, В.В. Бианки и др.

Работа над словом в процессе анализа текста должна занимать одно из центральных мест на уроках развития речи, так как она способствует обогащению словарного запаса младших школьников и повышению их речевой культуры.

*С.А. Алентикова*

### **Комплексный анализ текста в системе речевого развития младших школьников**

В системе развития связной речи учащихся текст является одним из главных понятий. С одной стороны, текст — это средство формирования соответствующих коммуникативно-речевых умений, а с другой стороны, — показатель уровня развития языковой личности. По качеству созданного текста можно судить о степени сформированности целого комплекса умений, отражающих все виды компетенции: языковой, лингвистической и коммуникативной.

В последние десятилетия ученые-методисты единогласно отмечают важность и целесообразность введения в школьное обучение начиная с первого класса теоретического материала о тексте, который позволил бы младшим школьникам анализировать тексты-образцы. В результате формируемые аналитические умения становятся прочной базой дальнейшего формирования продуктивных умений создавать текст, что составляет конечную цель всего обучения русскому языку — научиться правильно, логично, в соответствии с ситуацией и целеустановкой излагать свои мысли. Таким образом, при анализе текста мы не только закрепляем, проверяем и совершенствуем языковые знания, умения и навыки, но и одновременно начинаем работу, ориентированную на синтез и обобщение освоенной информации.

Анализ — это рассмотрение объекта как целостного образования, выявление его составных элементов и функций. Восприятие текста, кон-

центрация внимания в свою очередь вызывают желание проанализировать его. Действия же (анализ) еще больше сосредоточивают внимание на объекте.

Комплексный анализ текста — это исследование речевого произведения на нескольких уровнях, в разных аспектах, это актуализация всех видов компетенций и в конечном счете это речевая подготовка младших школьников к созданию собственных текстов определенного типа и стиля. На текстовом материале учитель может одновременно оценить орфографические навыки, коммуникативно-речевые умения работать с текстом, стилистические умения (выявление выразительных языковых средств в текстовой ткани), а также коммуникативные умения общего характера, вскрывающие прагматический план текста.

Анализ речевого произведения на текстовом уровне предполагает реализацию совокупности коммуникативно-речевых умений, основанных на необходимом и достаточном теоретическом материале. Соотношение теории о тексте с соответствующими умениями отражено в таблице.

Таблица 1

*Соотношение коммуникативно-речевых умений  
с теоретическими знаниями о тексте*

<i>Коммуникативно-речевое умение</i>	<i>Теоретический материал</i>
1	2
Выделять текст из ряда других объектов	<i>Текст</i> — это законченное речевое произведение, состоящее из нескольких последовательных и связанных между собой предложений.
Определять тему текста	<i>Тема</i> (о чем говорится) — это предмет речи, который мы называем, но при этом не рассказываем о нем.
Определять основную мысль текста	<i>Основная мысль</i> — это самое главное, ради чего написан текст. Основная мысль относится к теме и представляет собой ее развернутый вариант.
Находить набор ключевых слов, отражающих семантику текста	<i>Ключевые слова</i> — это слова, называющие малые темы. По ним можно восстановить первоначальный текст.
Находить средства связи предложений в тексте	<i>Опорные слова</i> — это слова, которые связывают предложения в тексте, относятся к теме и раскрывают ее. Они выражаются: личными местоимениями, повтором одного и того же слова, однокоренными словами, синонимами.
Определять вид связи предложений в тексте	Текст обладает <i>цепной</i> связью, если наблюдается последовательная смена опорных слов или использование их в каждом предложении. Текст обладает <i>параллельной</i> связью, если предложения связаны только общей задачей общения. Показателем параллельной связи является отсутствие опорных слов. Текст обладает <i>смешанной</i> связью, если в нем наблюдается как цепная, так и параллельная связь предложений.

1	2
Соотносить фрагменты речевого произведения с типами речи	<p><i>Описание</i> — это текст, в котором описываются предметы, явления, чьи признаки можно увидеть одновременно (сфотографировать). К нему можно поставить вопрос <i>какой?</i> В описании используется много прилагательных.</p> <p><i>Повествование</i> — это текст, в котором говорится о последовательных событиях и действиях. К нему можно поставить вопросы: <i>что происходит сначала, потом, затем и в конце?</i> В повествовании часто используются глаголы.</p> <p><i>Рассуждение</i> — это текст, в котором говорится о причинах явлений и событий. К нему можно поставить вопрос <i>почему?</i> В рассуждении используются слова-мостики: <i>потому, что; поэтому; может (быть); если...то.</i></p>
Вычленять составляющие текста определенного типа	<p><i>Текст-описание</i> состоит из вступления, основной части и заключения.</p> <p><i>Текст-повествование</i> состоит из завязки, развития действия и развязки.</p> <p><i>Текст-рассуждение</i> включает в себя тезис, доказательство и вывод.</p>
Определять функциональные стили речи	Стили разграничиваются по признакам: где (в какой обстановке), с кем и с какой целью происходит общение. Существует художественный стиль, научный, официально-деловой, публицистический и разговорный.

Рассмотрим образец комплексного анализа текста, который можно использовать на завершающем этапе обучения в начальной школе.

### **Текст**

*Закружилась по п...лям да л...сам В...сна, словно красная девица в нарядном с...р...фане. Щедро разбр...сала охапки цв...тов по лугам, по черемуховым зарослям и ябл...невым с...дам.*

*Беспечно р...звилась кр...савица В..сна, в...дила в...селе х...р...воды в ожидании Лета, своего жениха. А того все нет да нет... Обиделась В...сна, взм...хнула в...нком из п...левых цв...тов и ун...слась на север. Пускай дог...няет ее Лето! (М. Юхма)*

### **Пропедевтический уровень**

— Докажите, что это текст. Ответ обоснуйте.

### **Словарный уровень**

На этом уровне предполагается орфографическая работа, а также работа по обогащению словаря младших школьников (вводятся в пассивный словарь незнакомые слова).

— Вставьте пропущенные буквы и объясните написание слов.

— С какой орфограммой вы работали в большей степени?

— Написание каких слов необходимо запомнить? Выпишите их и подчеркните непроверяемые гласные. (*Сарафан, яблоневым, хороводы, венком.*)

— Почему в слове «в ожидании» пишутся буквы «и» в середине и в конце слова?

— Объясните падежное написание слова «в сарафане», а также правописание окончания глагола «догоняет».

### ***Прагматический уровень***

Этот этап комплексного анализа текста ориентирован на осознание младшими школьниками содержания речевого произведения в целом, определение темы, основной мысли, на раскрытие позиции автора. Иными словами, данный уровень характеризует прагматический «настрой» текста.

— О чем говорится в данном тексте? Сформулируйте тему текста.

— Что именно мы узнаем из данного текста о весне? Сформулируйте основную мысль текста.

— Почему названные в тексте времена года пишутся с большой (прописной) буквы?

— Что делала Весна в ожидании своего жениха? Ответьте, оперируя словами из текста.

— Что приносит с собой Весна?

— Перечислите весенние месяцы и выскажите свои предположения о том, какой месяц описан в тексте. Ответ обоснуйте.

— Какое, по вашему мнению, отношение автора к Весне? Любит ли он это время года или нет? Что ему ближе: весна или лето? Почему?

— С какой целью автор использует слова «щедро (разбросала)» и «беспечно (резвилась)»?

— Какие чувства у вас вызывает данный текст? Почему?

— Любите ли вы весну? Ответ мотивируйте.

— Озаглавьте текст. Что отражает заголовок: тему или основную мысль?

### ***Текстовый уровень***

На этом уровне активизируются все знания о тексте, его признаках и текстовых явлениях.

— Укажите ключевые слова, отражающие содержание текста. (*Весна, Лето.*)

— Выделите опорные слова, которые связывают предложения в тексте. (*Весна, красная девица, красавица Весна, ее; Лето, жених, того.*)

— Чем выражены опорные слова? (*Повтором, описательным оборотом, местоимениями.*)

— В каких предложениях нет явно выраженных опорных слов, но они предполагаются и легко восстанавливаются из контекста? (*Во втором предложении для слова «Весна» и шестом для слова «Лето».*)

— Составьте опорную схему по ключевым словам:

***Весна***

***Лето***

1. *Весна*

—

2. (*Весна*)

—

3. *Красавица Весна*

Лета (жениха)

4. —

Того

5. *Весна*

—

6. *Ее*

Лето

— Какой вид связи реализуется в тексте? (*Ценная связь.*)

— Есть ли в тексте дистантная связь? Ответ обоснуйте?

— С каким типом речи соотносится данное речевое произведение? (*Динамическое описание.*)

— Почему данный текст можно соотнести именно с динамическим описанием? (*Часто используются глаголы.*)

— Выделите части этого текста. (*Вступление опущено. Его функцию выполняет первое предложение. В роли заключения можно рассмотреть последнее, шестое, предложение. Остальные предложения составляют основную часть.*)

— Соответствует ли деление текста на абзацы структурным частям текста?

### **Стилистический уровень**

Работа в данном направлении предполагает определение стилистической принадлежности текста в целом и использование изобразительно-выразительных средств в частности.

— К какому стилю речи принадлежит данный текст? (*Художественному.*)

— Обоснуйте ответ. (*Автор, словно художник, но только кистью пера красочно описывает Весну.*)

— Докажите словами из текста разнообразие палитры весны.

— Какой образ рисует автор?

— Какими средствами (красками) он пользуется? Выделенные средства выразительности подтвердите примерами из текста. (Эпитеты: *красная девица, нарядный сарафан, веселые хороводы* (слова *щедро* и *беспечно* также можно считать эпитетами, так как они характеризуют весну как щедрую и беспечную красавицу); сравнение: *словно красная девица*; метафоры: *сарафан, хороводы*; олицетворение: *закружилась, разбросала, резвилась, водила хороводы, обиделась, взмахнула и унеслась.*)

После анализа текста-образца в качестве обобщающего задания, ориентированного на продуцирование текста, можно предложить творческую работу — написать сочинение на тему «Веселая девчонка по имени Весна». (На практике младшие школьники с увлечением выполняли эту работу: кто-то написал просто сочинение, кто-то сказку о девочке Весне, а кто-то зарифмовал свои мысли. В качестве примера приведем следующую творческую работу третьеклассника: «Веселая девчонка, / По имени Весна, / Все бегает и прыгает / По двору она. / На велике катается / И песенки поет, / И радоваться солнцу / Она не устает. / Забавными веснушками / Всех веселит она, / Веселая девчонка, / По имени Весна».)

Таким образом, в процессе всестороннего анализа текста учащиеся не только активизируют свои знания, но и имеют возможность применить их. Комплексный анализ текста способствует целостному восприятию языковых явлений, определению их роли и места в речевом потоке, что, несомненно, позитивно влияет на речевое развитие младшего школьника.

## Введение понятия «текст» в начальной школе

В современной методике утвердился коммуникативно-деятельностный подход к обучению, направленный на формирование коммуникативной компетенции учеников. А поскольку высшей единицей коммуникации является текст, то в настоящее время в педагогической практике наблюдается повышенный интерес к тексту как к единице обучения. Однако результаты педагогических наблюдений показывают, что при анализе, переработке и создании текстов учащиеся начальных классов, как правило, опираются на собственный, часто интуитивный, речевой опыт, а не на знания о тексте. Тот факт, что теоретические сведения об этой единице недостаточно используются в практике развития связной речи, обуславливает невысокий (по сравнению с возможным) уровень речевой культуры учащихся. Это доказывает необходимость совершенствования методической системы работы над текстом в начальной школе.

В рамках данной статьи остановимся подробнее на первом этапе названной выше работы, связанном с введением самого понятия «текст», и приведем некоторые виды аналитических и конструктивных упражнений, направленных на формирование соответствующих данному понятию коммуникативно-речевых умений младших школьников.

Знакомство учащихся с понятием «текст» начинается с установления ими того факта, что текст состоит из нескольких предложений (признак членимости). Для этого ученикам предлагается сравнить текст и одно (пусть даже сложное) предложение. Внимание детей обращается на то, что в предложении мысль только сформулирована, а в тексте наблюдается ее развитие.

**Задание.** Прочитайте две записи.

1. Летом всегда приятно побывать за городом.
2. Хорошо было за городом! Стояло лето, рожь пожелтела, овес зеленел, сено было сметано в стога; по зеленому лугу расхаживал длинноногий аист... За полями и лугами тянулись большие леса с глубокими озерами в самой чаще.

Да, хорошо было за городом! (По Г.Х. Андерсену)

— Чем отличаются эти записи? *(Первая запись представляет собой одно предложение. В нем мысль только сформулирована. Вторая же запись состоит из нескольких предложений, представляющих собой текст, в котором наблюдается (в отличие от предложения) развитие мысли.)*

В результате сравнительного анализа учащиеся подводятся к следующему выводу: текст состоит из нескольких предложений; одно предложение не может быть текстом.



Далее дети должны сравнить текст и группу предложений, не объединенных общим смыслом, для установления признака смысловой целостности текста.

**Задание.** Прочитайте две записи.

### Ласточки

1. Под балконом одного из домов свили себе гнезда быстрокрылые звонкие ласточки. Целыми днями летали они, собирали комочки глины, пух, соломинки и ловко лепили свои маленькие домики. Птицы были веселы и без конца щебетали (Ф. Атянин).

2. Под балконам одного из домов свили себе гнезда быстрокрылые звонкие ласточки. Весь день дует сильный ветер. Люди должны заботиться о животных.

— Сколько предложений в первой записи? (*В первой записи три предложения.*)

— Что представляет собой эта запись? (*Текст.*)

— Почему? (*Первая запись состоит из нескольких предложений.*)

— А сколько предложений во второй записи? (*Во второй записи тоже три предложения.*)

— Можем ли мы и ее назвать текстом? (*Нет.*)

— Почему?

— В какой из записей говорится об одном и том же? (*В первой записи говорится об одном и том же.*)

— О ком говорится в первой записи? (*О ласточках.*)

— А во второй записи говорится об одном и том же или о разном? (*Во второй записи говорится о разном.*)

— Можно ли любую группу предложений назвать текстом? (*Нет.*)

— А что нужно, чтобы несколько предложений являлись текстом? (*Предложения должны быть объединены общим смыслом.*)

Результатом такого сравнения является вывод о том, что в тексте предложения связаны друг с другом по смыслу.

В итоге на основании сделанных выводов формулируется определение текста: текст — это несколько предложений, связанных по смыслу.

Затем ученики устанавливают, что у текста есть заголовок или к нему можно подобрать заголовок.

— Чем еще различаются две эти записи? (*У первой записи есть заголовок: «Ласточки».*)

— Что в нем выражено? (*В заголовке выражено то, о чем говорится в тексте.*)

— Можно ли подобрать заголовок ко второй записи? (*Нет.*)

— Почему? (*Эти предложения не связывает общий смысл.*)

**Вывод:** у текста есть или к нему можно подобрать заголовок.

Очевидно, что описанные выше упражнения были подчинены цели формирования умения отличать текст от предложения и группы предложений. После этого проводится работа, направленная сначала на формирование умения определять границы предложений в тексте, а затем — на формирование умения устанавливать последовательность предложений в тексте. Результатом такой работы будет являться осознание детьми того, что, во-первых, все предложения в тексте имеют свои границы, а во-вторых, предложения в тексте стоят в определенном порядке (признак связности).

**Задание.** Прочитайте текст.

Пришла весна, потекла вода дети взяли дощечки, сделали лодочку, пустили лодочку по воде лодочка плыла, а дети бежали за нею, кричали, и ничего впереди себя не видели, и в лужу упали (Л.Н. Толстой).

— Почему этот текст трудно читать? (*В тексте отсутствуют знаки препинания в конце предложений (точки).*)

— Давайте расставим отсутствующие в тексте точки. Для этого, когда я буду читать текст, вы делайте хлопок в ладоши, если я дойду до того места, где должна стоять точка. (*Учитель ставит пропущенные точки.*)

— Нужно ли еще что-то исправить в этом тексте? (*Необходимо исправить первые буквы первых слов предложений на заглавные.*)

— Почему? (*Каждое новое предложение нужно начинать писать с большой буквы.*)

— Еще раз прочтите этот текст и проверьте, правильно ли теперь он записан.

*Вывод:* все предложения в тексте имеют свои границы.

**Задание.** Прочитайте запись.

Деревенские ребяташки, увидев это, закричали на них, замахали руками. Надоело им щипать траву, они и подобрались к повозке с хлебом. На лужке паслись жеребята.

Жеребята испугались и убежали обратно на лужок (По мотивам Л. Воронковой).

— Можно ли назвать эту запись текстом? (*Нет.*)

— Почему?

— Из скольких предложений состоит эта запись? (*Запись состоит из четырех предложений.*)

— Эти предложения объединяет общий смысл? (*Да.*)

— О ком же рассказывают эти предложения? (*В предложениях рассказывается о жеребятах.*)

— Итак, перед нами несколько предложений, их объединяет общий смысл, но данную запись мы не можем назвать текстом. Почему? (*Предложения записаны не в том порядке, в каком они должны быть в тексте.*)

— Что же нужно сделать, чтобы эта запись превратилась в текст? *(Для этого необходимо расположить предложения в нужной последовательности.)*

— Давайте это и сделаем. Но прежде еще раз определим, о ком будет наш текст? *(В тексте будет рассказываться о жеребятах.)*

— Как мы озаглавим текст? *(«Жеребята».)*

— С какого предложения начнем текст? Почему?

*(Далее выясняется последовательность предложений в тексте. Параллельно этому учитель нумерует их на доске. Потом получившийся текст читается вслух.)*

— Итак, ребята, мы с вами уже знаем, что текст — это несколько предложений, связанных по смыслу, что каждое предложение в тексте имеет свои границы. А что мы еще теперь можем добавить к сказанному о тексте? *(Предложения в тексте стоят в определенном порядке.)*

— А что случится, если мы нарушим порядок предложений в тексте? *(Текст распадется.)*

И, наконец, для выявления признака информативности учащимся предлагается текст, в котором наблюдается ненужный повтор информации одного предложения в другом (или в других).

**Задание.** Прочитайте текст.

В гостиной от пола до потолка сияла елка множеством, множеством свечей. Она стояла как огненное дерево, переливаясь золотом, искрами, длинными лучами. Елка сияла множеством свечей. Свет от нее шел густой, теплый, пахнувший хвоей, воском, мандаринами, медовыми пряниками (По А.Н. Толстому).

— Понравился ли вам текст? *(Нет.)*

— А почему?

— Что вы можете сказать о третьем предложении? *(Оно повторяет информацию первого предложения.)*

— Что же нужно сделать, чтобы текст стал правильным? *(Убрать третье предложение.)*

— Правильно, потому что это предложение не добавляет новой информации тексту.

Итогом анализа и редактирования такого текста является *вывод*: каждое предложение в тексте должно добавлять что-то новое к уже сказанному.

Таким образом, в ходе выполнения описанных выше видов работ младшие школьники получают первоначальные теоретические сведения о тексте, что является основой для последующего изучения текстовых понятий и осознанного построения собственных связных высказываний.

## **Задачи и содержание уроков развития речи в первом классе**

Основная цель обучения учащихся первых классов созданию связного устного высказывания — научить каждого ребенка свободно, уверенно, лексически, грамматически и интонационно грамотно строить устные монологические высказывания в определенной речевой ситуации, а также адекватно воспринимать обращенную к нему речь.

Любое связное высказывание, каким бы простым или сложным оно ни было, характеризуется тремя основными особенностями: содержанием, логическим построением и языковым оформлением. Эти три признака связного высказывания характеризуют не только образцовый авторский текст. В том или ином виде они есть и в любом ученическом высказывании на всех этапах обучения. Данная особенность связной речи диктует необходимость формирования на специальных занятиях взаимосвязанных между собой важных умений: умений, связанных с пониманием и передачей содержания, логических умений и, наконец, умений, связанных с владением нормами литературной речи. Поэтому задачами уроков развития речи в самом общем виде являются следующие:

1. Научить учащихся ориентироваться в содержании высказывания.
2. Сформировать умение логически строить высказывание в зависимости от заданного типа и стиля речи.
3. Научить отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания, и интонационно грамотно его оформлять.

Занятия по развитию речи первоклассников нацелены прежде всего на обучение монологической речи. Монолог, передающий информацию, законченное содержание, представляет собой высказывание. Следовательно, решение всех перечисленных нами задач должно ориентироваться на сознательное, а не интуитивное создание высказывания учащимися. Для этого говорящему необходимо одновременно весь комплекс умений, потому что они все между собой тесно связаны и каждое умение вне связи с другими не существует.

Умения не являются абсолютными и универсальными, поскольку они зависят от типа и стиля речи. Так, например, собирать материал для описания совсем не то, что собирать материал для повествования, а редактировать рассуждение не то, что редактировать описание или повествование, и т.д.

Поэтому при создании системы обучения первоклассников составлению связных устных высказываний мы вслед за Н.А. Пленкиным ориентировались не столько на умения как таковые, поскольку они автономно не существуют, а на само высказывание в его типовых и стилевых разновид-

ностях. Что же касается специальных коммуникативно-речевых умений, то они будут формироваться в процессе работы над высказыванием применительно к его особенностям.

Таким образом, в основе созданной нами системы обучения лежат следующие типы речи: повествование, описание и рассуждение.

Типы речи — самые общие разновидности высказывания. Они связаны с основными целями передачи информации, а именно:

- 1) сообщение о действии и его развитии (повествование);
- 2) сообщение о признаках предмета или явления (описание);
- 3) сообщение о существующих между предметами отношениях (рассуждение).

Цель сообщения требует своего специфического решения: для каждого из перечисленных выше типов речи существует свой путь создания высказывания. Значит и обучать школьников умению создавать высказывание нужно соотносясь с целями сообщения, то есть опираясь на типы речи. Школьники должны научиться в зависимости от поставленных целей создавать повествование, описание, рассуждение, а также такие высказывания, в которых, как того требует цель высказывания, органично совмещаются два или все три типа речи. Высказывания всех трех типов речи имеют свою дальнейшую стилевую дифференциацию. Следовательно, ученики должны изучить типы речи в их основных стилистических разновидностях.

Таким образом, круг вопросов в связи с изучением высказывания складывается в виде: высказывание → тема → основная мысль → заглавие → типы речи → стили речи. Знакомить с этими понятиями постепенно, в основном практически, по мнению многих известных методистов в области развития связной речи (Н.А. Пленкин, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.И. Политова, Л.Д. Мали и др.), можно и нужно одновременно с началом работы над связными устными высказываниями, то есть с первого класса. В противном случае без знакомства с этими сведениями, работа над высказываниями будет по-прежнему протекать эмпирически, то есть на самом несовершенном — интуитивном — уровне.

Программа начальных классов предусматривает проведение одного урока развития речи в неделю (итого 33 часа).

Первая четверть (9 часов) является пропедевтической. Начиная с первых уроков дети знакомятся с понятием «речь» и ее видами, с основной строительной единицей речи — словом, а также словосочетанием и предложением. В завершении вводится понятие «высказывание», которое рассматривается через «тему», «основную мысль», «заголовок» и структурное построение.

Начиная со второй четверти работа над обучением первоклассников составлению связных устных высказываний идет по блокам, состоящим из семи уроков. Первый блок посвящен повествованию, второй блок — описанию, третий блок — рассуждению. Такой порядок выбран нами неслу-

чайно, поскольку создание повествовательного текста — наиболее легкая и доступная для детей работа, создание описания — более сложная, так как она требует от автора умений анализировать, сравнивать и обобщать. Самая сложная работа — это создание высказываний-рассуждений. Таким образом, распределение учебного материала по блокам объясняется степенью сложности работы над высказываниями различных типов.

Внутри каждого блока также действует четкая организация учебно-познавательного процесса, опять же основанная на выполнении разных по трудности заданий, постепенно приближающих детей к вершине творчества — созданию собственных высказываний.

Первый урок отводится общему знакомству с тем или иным типом текста, его структурой и языковым оформлением.

Второй и третий уроки посвящаются знакомству со стилистической окрашенностью высказываний данного типа и наиболее простому заданию — анализу готового высказывания с позиций его содержательности, структурного построения и языкового оформления.

Четвертый и пятый уроки целиком состоят из упражнений, направленных на редактирование и творческую переработку готовых высказываний.

И, наконец, шестой и седьмой уроки цикла посвящены созданию учащимися собственных устных высказываний заданного типа и стиля речи.

Следует еще раз уточнить, что все виды работ каждого цикла ориентированы только на определенный тип высказывания. Между уроками развития связной речи на обычных уроках русского языка попутно выполняются небольшие промежуточные задания, которые также направлены на тип речи всего цикла.

Заключительные три урока в конце учебного года объединяют в себе все перечисленные виды работ над высказываниями разных типов и стилей речи и создают благоприятные условия для расширения и обобщения знаний и укрепления умений на новом тематическом, стилевом и жанровом материале.

*О.Д. Мухина*

## **Совершенствование письменной речи младших школьников**

Взыскательность и требовательность к словесному оформлению мысли, стремление неустанно совершенствовать написанное — неперемное условие творческой деятельности учащихся.

К.Л. Рождественская пишет: «Неудовлетворенность достигнутым! Она как тень должна сопровождать автора и редактора. Всегда, на всех

этапах работы над рукописью. Иначе не достичь даже малых высот в искусстве».

Однако одного желания улучшить свою работу, одной неудовлетворенности написанным еще очень мало. А.А. Леонтьев отмечает: «Со знанием должно быть обязательно связано умение. <...> Печальное явление, когда голова ученика наполнена большим или меньшим количеством знаний, но он не научился их применять, так что о нем приходится сказать, что хотя он кое-что знает, но ничего не умеет».

При овладении умением совершенствоваться (редактировать, перерабатывать) написанное учащиеся испытывают определенные трудности. Оставаясь наедине с собой, пишущий ученик не может опереться на способы-стимулы, регулирующие устную речь (реплики слушающих, их мимику, жесты), но он получает возможность длительное время размышлять над написанным, критически оценивать созданный текст и в результате улучшать, перестраивать высказывание. Критерии оценки текста, приобретенные под руководством учителя, в известной степени заменяют ученику те способы обратной связи, которыми он привык пользоваться в диалогической устной речи.

Трудности, испытываемые школьниками зоны ближайшего развития, в процессе конструирования текста, недостатки этого процесса побуждают к реализации следующих задач совершенствования письменной речи младших школьников: 1. Повышение осознанности речевых действий. 2. Предупреждение логических ошибок. 3. Оказание содействия в грамматическом оформлении речевой интенции.

Достижение этих задач вызывает необходимость определения принципов:

1. Вызывание речевой активности у учащихся.
2. Развитие смыслового восприятия учебного текста.
3. Формирование некоторых понятий лингвистики текста, овладение которыми создает условия для повышения осознанности речевых действий.
4. Выполнение упражнений, развивающих связную речь, в системе. Традиционно к ним относятся пересказ (изложение), рассказ (сочинение). Одни содействуют работе над устной речью, другие — над письменной речью.

Чаще всего, работа на уроках русского языка ведется по текстам, где грамматические, текстовые и речевые ошибки и недочеты очевидны, они бросаются в глаза. Гораздо важнее редактировать текст, не содержащий на первый взгляд грубых ошибок. Они обнаруживаются только в ходе глубокого анализа текста, то есть после определения темы, основной мысли текста, коммуникативного намерения, определяющего его структуру и особенности передачи содержания.

Следовательно, обучая учащихся редактированию текста, мы фактически продолжаем его анализировать, только с другой позиции. Школьники учатся выявлять речевые недочеты и устранять их, работая над специальными упражнениями, выполняя указания учителя. Для ученика эти ука-

зания особенно важны, потому что с их помощью он осознает свои собственные конкретные недостатки. Но многие из школьников не понимают, в чем состоят недостатки их сочинений даже после того, как учитель указал им на эти недостатки.

Редактирование только тогда вызывает у детей интерес, когда они понимают: что, каким образом, с какой целью следует править.

В обычных условиях письма, предвосхищая окончательный результат, пишущий без какой-либо поддержки извне разрабатывает как первоначальные варианты компонентов текста, так и новые варианты, с которыми сопоставляются первоначальные. Для учащихся в дидактических целях можно создать такие условия, в которых переработка текста будет производиться с ориентацией на литературный текст-образец. Эти условия возникают при повторной работе над изложением.

Повторная работа над изложением организуется следующим образом. Сначала — после двукратного чтения исходного текста — пишутся контрольные изложения. Учитель собирает их, но не проверяет. Через день-два работа продолжается: учитель возвращает работы (назовем их черновыми) и снова читает исходный текст: сначала в обычном темпе, потом несколько медленнее, с небольшими интервалами; учащиеся в это время мысленно сопоставляют свой первоначальный текст с исходным, читаемым учителем.

При такой организации работы преследуются следующие цели:

1. Создать обстановку, благоприятную для возникновения «обновленного продуктивного настроения». Этому помогает перерыв в работе.

2. Возбудить у учащихся чувство неудовлетворенности своим текстом и желание улучшить его. Новый мотив деятельности возникает тогда, когда ученик сравнивает свой текст с более совершенным — литературным. Так преодолевается психологический барьер, мешающий ему как автору улучшить свой текст.

3. Облегчить деятельность учащихся по совершенствованию текста и обеспечить ее целенаправленность. Здесь важно то обстоятельство, что компоненты текста-образца служат ориентирами действия: ученики опираются на них при переработке отдельных предложений и групп предложений. При этом, поскольку исходный текст не запоминается буквально, открываются пути и для вполне самостоятельных решений.

4. Показать учащимся, какие возможности для улучшения текста предоставляет вдумчивая работа с первоначальным, черновым, изложением. В процессе практической деятельности учащиеся убеждаются в том, что предварительное записывание вариантов текста помогает обдумывать высказывание и облегчает задачи памяти: автор может размышлять над написанным в течение длительного времени, а если потребуется, неоднократно возвращаться к работе над текстом. Так школьники получают наглядное представление о преимуществах письменной речи и учатся использовать их практически.



Таким образом, в результате повторной работы над изложением школьники осознают тот факт, что первоначальный текст высказывания, как правило, не лучший его вариант. На основании этого убеждения возникает потребность в самокритичной оценке первоначального текста, которая в дальнейшем стимулирует деятельность учащихся при совершенствовании сочинений. Способы перестройки текста изложения затем применяются учащимися и при работе над сочинением.

Отбирая дидактический материал, используемый в качестве текста-образца, необходимо учитывать следующие требования:

— в тексте должен быть в основном реализован замысел, который относительно легко определяется, поскольку если замысел отсутствует или не реализован, то редактирование невозможно — необходимо создавать другой текст;

— текст должен иметь стройную или относительно стройную композицию, не требующую принципиальной перестройки;

— текст не должен иметь значительного числа речевых недочетов, недочеты должны быть однотипны, так как большое количество разнообразных недочетов не позволяет ребенку сосредоточиться;

— текст должен быть ориентирован на определенный уровень знаний и умений учащихся; этот уровень должен быть достаточным для выявления и исправления недостатков.

Причиной недостатков в сочинениях школьников, по мнению Н.И. Жинкина, является несоответствие авторского намерения и результата его реализации, зафиксированного в тексте. Чтобы проконтролировать свой текст, «есть только одно средство — перечитать его «чужими глазами», встать на точку зрения читателя и, как бы ничего не зная о предмете изложения, снова понять его, исходя только из написанного текста». Однако при создании текста, при переводе внутренней речи во внешнюю человек отбирает языковые средства, актуальные для себя, то есть соответствующие своему речевому опыту, поэтому он, как правило, бывает удовлетворен результатами своей речевой деятельности. Даже взрослому трудно отстраниться от своего текста и посмотреть на него со стороны, чтобы найти недостатки.

Н.И. Жинкин выделил два приема обучения совершенствованию собственного текста: 1) отсроченное прочтение текста, 2) коллективное обсуждение и совместные поиски возможностей для его улучшения.

Педагогическая трудность, с которой сталкивается учитель, начиная работу по обучению школьников совершенствованию собственного текста, состоит в том, что многие учащиеся младших классов не испытывают нужды в улучшении первоначального текста и, переписывая сочинения, заботятся только о каллиграфической и орфографической сторонах письма. Это объясняется прежде всего конфликтом, существующим между способом самоконтроля результата речевой деятельности и возрастными осо-

бенностями детей, а также со свойственной школьникам локальностью работы над текстом во времени.

Локальность работы над текстом во времени обусловлена тем, что, как отмечал Л.С. Выготский, «ребенок редко работает над своим произведением долго, большей частью он творит его за один прием. Творчество ребенка напоминает в данном случае игру, которая возникает из острой потребности ребенка и дает большей частью быстрый и окончательный разряд занимающим его чувствам». Л.С. Выготский имел в виду свободное творчество ребенка, вызванное потребностью в самовыражении. Если же стимулом к созданию текста является учебное задание, ребенок тем более не испытывает желания вернуться к созданному тексту. Между тем совершенствование написанного требует отстранения от созданного текста и неоднократного возвращения к нему.

Кроме того, для саморедактирования необходим высокий уровень речевой культуры, которым школьники еще не обладают. Они не готовы к самостоятельной индивидуальной работе и не могут самостоятельно провести лингвосмысловой анализ созданного ими текста.

*Г.П. Стуколкина*

### **Соотношение устной и письменной форм речи в обучении младших школьников**

Современная напряженная жизнь в нашей стране существенно влияет на физическое и умственное развитие детей.

В специальных исследованиях, проведенных в секторе логопедии НИИ дефектологии АПН России, была показана зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью овладения им школьными знаниями. Было выявлено, что 1/3 учащихся с речевыми отклонениями являются неуспевающими или слабоуспевающими по русскому языку. Это дети, у которых недостатки произношения сопровождаются недоразвитием процессов фонемообразования в связи с тем, что в дошкольном возрасте они не проделали необходимой познавательной работы по вычленению отдельных звуков из живой речи, по соотнесению их между собой, а это, как известно, необходимое условие для успешного обучения чтению и письму.

«Умение расчленить слово на составляющие его звуки — основная предпосылка дальнейшего развития письменной речи: ребенок может подняться на следующую ступень лишь после того, как он достаточно овладел анализом звукового состава слова», — пишет Д.Б. Эльконин<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Интор, 1998.

Чтение детей с фонематическим недоразвитием характеризуется замедленным темпом, так как такие дети часто «застревают» на чтении отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой: «Если эта связь имеется, возникает понимание, если такой связи нет, то слово может быть правильно прочитано, но не понято»<sup>1</sup>.

Для того чтобы во время чтения возникла правильная смысловая догадка, правильное узнавание образа слова, необходимо знать не только звуковой, но и морфемный его состав.

Понимание содержания прочитанного зависит и от определенного запаса слов, знания их значений, и от понимания связи слов в предложении, связи самих предложений.

Фонетические, лексические и грамматические трудности нередко наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит к значительным нарушениям чтения.

Все вышесказанное показывает важную роль учителя начальных классов, его нелегкую работу по развитию устной и письменной речи учащихся. (Например, в период работы над звуком [ш] слова со звуком [с] не даются до тех пор, пока ребенок не научится хорошо произносить, различать и выделять из состава слова изучаемый звук, пока не создадутся правильные стойкие связи между звуком и буквой (*з* и *ж*, *ч* и *у*, *р* и *д*), что нередко нарушается в букварях (*с* и *ш* совмещаются до 80 процентов). Большую помощь в работе по звуковому и морфемному анализу слов оказывает «Моя любимая азбука» Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой.

Чтение — это понимание письменной речи, то есть одна из основных и главнейших сторон развития речи. Понимание речи всегда опережает ее употребление: нужно хорошо понять прочитанное, чтобы уметь его рассказать или написать.

Помогает развитию произвольного расчленения речи громкое выразительное чтение, в то время как тихое чтение в большей степени охватывает общий смысл прочитанного, объединяет в одно целое отдельные мысли, подготавливает развитие внутренней речи, но слабо улавливает звукобуквенную и словарную структуру слова. Поэтому, прежде чем дети в письме не научатся правильно проводить звукобуквенный анализ, нельзя переходить на тихое чтение.

Тихое чтение имеет свою ценность для развития письменной речи, оно способствует переходу внутрь смысловых узлов, находящихся на поверхности, ученик приобретает навык думать молча, удерживать в сознании «ключевые слова», мысли, которые он собирается выразить при письме. Если перед нами учащийся, речь которого страдает повторениями, иг-

---

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. — М.: Просвещение, 1956.

рающими роль логических опор, в первую очередь нужно подумать о работе над планом прочитываемого (рассказываемого) и о тихом чтении.

Для овладения письменной речью решающее значение имеет грамматика, поскольку она в большей степени помогает осознанию состава речи. Поэтому необходимо, чтобы полученные в грамматике знания навыков осознания речи закреплялись бы самостоятельно составленными предложениями, элементарным связыванием нескольких предложений, работой над деформированными текстами.

Письменная речь теснее, чем устная, связана с логической мыслью и в своем развитии опирается на мышление и внутреннюю речь.

Письменная речь не есть простой перевод устной речи в письменные знаки, и путь ее развития определяется достижениями школьника в различных сторонах учебной деятельности, а не только уровнем развития его устной речи (хотя этот уровень и является важнейшим).

Пока ребенок не научится говорить в условиях, когда его слушают учитель и класс, ему будет трудно что-нибудь написать, оставшись наедине с самим собой. Когда школьник говорит перед классом, он должен уметь приспособить к этим условиям и силу голоса, и интонацию, и синтаксис, и словарь своей речи. Умение ориентировать свой устный монолог на слушателя в известной степени поможет ему сориентировать на отсутствующего читателя и свою письменную речь. Ученик развивает умение ставить себя и на место говорящего (пишущего), и на место слушающего (читающего). Пересказ текста у доски, вопросы к отвечающему; работа в парах — пересказ, проверка правил наизусть; сочинение — работа в группах: выбор лучшего сочинения, составление общего сочинения из лучших частей, выступление перед классом, редактирование текста всем классом — наиболее эффективные формы и методы организации обучения.

Такая устная творческая работа наилучшим образом подготавливает ученика к совмещению при письме точек зрения «писателя» и «читателя».

Говоря о письменной речи, нельзя не сказать и о технике письма. Замедленный темп снижает продуктивность обдумывания. Затрудняет течение детской речи и форма полных ответов на вопросы, особенно неестественно и потому очень трудно для детей говорить полными ответами во время живой классной беседы по картине, по поводу экскурсии и т.д. Трудно это потому, что вся обстановка, и собеседник (в лице учителя и товарищей по классу), и предмет беседы — перед глазами, что побуждает ребенка к привычным для него формам краткой устной речи.

Основная работа по употреблению грамматически оформленных развернутых предложений должна проводиться при изучении грамматики. Если дети не знают и не умеют составлять грамматически грамотно развернутое предложение, то они не будут готовы к письменной речи.

Необходимо так формулировать вопросы, предлагаемые детям младшего школьного возраста, чтобы они стимулировали развертывание учени-

ком своей мысли, устремляли его внимание не только на итог своей мысли, но и на ее начало.

Трудности, обусловленные психологической природой письменной речи — абстрактностью, произвольностью, иной связью с мышлением, диктуют необходимость осторожного подхода к детскому письму. Нельзя давать детям на первых порах трудные и отвлеченные темы для сочинений. Необходимо, чтобы в своих письменных высказываниях они умели одновременно и опираться на внутреннюю речь, и проверять ее данные наглядным материалом живой действительности. Нельзя давать детям задание написать сочинение на ту или иную тему только на том основании, что они справились с аналогичной задачей устно. Этот переход можно осуществлять сначала лишь с помощью плана-вопросника, работой над деформированным текстом, написанием изложения.

В 3—4 классах начальной школы дети начинают овладевать внутренним планом своей речи, поэтому держать их всегда только на письменных работах, облегченного плана, нет необходимости.

К.Д. Ушинский писал: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, тёмно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета».

*Ю.В. Абашкина*

### **Дидактический материал для формирования культуры речи**

Формирование культуры речи младших школьников — одна из важнейших задач учителя начальных классов. В настоящее время дети допускают большое количество ошибок в произношении слов, словоизменении, словообразовании, употреблении слов, постановке ударения. Неточное употребление слов является распространенной ошибкой при написании изложения. Например, ученик третьего класса в предложении «Пришла лютая зима и убила яблоньку...» неправильно подобрал синоним к слову *погубила*, изменил приставку, произошло смешение значения приставок. Школьный курс родного языка, основной практической целью которого является развитие, усовершенствование речевых навыков учащихся, всегда в той или иной степени решал культурно-речевые вопросы. К сожалению, не всегда учителя уделяют должное внимание формированию культуры речи, поэтому необходим поиск путей ее повышения. Большое значение для формирования культуры речи имеет качественный дидактический материал.

Каким же должен быть дидактический материал для формирования культуры речи? И каким требованиям должен соответствовать?

Дидактический материал, несомненно, должен быть литературным, то есть следует использовать художественные произведения классиков (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой) и современников (Н.И. Сладков, В.П. Астафьев, С.В. Михалков), русских и зарубежных авторов (Г.Х. Андерсен, Ш. Перро). В современных учебниках по чтению это условие в целом выполняется.

Богатым по содержанию материалом для формирования культуры речи является устное народное творчество. В сказках, например, мы встретим много примеров разговорной речи для анализа. Пословицы и поговорки помогут расширить словарный запас учащихся, в них, как и в сказках, раскрывается богатство, совершенство русского языка.

Для формирования культуры речи необязательно использовать все произведение, можно использовать отрывок из произведения, необходимый для анализа. Например, для уточнения значения слова *оказия* можно использовать отрывок из произведения В.В. Медведева «Как Воробьенок придумал голосами меняться и что из этого вышло»:

«...Что за оказия? — удивилась Кошка. — Мышонок в дверь стучится, сам в рот лезет, и за ужином охотиться не надо...»

После чтения отрывка можно задать следующие вопросы: Что удивило Кошку? Могут ли мыши приходить к кошкам? Как вы думаете, что такое *оказия*?

Могут быть использованы не только прозаические тексты, но и стихотворные. Обычно правильно поставить ударение в слове помогают стихотворения, где нужное ударение подсказывает рифма, например:

В тот же день царица злая,  
Доброй вести ожидая,  
Втайне зеркальце *взяла*  
И вопрос свой задала.  
*А.С. Пушкин*

Стоит девочкам *начать*  
Дай им только волю, —  
Будут целый день качать  
И баюкать Лёллю.  
*А. Барто*

С помощью стихотворных произведений классиков мы можем проследить исторические изменения в постановке ударения, проверить, не является ли оно ошибочным в выделенном слове? Приведем примеры.

- а) Гремит *музыка* полковая (А.С. Пушкин).
- б) *Вертит* очками так и смяк (И.А. Крылов).

Со временем ударный слог в слове изменился, но в поэзии ударение остается таким, как и было. Поэтому стихотворения мы произносим с учетом произношения, свойственного времени написания и их автору. Найдите

те и прочитайте слова, ударение в которых сейчас переместилось на другой слог. Как вы думаете, в произведениях каких авторов таких слов много?

Дидактический материал для формирования культуры речи должен быть доступным и соответствовать возрасту детей. В современных учебниках по чтению этот принцип общей дидактики соблюдается. Например, ученикам начальной школы доступен и понятен рассказ М. Горького «Случай с Евсейкой». Отрывок этого же писателя из произведения «Рождение человека» возможно использовать для наблюдения за изменением значения слова при постановке ударения на другой слог (путом — потум):

«И вспоминали о Кобыльем ложке, Сухом гоне, Мокренком — о родных местах, где каждая горсть земли была прахом их дедов и все памятно, знакомо, дорого — орошено их *потом...*»

Работа над этим текстом возможна только в старших классах, так как в нем встречается много слов, значение которых еще неизвестно младшим школьникам. Больше времени уйдет на их толкование, а не на работу над интересующим нас словом.

Тщательному анализу следует подвергать речь героев, обращать внимание на то, как речь характеризует их. При чтении рассказов М.М. Зощенко о Лёле и ее брате мы обращаем внимание учеников на употребляемые девочкой пословицы и поговорки, просим объяснить их значение из контекста. Например:

«...— Минька, пока Степка спит, давай повернем его ноги в обратную сторону. А то он заведет нас, куда Макар телят не гонял...

...— На сердитых воду возят...»

Но следует рассматривать не только положительные примеры речи героев, но и отрицательные. Для этого, например, можно предложить следующее задание: Прочитайте письмо Матроскина и исправьте допущенные в нем ошибки:

Дорогой Дядя Федор!

От этого шарика жилья совсем не стало! Ничего делать не хочет, только с фоторужьем бегают. А когда убегают, так спешат, что дверь им закрыть некогда. Увидел кабана в огороде и помчался за ним с фоторужьем по сугробам. А кабан-то наш простоквашинский, не шибко грамотный, он фоторужье от простого не отличается. Он думал, что его стрелять хотят, и целый день гонял нашего охотника по полям.

Пришел он весь мокрый и с ногами под кровать залез, а дверь закрыть у него сил не было. А я ему не прислуга.

Любящий тебя кот Матроскин

Дидактический материал, отобранный для формирования культуры речи, должен быть разнообразным — от народных до авторских произведений русских и зарубежных писателей. Это могут быть не только целые произведения — рассказы, сказочные повести, сказки, пьесы, стихотворения, басни, но и отрывки из них. Кроме того, не следует забывать о дос-

тупности используемых произведений и соответствии их возрасту. Детская художественная литература, а также специальные упражнения, а точнее описанные в них речевые ситуации, анализ речи героев, их индивидуальные речевые особенности являются тем материалом, который целесообразно использовать для работы по развитию культуры речи младших школьников.

*Т.В. Соломатина*

### **Совершенствование навыков самостоятельной работы студентов на практических занятиях по культуре речи**

Слишком тесная взаимосвязь общества и общения заводит социум в тупик, заставляя его служить нормам повседневной коммуникации и черпать языковой ресурс из своего прикладного применения. Обрушившееся косноязычие из некогда образцовых средств массовой информации, являвшихся совсем недавно эталоном культуры и техники речи, на данном этапе становится «вещественным доказательством» низкой речевой культуры общества и объектом критического анализа в курсовых и дипломных исследованиях студентов филологических факультетов.

Таким образом, перед обществом стоит следующая дилемма: свести коммуникативную планку до бытового уровня или поднять последний до социально приемлемых норм. В связи с этим отправной точкой формирования языковых умений и навыков становится школа, а именно младшая ступень обучения. Учитель начальных классов является исходным звеном в становлении речевой культуры личности, так как именно на начальном этапе обучения закладываются умения и навыки правильной коммуникации, которые впоследствии предстоит совершенствовать учащимся. Исходя из психологических особенностей младших школьников их возраст является сенситивным периодом для формирования собственного речевого стиля. Ученик начальных классов не просто восприимчив к речи педагога и старается подражать ей, речевая культура первого учителя становится на долгие годы эталоном его коммуникативного поведения, той догмой, которую трудно как радикально изменить, так и просто варьировать на дальнейших этапах обучения.

Исходя из этого, учитель начальных классов должен осознавать всю возложенную на него ответственность по становлению речевой грамотности будущего поколения, так как заложенное им на ранних этапах обучения неминуемо принесет в дальнейшем свои плоды. Тем самым речь учителя начальных классов должна соответствовать всем нормам орфоэпии, словоупотребления, грамматики и стилистики, являться образцом соци-



ального общения. Но чтобы достигнуть языковой компетентности, учителю следует приобрести навыки работы по совершенствованию своего стиля, непрерывно заниматься своей речью как во время овладения специальностью, так и в течение всей своей дальнейшей педагогической деятельности.

Исключительную значимость в деле подготовки учителя начальных классов имеют навыки самостоятельной работы по формированию умения грамотно излагать свои мысли. Целью обучения будущего педагога является не просто научить его тому, как учить других, но прежде всего научить его учиться самому, заложить стремление к дальнейшему самосовершенствованию. Во время занятий по культуре и технике речи студентов — будущих учителей начальных классов — целесообразно делать акцент на всем многообразии существующих форм и методов самостоятельной работы по отработке орфоэпических навыков. В рамках этого могут быть предложены следующие виды работы:

1. Выполнить упражнения в произнесении предложенных слов и сочетаний.

*А. Афера, пюре, коммюнике, кредо, дебют, бенефис, оазис, консоме, кордебалет, аффект, кронштейн, турне, импичмент и т.д.*

Данные слова могут вызвать трудности в произнесении в силу своего иноязычного происхождения. Студентам предлагается также выяснить значение и этимологию предложенных слов и употребить их в контексте (составить собственные примеры).

*Б. Выписать из орфоэпического словаря слова, которые могут быть подвержены искажению в произношении. Например: бомба («бонба»), дуришлаг («друшлат»), конфорка («комфорка»), трамвай («транвай»), юри-консульта («юристконсульта») и т.д.*

Наряду с приобретением орфоэпических навыков студенты расширяют лингвистический кругозор, совершенствуют орфоэпические навыки, приобретают орфографическую зоркость и чувство языка.

2. Вслушиваться в речь мастеров художественного слова, артистов театра и кино, а также анализировать выступления дикторов центрального радио и телевидения. Предлагается записывать достоинства и недостатки, выявленные в их произношении. В рамках этого задания рекомендуется провести дискуссию, посвященную культуре и технике речи современных средств массовой информации. Актуальной проблемой являются орфоэпические навыки политического дискурса. Фокусом данного задания может также стать анализ орфоэпических ошибок, допущенных студентами одной группы. Это упражнение направлено на критическое восприятие окружающей речи. Данная работа способствует развитию, наряду с орфоэпическими, и фонологических навыков, формирует профессиональные качества, необходимые будущему учителю, который должен уметь слышать не только себя, но и других.

3. Записать на магнитофонную ленту отрывок из художественного произведения, несколько раз прослушать записанное, отмечая изъяны и по-

грешности в собственном произношении. Данный вид работы направлен на орфоэпический самоанализ, развивает самокритичность, позволяет объективно оценить собственные произносительные навыки.

Словесное ударение является обязательным признаком слова. Слово опознается лишь при определенной постановке в нем ударения. Данный вопрос всегда представлял значительные затруднения, поскольку ударение в русском языке разноместное и подвижное. Ошибки, возникающие в связи с этим, встречаются преимущественно в речи людей, плохо знающих законы грамматики.

Если бы слова в русском языке имели какие-либо признаки, указывающие, на каком слоге следует ставить ударение и как оно должно перемещаться с одного слога на другой при изменении форм одного и того же слова, усвоение ударения шло бы гораздо легче. Однако таких признаков в словах нет или почти нет. Ударение усваивается со словом подобно тому, как усваивается значение слова. Нередко большую роль в постановке ударения играет установившаяся традиция, поэтому ударение во многих словах следует запоминать.

Словарный запас культурного человека составляет примерно 8—9 тысяч слов. В плане постановки ударения могут вызвать затруднение несколько сот слов. Поэтому студентам необходимо при изучении данной проблемы в рамках курса «Культура речи» уделять большое внимание самостоятельной работе.

В целях совершенствования навыков постановки ударения мы предлагаем следующие виды самостоятельной работы:

1. Чтение вслух стихов и художественных произведений, оказывающих большую помощь в запоминании правильного ударения и произношения. При декларировании стихотворных и художественных произведений, неотъемлемой составляющей которых является ритм и рифма (поэтика), активизируются процессы речемыслительной и мнемонической деятельности. Они и являются залогом эффективного запоминания постановки ударения в словах. Наряду с этим происходит формирование и развитие эстетического вкуса студентов.

2. Выполнение тестовых заданий, завоевавших большую популярность при организации и проведении самостоятельной работы учащихся.

Например: отметьте слова, в которых ударение поставлено неверно: *коклЮш*, *закУпорить*, *облЕгчить*, *укрАинский*, *рассредотОчение*, *оптОвый*, *ходатАйство*, *некролОг*, *звОнит*.

Студентам рекомендуется самостоятельно составить аналогичные тестовые задания с учетом предъявляемых к тестам требований с целью дальнейшего их использования на практических занятиях, возможно и в своей группе. Студенты всегда охотно и ответственно выполняют подобные задания, тщательно подбирают примеры. Таким образом, повышается их мотивация изучения, наряду с самоконтролем они проверяют знания и своих товарищей, у них формируется такое профессионально необходимое каче-

ство, как избирательность в подборе материала, а также способность проводить контроль и самоконтроль.

3. Работа со словарем. Любая словарная статья содержит в себе необходимую информацию о лексических, грамматических, орфографических и орфоэпических нормах слова. Так, одним из заданий для самостоятельной работы может быть следующее: определите с помощью словаря значение слов и поставьте в них ударение: *благовест, сегмент, мизантроп, еретик, знамение, молох, пасквиль, генезис, менеджер, торос, фетиш, факсимиле*.

Работа со словарем предполагает комплексный анализ слова на всех его языковых уровнях. Студенты осознают важность данного вида работы, поскольку знакомятся с различными видами словарей, проводят свое собственное «мини-исследование». Этот вид работы является ценным и в плане обогащения их словарного запаса, позволяет им постичь всю красоту и разнообразие родного языка, проследить новые тенденции в языкознании.

В настоящее время происходит очередное глобальное реформирование норм в современном русском литературном языке, которое призвано отразить культурный настрой общества. Язык — это зеркало культурного уровня страны. Культура в языке предопределяет наличие таковой и в данном обществе. Неоспорим тот факт, что нашему обществу на данной ступени развития жизненно необходимы высококвалифицированные, всесторонне образованные специалисты, которые способны самостоятельно принимать решения и реализовывать их. Таким образом, формирование навыков самостоятельной работы студентов является залогом их дальнейшей успешной профессиональной деятельности, а затронутая нами проблема приобретает особую актуальность в рамках новой тенденции о непрерывном самообразовании.

*Ж.С. Шишканова*

**Причины возникновения переходности и синкретизма  
в сложноподчиненных предложениях  
с изъяснительной семантикой**

Объектом нашего исследования являются переходные и синкретичные сложноподчиненные конструкции с семантикой изъяснения. Последняя может являться в них доминирующей или занимать слабое положение. Каковы причины возникновения переходных явлений в таких, на первый взгляд, несложных конструкциях, обусловлен ли синкретизм семантикой или грамматической формой опорных слов, от чего зависит преобладание

того или иного значения в сложноподчиненных предложениях — вот вопросы, поставленные нами в этой статье.

Переходность, нередко оставаясь в тени лингвистических концепций, тем не менее, выполняет функцию интеграции и тем самым обеспечивает целостность языковых систем и подсистем, связность речи. Переходность может соединять как «родственные» по значению, так и довольно далекие смыслы. Например, время и причина, пространство и условие, изъяснение и определение, изъяснение и каузальность и т.д. могут совмещаться в одной синтаксической единице.

Синкретичность семантики сложноподчиненного предложения нередко обуславливается семантико-морфологическим обликом опорных слов и заложенным в них валентностным потенциалом.

Рассмотрим конструкции, находящиеся на периферии между изъяснительными и атрибутивными сложноподчиненными предложениями. Средством связи в них является союз «что», наиболее употребительный, стилистически нейтральный, семантически неспециализированный и указывающий на принадлежность сообщения плану повествовательной речи. Опорное слово выражено существительным, имеющим словообразовательные связи или синонимические отношения с глаголом. Например: *Мне снился сон, что сплю я непробудно* (А. Фет); *Днем и ночью, точно домовой, душит меня мысль, что жизнь моя потеряна безвозвратно* (А. Чехов); *Это такая радость, что вы у нас ночуете* (А. Чехов); *Из Сечи пришла весть, что татары во время отлучки козаков ограбили в ней все, вырыли скарб...* (Н. Гоголь); *Потом опять в рассуждении того пойдет речь, что есть много таких хлопцев, которые еще и в глаза не видали, что такое война* (Н. Гоголь); *В продолжение этого времени он получил известие, что матушка скончалась...* (Н. Гоголь); *Однако еще ходили слухи, что собираются дурновцы убить Тихона Ильича* (И. Бунин).

В «Русской грамматике» такие предложения рассматриваются как сложноподчиненные изъяснительные на вышеназванном основании. Отмечается, что в качестве опорного компонента для одного и того же придаточного предложения может выступать как целое словообразовательное гнездо (например: *верить, верно, вера, что...*), так и синонимический ряд слов (например: *мыслить — мысль, идея, что...*). Авторы «Русской грамматики» полагают, что принадлежность к разным частям речи слов, входящих в одну лексико-семантическую группу, не влияет на способ их связи с последующим придаточным предложением и на оформление этой связи посредством того или иного союза<sup>1</sup>.

Можно предположить, что именное опорное слово, способное к изъяснению, обладает теми же валентностными характеристиками, что и глагольно-спрягаемая форма. Изъясняются имена существительные, обозначающие речевую, мыслительную, эмоциональную, волевою деятельность,

---

<sup>1</sup> См.: Русская грамматика. — Т. 2. — М., 1980. — С. 662.

эмоциональное или интеллектуальное состояние. Изъясняемые существительные приобретают способность к управлению благодаря отглагольному происхождению. Они могут сочетаться со словоформами и предикативными единицами, раскрывающими содержание вышеназванной деятельности и состояний. Главная часть таких предложений содержит сообщение о совершившемся акте речемыслительной деятельности, зависимая — передает содержание этого акта, то есть между именным стержневым компонентом и придаточной частью имеют место те же связи и отношения, что и в других изъяснительных конструкциях.

Однако тяготение таких предложений к атрибутивным нельзя не заметить. Причина тому — в опорном слове, которое, несмотря на свое отглагольное происхождение, является прежде всего именем существительным и по своим категориальным свойствам требует в первую очередь атрибутивных отношений, а не объектных, возникающих обычно при семантико-грамматическом взаимодействии глаголов с именами существительными.

На наш взгляд, от принадлежности опорного компонента к тому или иному лексико-грамматическому классу слов очень часто может зависеть возникновение дополнительных семантических оттенков и даже тип переходности. Так, если опорным компонентом в сложноподчиненном изъяснительном предложении является имя существительное, то чаще всего возникает переходность между изъяснением и определением: *Потом пронесся слух, что не на Невском проспекте, а в Таврическом саду прогуливается нос майора Ковалева...* (Н. Гоголь); *Итак, Ковалев уже хотел было приказать ехать в управу благочиния, как опять пришла мысль ему, что этот плут и мошенник... мог опять... как-нибудь улизнуть из города...* (Н. Гоголь). Доказательство тому — неизбежное возникновение двух вопросов: слух *о чем?* или *какой?*; мысль *о чем?* или *какая?* Если опорный компонент выражен предикативным наречием, то могут возникнуть изъяснительно-причинные отношения (особенно часто при оценочной семантике изъясняемого слова): *Жалко, что промахнулся* (И. Бунин); *Очень сожалею, что не посмотрел, которого году* (Н. Гоголь); *Странно, что перепела до сих пор нейдут под дудочку* (Н. Гоголь). Здесь можно задать следующие вопросы: жалко *что?* или *почему?*; странно *что?* или *почему?*

Основная синтаксическая позиция изъяснительных придаточных предложений — это позиция при глаголе. Поэтому возникновение в этом случае переходных отношений будет зависеть не от грамматической формы, а от семантики опорного компонента.

Синкретизм стимулирует семантическую многоплановость речи, ее вариантность, оттеночность. При синкретизме именно семантика оказывается обычно более глубокой и разветвленной, чем это предполагается структурой<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Андрамонова Н.А. Казанская лингвистическая школа и проблемы семантико-грамматического синкретизма // 2-е Международные Бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая школа: традиции и современность, 11—13 декабря 2003 г.: Труды и материалы. — Т. 2. — Казань, 2003. — С. 22.

Слова, относящиеся к области эмоций (бояться, радоваться, пугаться, стыдиться, смущаться, любить, ненавидеть), функционируя в качестве опорных, выражают прежде всего эмоциональные состояния, сопутствующие мыслительной деятельности: *Так сказал Бовдюг и затих; и обрадовались все козаки, что навел их таким образом на ум старый* (Н. Гоголь); *Иона глядит на спящих, почесывается и жалеет, что так рано вернулся домой* (А. Чехов).

В подобных предложениях наблюдаем совмещение изъяснительной семантики с причинной, например: *Я боюсь, что мы опоздаем* (боюсь чего? или боюсь почему?).

Соединение изъяснения и причины происходит в предложениях с опорными словами со значением оценки, в качестве которых в сложноподчиненных изъяснительных предложениях используются предикативные наречия и предикативные имена (существительное, прилагательное): *хорошо, правильно, верно, интересно, важно, неважно, ничего (страшного, плохого, предосудительного), плохо, глупо, неверно, странно, нелепо, забавно, смешно, счастье, несчастье, велика (невелика) важность; счастлив, плох, хорош*. Например: *Приятно, что в коллекции есть исконно русские куклы, тем более ручной работы* (Из газ.); *Хорошо еще, что морозно и ветер легко сдувает с дороги жесткий снег* (И. Бунин); *Жалко, что промахнулся!* (И. Бунин); *Странно, что вы это заметили* (А. Чехов); *Мне, право, очень прискорбно, что с вами случился такой анекдот* (Н. Гоголь). Причем включение в главное предложение дательного субъекта, изменение степени сравнения или синтаксической функции опорного компонента не влияют на характер отношений. Таким образом, главная причина возникновения переходности в данном типе предложений также заключается в семантике изъясняемого слова.

Как отмечают исследователи, наименее специфическим видом изъяснительных отношений являются отношения, характеризующие субъект не со стороны его речевой, интеллектуальной, познавательной или оценочной деятельности, а со стороны его психических реакций на то или иное событие<sup>1</sup>. Например: *Кому венец: богине ль красоты / Иль в зеркале ее изображенью? / Поэт смущен, когда дивишься ты / Богатому его воображенью* (А. Фет); *Не выносил, когда при нем много разговаривали* (В. Шукшин).

Аналогичные психические реакции могут быть выражены также предикативными словами типа *рад, доволен, счастлив, странно, страшно, смешно, забавно, неприятно, стыдно, жаль, хорошо, плохо*. Например: *Мне не смешно, когда маляр негодный / Мне пачкает Мадонну Рафаэля* (А. Пушкин); *Неприятнее всего, когда в такую погоду сидишь один* (Н. Гоголь); *Ты привыкла видеть меня девочкой, и тебе странно, когда у меня серьезное лицо* (А. Чехов).

Средством связи здесь чаще всего выступает союз *когда*.

---

<sup>1</sup> См.: Русская грамматика. — С. 670.

В изъяснительных предложениях с опорными словами, называющими эмоциональные состояния или содержащими в значении элемент оценки содержания, заключенного в придаточной части, союз *когда* может выступать в значении союза *если*. Например: *И умные женщины любят, когда для них делают глупости, особенно дорогие* (И. Гончаров); *Худо, когда мало денег...* (И. Гончаров); *Самое страшное, когда человек перестает быть самим собой* (Из газ.); *Как это нехорошо, когда дети растут непослушными, дерзкими и добиваются того, что их никто не любит* (И. Бунин); *Я не люблю трупов и покойников, и мне всегда неприятно, когда переходит мою дорогу длинная погребальная процессия...* (Н. Гоголь).

Изъяснительные отношения в таких предложениях осложнены не только временными и причинными, но и условными значениями.

Синкретизм условия и изъяснения наблюдаем в некоторых предложениях с союзом *если*. Например: *Иван Иванович очень любит, если ему кто-нибудь сделает подарок или гостинец* (Н. Гоголь); *«Смотри, брат, — говорил ему не раз его профессор, — у тебя есть талант; грешно будет, если ты его погубишь»* (Н. Гоголь).

Совмещение в одном предложении временных, условных, причинных значений можно объяснить тем, что все они относятся к семантике обусловленности. Пересечение этих значений свойственно не только русскому, но и другим славянским и неславянским языкам. Поэтому можно сказать, что синкретизм здесь обусловлен генетически.

Переходность, как видим, создается за счет взаимодействия синтаксических единиц и приобретения ими дополнительных признаков, обычно не свойственных той или иной модели. В этих случаях может наблюдаться как параллельное сосуществование таких семантических конструкций, так и их иерархичность. Подобная семантическая неоднородность ведет к дискуссионности трактовки синтаксических структур, отказу от них во многих классификационных построениях, затруднениям в практике их синтаксического анализа, что, однако, дает наиболее полную и целостную картину языковых систем.

*О.И. Липина*

### **Работа с концептом «семья» как реализация аксиологического подхода при обучении русскому языку**

Гуманистической установке российского образования на сегодняшний день в большей степени соответствует концепция культуросообразного содержания образования. Суть концепции (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.В. Хуторской) заключается в том, что содержание

образования, помимо знаний, включает в себя опыт осуществления деятельности и эмоционально-ценностных отношений, освоение которых формирует у учащихся сложные культуросообразные виды действий — компетентности. Рассматриваемую концепцию определяет культурологический личностно-ориентированный подход, направленный, по мнению П.И. Пидкасистого, на «освобождение творческой энергии каждого человека». Смысл данного подхода состоит в приоритетной позиции формирования духовного потенциала учащихся. Культуросообразное содержание образования состоит из четырех компонентов: опыта познавательной деятельности, опыта осуществления известных способов деятельности и опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений. При обучении русскому языку каждый из опытов может проявлять себя как в знаниях о русском языке, в развитии коммуникативных умений и навыков, так и в умении создать устные и письменные высказывания на различные темы, написать сочинение и др.

Наиболее сложной задачей является реализация на уроке русского языка *опыта установления эмоционально-ценностных отношений*. Формирование данного опыта может стать невозможным, если система ценностных ориентаций учителя не совпадает с системой ценностных ориентаций ученика. И.Я. Лернер в качестве примера писал о том, что ученик усвоит содержание взволнованного рассказа учителя о воинском искусстве Яна Жижки или Степана Разина, но у самого учащегося такое душевное состояние может не возникнуть, так как система ценностных ориентаций учителя и ученика будет различной. Сказанное приводит к практическим выводам: при конструировании содержания опыта эмоционально-ценностных отношений по тому или иному учебному предмету, в нашем случае по русскому языку, необходим отбор минимума общественной системы ценностей, ценностных ориентаций<sup>1</sup>, определяющий характер и степень отношения к окружающей действительности. Процесс формирования ценностно-ориентационной системы на уроках русского языка должен обеспечивать целенаправленное и только положительное поведение учащегося, которое соответствует нормам и морали данного социума. Становление ценностных ориентаций учащихся находится в прямой зависимости от *знания*, выступающего как обладание *опытом* и *пониманием*, которое является правильным и в субъективных, и в объективных отношениях и на основании которых можно строить суждения.

В методике преподавания русского языка знания и умения учащихся традиционно отбираются по общедидактическим и другим специальным критериям (принципам): научности, общепринятости, доступности, миро-

---

<sup>1</sup> *Ценность* — особый социальный феномен положительной значимости в системе общественно-исторической деятельности людей. Отсюда *ценностные ориентации* определяются нами как отражение в сознании человека ценностей положительного характера, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и мировоззренческих ориентиров.



воззренческому, эстетическому, коммуникативному, практическому, историческому и межпредметному. По нашему мнению, современное обучение русскому языку требует отбора знаний с учетом их социокультурной ценностной значимости, социокультурного аксиологического критерия. Поэтому, на наш взгляд, в содержании курса «Русский язык» особое место должно занять изучение *слов-концептов*<sup>1</sup>. Отличительным признаком концептов как ментальных сущностей является наличие ценностной составляющей (Ю.С. Степанов, В.И. Карасик). Культурно-языковой концепт выступает той структурой сознания, в которой фиксируются ценности социума.

К устойчивым нравственным ценностям современного общества относится семья. При анализе на уроках русского языка концепта *семья* происходит осознание учащимися семьи как ментально-этнической воспитательной ценности (Б.Т. Лихачёв). Это достигается за счет работы с концептосферой и ассоциативным рядом концепта «семья»: I. 1) семья — *дом, народ, родина, Россия, россияне, родная земля*; 2) семья — *фамилия, род, судьба*; 3) семья — *свой, чужой*. II. 1) семья — *материнство, отцовство, детство, молодость, старость*; 2) семья — *трудолюбие, взаимопомощь, милосердие, мудрость*. Значение данного концепта рассматривается в ценностном аспекте на примере различных текстов исторической, историко-лингвистической, культуроведческой тематики, а также раскрывается через тексты о семье великого русского лексикографа И.И. Срезневского, через его письма к матери. Изучение концептуальной лексики на уроках русского языка обогащает лексику учащихся, развивает культуру устной и письменной речи. Но самое главное состоит в том, что работа над определением значения и роли концепта в тексте, пословицах, фразеологизмах выявляет особенности культуры и мировосприятия народа, раскрывает его картину мира. Это способствует более полному осознанию духовных, культурных и национальных ценностей этноса, формированию ценностных ориентаций учащихся.

Развитие методики русского языка сегодня позволяет говорить о русском языке не только как о теоретической дисциплине, но и как о предмете с ведущей воспитательной функцией. Проблема формирования ценностных ориентаций учащихся на современном этапе является важнейшей из приоритетных задач российского образования. Думается, что рассмотрение в лингвометодическом аспекте достижений когнитивной лингвистики, этнолингвистики, лингвокультурологии приведет к новому качеству языкового образования, соответствующего потребностям личности и общества.

---

<sup>1</sup> Концепт — основная ячейка культуры в ментальном мире человека, основной элемент культуры данного этноса (В.В. Колесов, Д.Сю Лихачёв, Ю.С. Степанов).

## Проблема определения понятия «субъект»

Субъект (от лат. *subjectum* — букв. «лежащее внизу», подлежащее) — синтаксически не зависимый субстанциальный компонент субъектно предикативной структуры предложения, обозначающий носителя предикативного признака<sup>1</sup>.

Целью написания настоящей статьи является рассмотрение понятия «грамматический» и «логический» субъект: найти их лингвистские особенности, сопоставив различные точки зрения авторитетных ученых, а также обобщить данные в известных трудах.

Термин *субъект* возник в античной логике и в течение всего Средневековья означал предмет суждения, то, чему приписывается признак, выражаемый *предикатом* («логический» субъект). В результате калькирования в некоторых славянских языках, в том числе в русском, возникли национально-интернациональные терминологические дублиеты *субъект/подлежащее*. Поэтому та тонкая смысловая разница между терминами *субъект* и *подлежащее*, которая объективно существует в отечественном (шире, в славяноязычном) лингвистическом узусе, оказывается неперевожимой на основные западноевропейские языки, так как на эти языки оба члена указанной дублетной пары переводятся совершенно одинаково. Тем самым не только русский термин *подлежащее*, но и русский термин *субъект* оказываются специфическим достоянием именно русской лингвистической терминологии: любая попытка перевести их на какой-нибудь из западноевропейских языков влечет за собой то или иное смысловое искажение.

С самого начала авторы грамматических концепций старались отличить подлежащее от понятия субъект. Анализируя работы, касающиеся данной проблематики, мы можем сделать вывод, что отличие первого от второго заключается в том, что субъект может быть выражен группой слов, а подлежащее — одной лексемой. Так, в предложении *Каждый стих — дитя любви* (М. Цветаева) субъект выражен группой слов *каждый стих*, а подлежащее — только одним словом *стих*.

Впервые фон дер Габеленц установил различие между логическим, или грамматическим субъектом, с одной стороны, и психологическим — с другой. Логический субъект был определен им как «то, о чем что-либо утверждается или отрицается», а психологический субъект — «как комплекс представлений, появляющийся в сознании говорящего или слушающего первым», «то, о чем говорящий заставляет подумать слушающего...» и «хочет направить его внимание»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. — М.: Эдиториал УРСС. — 2001. — С. 133.

<sup>2</sup> Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. — М., 2001. — С. 22.

По мнению А.А. Шахматова, «название предмета в предложении всегда будет грамматическим подлежащим в отношении к сочетающемуся с ним глаголу или прилагательному», следовательно, «в мышлении представление о предмете будет всегда психологическим субъектом в отношении представлений о признаке, которое мыслится при этом как психологический предикат»<sup>1</sup>.

Однако некоторые лингвисты не согласны с таким способом разграничения психологического (логического) и грамматического. Так, А.М. Мухин считает, что «в концепции А.А. Шахматова подменяется анализ структуры предложения анализом нелингвистических понятий субъекта и предиката»<sup>2</sup>. По мнению языковеда, для того чтобы избежать смешения логики с грамматикой, необходимо дать такие определения членов предложения, которые не были бы ориентированы на понятие субъект.

Первая попытка определения членов предложения при ориентации на субъект как часть суждения принадлежит А.А. Потебне<sup>3</sup>. В данной концепции это достигнуто за счет называния единиц плана содержания единицами плана выражения. Формы слов объявлены означаемыми: одни из них представлены производителями действия (субъектами), другие — объектами действия, третьи — предикативностями. Определение подлежащего как того, о чем говорится в предложении, а сказуемого как того, что говорится в предложении о подлежащем, по мнению некоторых лингвистов, в частности А.М. Мухина, не является преодолением логинизма в грамматике.

Рассмотрим еще один способ исключения понятия субъект и предикат при определении членов предложения. Основная его идея заключается в представлении членов предложения без ориентации на члены суждения, в признании стабильности квалификации членов предложения и непостоянности выражения субъектно-предикативной пары в том же предложении.

А.И. Введенский писал: «Легко может быть, что подлежащее... суждения будет высказано даже вовсе не подлежащим... предложения, но какой-либо другою частью... Так, например, в предложении *древние персы поклонялись Солнцу* посредством логического ударения словом, обозначающим сказуемое суждения, можно сделать *Солнцу*, между тем как в данном предложении это слово служит всегда дополнением», то есть «то, чему поклонялись древние персы» (подлежащее суждения. — Л.Ф.), есть «Солнце» (сказуемое суждения. — Л.Ф.)»<sup>4</sup>. Как видим, субъект и предикат (у А.И. Введенского — подлежащее и сказуемое суждения) составляют собой неразрывную пару. Важно отметить, что каждый ее компонент может быть выражен любым членом предложения. В современном языкознании идеи, обсуждавшиеся А.И. Введенским, получили дальнейшее развитие в теории так называемого актуального членения.

---

<sup>1</sup> Шахматов А.А. Указ. соч. — С. 25.

<sup>2</sup> Мухин А.М. Структура предложений и их моделей. — М.: Наука, 1968. — С. 31.

<sup>3</sup> Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. — М.: Учпедгиз, 1958. — С. 71.

<sup>4</sup> Цит. по: Ломтев Т.П. Предложение и его грамматические категории. — М., 2004. — С. 16.

Итак, в русской лингвистике разграничиваются понятия «логический» и «грамматический» субъекты, однако точки зрения ученых не всегда совпадают, что заставляет сделать вывод о необходимости продолжения исследования. Например, перспективными остаются вопросы не только об определении «психологического субъекта», но и способы выражения и актуализации субъекта в предложении, а также лингвистические средства, необходимые для этого.

*В.А. Павлов, Р.В. Павлов*

### **Старославянизмы в поэзии С.А. Есенина**

С одной стороны, в творчестве поэта, являющемся художественным отражением реальной действительности, существуют те или иные идеи, мысли, чувства и переживания, объединенные его мировоззрением. С другой стороны, есть мир языка, речи со своими законами, средствами и приемами, с помощью которых поэт создает образы, служащие выражением его идей, составляющие его художественный мир. Так или иначе, эта дифференциация условна, так как нельзя не учитывать взаимовлияние литературоведения и языкознания.

С.А. Есенин тонко чувствовал поэтическое слово, ощущал все те возможности, которые оно открывало художнику. «Слова — это образы всей предметности и всех явлений вокруг человека; ими он защищается, ими же и наступает. Нет слова беспредметного и бестелесного, и оно так же неотделимо от бытия, как и все многорукое и многоглазое хозяйство искусства», — утверждал поэт.

Необыкновенно взыскательное отношение к слову и рождало поэтическую магию его стихов. Слова в бесконечном разнообразии художественных комбинаций ничем не нарушали эмоциональную связь между индивидуальностью, чувствами художника и воспроизводимыми им явлениями жизни. Этим достигалась полная мера художественности.

С.А. Есенин обладал удивительной способностью включать любые, даже «стертые» слова в поэтический строй, и под его пером они наполнялись обновленным содержанием. Отобранная поэтом лексика входила составной частью в строки, передающие искреннее и глубокое чувство, в строки, лишенные сентиментальности, томных вздохов об исключительности собственных страданий. Ранее использованное, нарочито простое слово, даже избитое, стоит обычно рядом с прекрасными в своей новизне поэтическими находками.

Язык поэзии Есенина, основа которого — русская национальная почва, поразительно богат, ярок и впечатляющ, народно прост и вместе с тем поэтичен. Вместе с тем Есенин на протяжении всего своего творчества в

той или иной степени включает в стихотворения и поэмы лексический пласт, дошедший до нас из глубокой древности. Это старославянизмы: «благословенное страданье», «сонм чувств», «золотой родник», «хладная планета», «персты», мирные глаголы», «лик» и т.д. Поэт стремился тем самым усилить эмоциональное воздействие стиха на читателя, о чем говорит такая, например, строфа:

Любимая!  
Меня вы не любили.  
Не знали вы, что в сонмище людском  
Я был, как лошадь, загнанная в мыле,  
Пришпоренная смелым ездоком \*.

*«Письмо к женщине» (т. 2, с. 122)*

Говоря о такого рода лексике, необходимо отметить, что среди слов, заимствованных русским языком из старославянского, следует различать три группы старославянизмов: а) фонетического характера, б) словообразовательного характера и в) семантического.

К старославянизмам фонетического характера относятся префиксы воз-, пре-, пред-, из- (если он равнозначен префиксу вы-).

Но болен я...  
Сиреновой порошей  
Теперь лишь только  
Душу излечу.

*«Письмо к сестре» (т. 2, с. 158)*

Таких слов старославянского происхождения в произведениях Сергея Есенина достаточно много, они придают стихотворению особый настрой.

Из группы старославянских заимствований словообразовательного характера следует отметить наличие в стихотворениях и поэмах слов, первые части которых имеют старославянское происхождение: зло-, благо-, бого-. Например:

Все мы, все мы в этом мире тленны,  
Тихо льется с кленов листьев медь...  
Будь же ты вовек благословенно,  
Что пришло процвезть и умереть.

*«Не жалею, не зову, не плачу...» (т. 1, с. 164)*

*Благословенно* ← *благословить*. Калька с греческого слова. *Благословить* буквально значит «хорошо о ком-нибудь говорить» \*.

---

\* Здесь и далее цитаты приводятся по изданию: Есенин С.А. Полн. собр. соч.: В 7 т. — М.: Наука; Голос, 1995. (В скобках дается номер тома и страницы.)

К третьей группе относятся семантические старославянизмы. О старославянском их происхождении говорит семантика, смысловое значение. Они выражают религиозные понятия, обозначают предметы церковного обихода. Именно по этому — семантическому — признаку к старославянизмам можно отнести такие слова, как воскресение, образ, креститель, святой, кадить, пророк, творец и т.п.

До настоящего времени эти слова употреблялись только как устаревшие с определенной стилистической окраской. Однако сейчас наблюдается обратный процесс — процесс внедрения старославянизмов семантического характера в активный словарный запас современной лексики. Но это явление нельзя назвать массовым, поскольку многие старославянизмы все больше сужают сферу и частоту своего употребления, постепенно уходят из языка. Есенин умело включает семантические старославянизмы в свои произведения, причем это связано с различными этапами его творчества. Религиозные мотивы ярко проявились в раннем периоде творчества поэта — в сборнике стихов «Радуница». Слово «Радуница» было взято Есениным из религиозного лексикона.

«Радоница — день поминовения усопших, по большей части понедельник, а в некоторых местах вторник первой после пасхальной недели. Слово «радоница» — значит блестящая, просветленная».

Сами названия стихотворений, включенных в этот сборник, говорят об использовании поэтом христианской символики: «Богомолки», «Поминки», «Шел господь пытаться людей в любви...», «Инок», «Троица», «Калики», «Край родной! поля как святцы...», «Чую радуницу божью...» и т.д.

На первом плане в книге «Радуница» Русь богомольная, благостная, смиренная. Есенина привлекают темы и образы, связанные с религиозными верованиями и христианским бытом.

Голубиный дух от Бога,  
Словно огненный язык,  
Завладел моей дорогой,  
Заглушил мой слабый крик.  
Льется пламя в бездну зренья,  
В сердце радость детских снов,  
Я поверил от рожденья  
В богородицын покров.

*«Чую радуницу божью...» (т. 1, с. 56—57)*

*Богородицын покров.* Праздник 1 октября, установлен в России в XII веке в память того, как Андрей юродивый с учеником своим Епифанием в 902 году видел Пресвятую Деву в воздухе во время богослужения.

---

\* Здесь и далее определения приводятся из Полного церковнославянского словаря / Издательский отдел Московского патриархата. — М., 1993.

Используя в эти годы религиозные мотивы, образы и слова, Есенин уподобляет жизнь природы церковному богослужению.

Троицыно утро, утренний канон,  
В роще по березкам белый перезвон.  
Тянется деревня с праздничного сна,  
В благовесте ветра хмельная весна

«Троицыно утро, утренний канон...» (т. 1, с. 31)

*Троицыно утро, троицын день.* Праздник церковный, установленный в память сошествия Святого Духа на апостолов, последовавшего через пятьдесят дней после Святой Пасхи, иначе называется *Троицын день*.

*Благовест.* Колокольный звон перед началом церковной службы (Ожегов С. И. Словарь русского языка).

Часто в стихотворениях Есенина встречается упоминание имени Иисуса Христа. Поэт называет его Спасителем или Спасом, что является традиционным для Православной церкви. Интересно рассуждение Есенина о Христе в его письме к Г. Панфилову (1913): «Христос для меня совершенство. Но я не так верую в него, как другие. Те веруют из страха, что будет после смерти? А я чисто и свято, как в человека, одаренного светлым умом и благородною душою, как в образец в последовании любви к ближнему».

Есенин упоминает в своих стихотворениях имена святых — Николая Угодника и Георгия Победоносца. Целая сюита «Микола», в которую входит пять стихотворений с единым сюжетом, впитало в себя представления, возникшие на основе широко распространенного в рязанском крае культа Николая Угодника. Икона его была перенесена в Зарайск из Корсуни в 1224 году. В духе тех песен, которые поэт слышал в детстве, Микола ходит в «лапоточках» «мимо сел и деревень», «на плечах его котомка», он кормит птиц и зверей, заглядывает в монастыри и в трактир, посещает сельский сход, беседует с крестьянами. Безусловно, религиозная тема требует соответствующей лексики.

Высоко стоит злотравье,  
Спорынья кадит туман:  
«Помолюсь схожу за здравье  
Православных христиан».

«Микола» (т. 2, с. 13)

*Кадить.* Раскачивая в руке кадило (металлический сосуд, употребляемый в православном и католическом богослужении), распространять дым и запах курящегося ладана.

*Православные христиане.* Последователи православия, одного из направлений христианской религии, вероисповедания, перешедшего из Византии в Древнюю Русь при крещении и бывшего официальной религией царской России.

Активно использует Есенин религиозно-христианскую символику, старославянизмы семантического характера в первые годы революции в поэмах «Октоих», «Пришествие», «Инония», «Певущий зов», «Преображение», «Иорданская голубица». Это была характерная примета литературы того времени.

Пользуясь библейскими сюжетами и евангельскими именами, Есенин вкладывал в них совершенно иное, свое содержание, а именно: это были думы и чаяния о крестьянской России в пору поворота в ее судьбе. Религиозная символика этих поэм целиком повернута к деревне, в чем сказалась крестьянская суть поэта.

Не утрашуся гибели,  
Ни копий, ни стрел дождей, —  
Так говорит по Библии  
Пророк Есенин Сергей.

*«Инония» (т. 2, с. 61)*

*Библия.* Собрание священных книг иудейской и крестьянской религии (Ожегов С. И. Словарь русского языка).

Библия — книга, которая создавалась почти 15 веков. В ней отразилась доисторическая жизнь человечества, раннее христианство, художественное творчество различных эпох. В ней перемешаны историческая реальность и фантастика, народные мифы, песни и сказания. Библейские образы питали мысль и воображение многих замечательных художников. В России еще М.В. Ломоносов и Г.Р. Державин опирались в своей поэзии на библейские псалмы. Библейскую символику использовали А.С. Пушкин и М.Ю. Лермонтов. Она получила глубокий философский смысл в творчестве Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. Поэтому неудивительно, что в переломные исторические эпохи очень часто обращались к Библии.

Есенин, продолжая традиции мировой, и в частности русской, литературы, обращается к Библии, символика которой помогает ему выразить свое отношение к происходящим событиям. Обильная христианская терминология «библейских поэм Есенина» (1918 г.) — во многом чисто литературный прием.

В стихотворении «Отчарь» поэт олицетворил в образе Отчаря могучего чудотворца, крепко держащего на своих исполинских плечах обновленный мужичий патриархальный мир.

Там с вызвоном блюда  
Прохлада куста,  
И рыжий Иуда  
Целует Христа.

*«Отчарь» (т. 2, с. 39)*



О чудотворец!  
Широкоскулый и красноротый,  
Приявший в корузные руки  
Младенца нежного, —  
Укачай мою душу  
На пальцах ног своих.

«Отчарь» (т. 2, с. 37)

*Чудотворец.* В религиозных представлениях: святой, совершающий чудеса.

«Пришествие» — так назвал С. Есенин одну из своих поэм 1918 года. В ней мучения Христа символизируют муки России. Образ Христа выражает идею «прозревшей» мужицкой России. В этой поэме, как и в других поэмах революционных лет, стилеобразующими средствами выступают церковные слова и понятия.

На яслях овечьих  
Осынила дол  
За то, что в предтечах  
Был пахарь и вол;

«Пришествие» (т. 2, с. 47);

Явись над Елеоном  
И правде наших мест!  
Горстью златых затонов  
Мы окропим твой крест.

«Пришествие» (т. 2, с. 51)

*Предтеча.* Это наименование присваивается церковью Иоанну Крестителю потому, что он первый Христа проповедовал и крестил; Предтечей называют также и Иисуса Христа; Предтеча в нравственном смысле есть тот, кто примером своим предшествует другим.

В поэтическом стиле Есенина первых революционных лет главное место принадлежит метафорическому образу, который имеет своим источником библейскую символику и реализуется с помощью старославянизмов, в частности, семантического характера.

В отличие от предшествующих лет церковно-религиозная и старославянская лексика в лирике Есенина 1917—1918 годов выполняет своеобразную роль. Раньше ею обозначались предметы церковного обихода, оттенялся быт русской деревни и выражалась по преимуществу тихая грусть («Пасхальный благовест», «Пойду в скуфье смиренным иноком», «На сердце лампадка, а в сердце Исус» и т.п.). В произведениях революционных лет библейской символикой поэт стремится выразить смысл событий, происходящих на земле, включая для этой цели церковные понятия в такие рит-

мико-интонационные и лексико-синтаксические ряды, в которых они обычно не употреблялись церковью.

Время мое припело,  
Не страшен мне лязг кнута,  
Тело, Христово тело  
Выплываю изо рта.

*«Инония» (т. 2, с. 61)*

В другие, более поздние периоды своего творчества Есенин хотя и менее активно использует старославянизмы, но они все же постоянно присутствуют в его стихотворениях.

Старославянизмы обогащают русский литературный язык, делают его более выразительным, помогают воссоздать колорит исторической эпохи, являются средством создания определенного стиля. За речевыми средствами старославянского происхождения закреплены весьма разнообразные стилистические функции. Впервые это было сделано Пушкиным. Он выделил четыре основные функции употребления старославянизмов: 1) функция приподнято-торжественного повествования; 2) историческая стилизация; 3) функция пародирования; 4) употребление старославянизмов в качестве синонимических эквивалентов к русским речевым средствам.

Есенин умело и осторожно использует старославянизмы как средство художественного изображения. Употребление их всегда к месту, всегда оправдано содержанием и теми стилистическими функциями, которые они выполняют в художественном произведении.

В тех случаях, когда поэт говорит о высоких и важных материях, старославянизмы, овеянные ореолом давности, торжественности, величия, напоминающие о седой старине, оказываются незаменимым изобразительным материалом. В данной ситуации они выполняют функцию приподнято-торжественного повествования. Например:

Гой ты, Русь, моя родная,  
Хаты — в ризах образа...  
Не видать конца и края —  
Только синь сосет глаза.

*«Гой ты, Русь, моя родная...» (т. 1, с. 50)*

Одной из функций старославянизмов является историческая стилизация. Есенин прибегает в своих произведениях к исторической стилизации, под которой подразумевается воспроизведение наиболее характерных излюбленных средств и приемов выражения, употреблявшихся в минувшие времена. Историческая стилизация предполагает поэтому перенесение повествовательного плана в прошлую эпоху и своего рода имитацию под стиль, характерный для изображаемой эпохи.

Поэма С.А. Есенина «Пугачев» является хорошим образцом такой исторической стилизации, особенно ярко представленной в речи Пугачева, Хлопуши и других действующих лиц. С помощью старославянизмов поэт воспроизводил характерные черты языка того времени.

П у г а ч е в

Благодарю!

Я в этом граде гость.

Дадут приют мне под любую крышей.

Прощай, старик!

С т о р о ж

Храни тебя господь!

*«Пугачев» (т. 3, с. 11—12)*

Следующая стилистическая функция старославянизмов — это употребление их в качестве синонимических эквивалентов к русским речевым средствам. Поскольку, например, полногласная и неполногласная формы очень многих слов в смысловом отношении значительно дифференцировались, то в языке образовывались параллели и синонимы, отличающиеся своими специфическими смысловыми оттенками. Эти параллельные значения обогащают изобразительные возможности языка, чем постоянно пользуется С. Есенин. Употребление то старославянского, то соответствующего ему исконно русского слова определялось лишь версификационными целями, то есть ритмом и рифмой, и характеризовалось как одна из поэтических вольностей.

Прощай, родная пуща.

Прости, златой родник.

Плывут и рвутся тучи

О солнечный сошник.

И не избегнуть бури,

Не миновать утрат,

Чтоб прозвенеть в лазури

Кольцом незримых врат.

*«Прощай, родная пуща...» (т. 1, с. 99)*

Старославянизмы используются Есениным с характерологическими целями, то есть для создания речевого портрета. Эта стилистическая функция старославянских слов наблюдается в любовной лирике поэта, когда он рисует образ милой, дорогой ему женщины.

Мне бы только смотреть на тебя,

Видеть глаз златокарий омут,

И чтоб, прошлое не любя,

Ты уйти не смогла к другому.

*«Заметался пожар голубой...» (т. 1, с. 187)*

Делая выводы, можно отметить следующее: 1) в стихотворениях и поэмах С.А. Есенина встречается довольно значительное количество старославянских слов; 2) все старославянизмы можно разделить на три основные группы: а) старославянизмы фонетического характера (златая, ночь, ладья, надежда, дочь, единый, юноша и т.д.); б) старославянизмы словообразовательного характера (жизнь, молитва, зовущие, изливаться, предстала, взлететь, богомольный, благословенно и т.д.); в) старославянизмы семантического характера (инок, скуфья, псалтырь, аналой, ладан, дух, схимник и т.д.). 3) за старославянизмами закреплены разнообразные стилистические функции, которые умело использует Сергей Есенин: а) функция приподнято-торжественного повествования; б) историческая стилизация; в) употребление старославянизмов в качестве синонимических эквивалентов к русским речевым средствам; г) характерологическая функция (создание речевого портрета персонажей).

В поэтическом творчестве Сергея Есенина представлены в большом количестве старославянизмы, относящиеся ко всем указанным группам и выражающие все стилистические оттенки, что позволяет сделать вывод о широком употреблении такого рода лексики в наследии великого поэта.

*Н.Н. Тесликова*

### **Моделирование как метод совершенствования речевых навыков студентов юридического факультета вуза**

Как следует из статьи «Лингвистического энциклопедического словаря», языковая модель — это «образец», служащий стандартом (эталонном) для массового воспроизведения; то же, что «тип», «схема», «парадигма», «структура» и т.п.<sup>1</sup>

Вслед за А.Г. Цукановой мы считаем, что «языковая модель открывает новые возможности в использовании в обучении разнообразных форм наглядности, поскольку в модели «заложен» «наглядный» способ организации и предъявления теоретического материала»<sup>2</sup>.

В своей практике мы активно используем метод моделирования. По определению Л.А. Сергиевской, «суть этого метода — в представлении явления языка в виде отвлеченного образца. Такой образец состоит из мини-

---

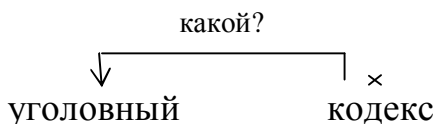
<sup>1</sup> См.: Лингвистический энциклопедический словарь. 2-е изд., доп. / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — С. 305.

<sup>2</sup> Цуканова А.Г. Обучающие возможности языковой модели // Типология языковых моделей: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.А. Сергиевская; Ряз. гос. пед. ун-т. — Рязань, 1998. — С. 53.



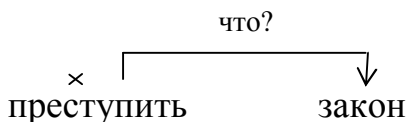
занности, соглашение, ущерб. Запишите словосочетания, составленные по модели:

Образец:



3. Укажите варианты сочетаемости с существительными следующих глаголов: *обеспечить, объявить, предоставить, продлить, предпринять, оказать, рассмотреть, совершить, представить, удовлетворить, применить, возбудить, осуществить, установить*. Запишите словосочетания, составленные по модели:

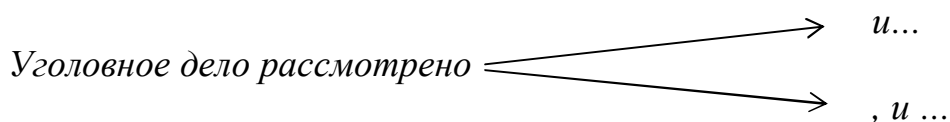
Образец:



Приведем примеры заданий на **моделирование на уровне предложений**.

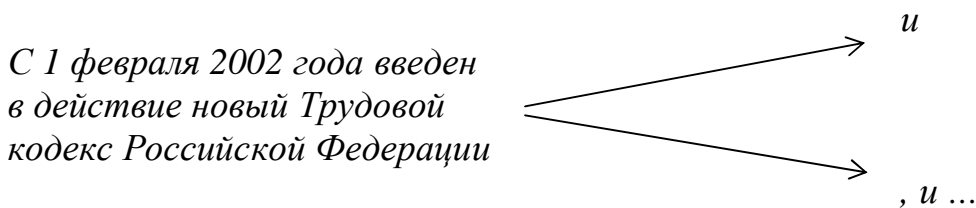
1. Закончите предложение, образовав:

- а) простое предложение с однородными членами;
- б) сложносочиненное предложение.

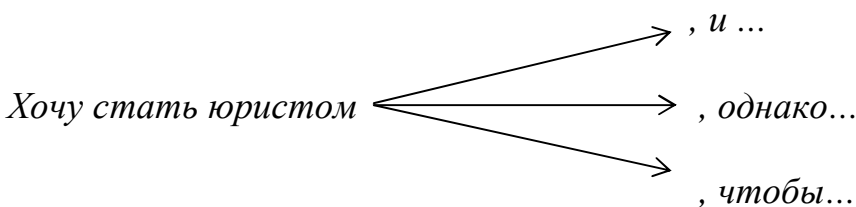


2. Закончите предложение, образовав:

- а) простое предложение с однородными членами;
- б) сложносочиненное предложение.



3. Закончите предложение, употребив союзы *и, однако, чтобы*:



4. Закончите предложение, употребив союзы *и*, *однако*, *чтобы*:

Постановление принято → , *и* ...  
→ , *однако*...  
→ , *чтобы*...

5. Закончите предложение, употребив союзы *и*, *однако*, *чтобы*:

Мы рассмотрели ваше предложение → , *и* ...  
→ , *однако*...  
→ , *чтобы*...

Примером **моделирования текста** могут служить приведенные ниже упражнения:

1. Укажите, какие ошибки допущены в построении причастных оборотов. Восстановите деформированный текст.

1) *Объекты политологии определяются стоящими конкретными задачами перед исследователем политики.* 2) *Лучшим типом государственного устройства Аристотель считал сочетающую политику в себе качества аристократии и демократии.* 3) *В созданной Аристотелем теории «среднего элемента» явно прослеживается положенная идея в основу широко распространенной в современном обществе теории «среднего класса».* 4) *Любая издающая законы должна обеспечивать их выполнение.*

2. Разверните текст в соответствии с темой «Принцип закона у греков и римлян».

*Закон — основная святыня всего античного мира, основной принцип всей дохристианской этики. Жизнь в законе, в праве и государстве есть совершенная жизнь. Это убеждение живет в народном сознании, выражается в поговорках, в изречениях, популярной морали и педагогике. Например, Диоген говорил, что законы — душа государства.*

*Сократ был мучеником закона: лучше умереть, соблюдая закон, чем жить, нарушив закон.*

Этический идеал расцвета греко-римской культуры есть идеал государства.

Для Платона государство есть \_\_\_\_\_

Для Аристотеля \_\_\_\_\_

3. Продолжите текст, придерживаясь темы и цели высказывания.

*Для того чтобы начать производство, необходимо наличие по крайней мере того, кто будет производить, и того, из чего будут производить. Поэтому в известном смысле можно говорить о двух факторах производства — человеке и природе. Однако такое определение было бы слишком обобщенным.*

*Обычно в экономической науке выделяют четыре фактора производства: труд, капитал, землю, предпринимательство.*

*При этом под трудом подразумевают \_\_\_\_\_*

---

---

---

4. Создайте текст по опорным словам и словосочетаниям.

*Платон*

*Один из величайших мыслителей в истории человечества;*

*428/427—348/347 до н.э.;*

*кризис сложившейся формы греческой государственности;*

*объективная идея государства вечна и неизменна;*

*диалоги «Государство» и «Законы»;*

*основная тема «Государства»;*

*истинное существование человека возможно...;*

*в идеальном государстве Платона;*

*справедливость должна заключаться в том...*

Во время учебных занятий мы не ограничиваемся демонстрацией студентам различных научных моделей, включаемых в содержание обучения.

Студенты самостоятельно строят модели, изучают разнообразные явления языка с помощью моделирования, что позволяет им проникать в сущность явления, дает инструмент познания.

Процесс абстрагирования делает знания содержательнее, информацию насыщеннее и конкретнее.

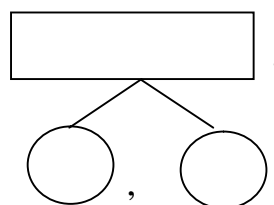
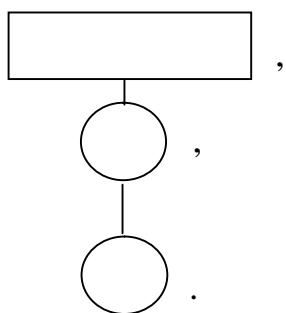
Задания, на наш взгляд, могут быть такими:

1. Отрадите на схеме правило постановки запятой между однородными членами, соединенными посредством повторяющихся союзов *и-и*:

*и* ○ , *и* ○ , *и* ○ .

2. Составьте графические схемы, показывающие связи частей сложноподчиненных предложений:





Эти схемы являются условно-графическими и представляют собой наглядную модель, отражающую грамматические признаки сложного предложения с помощью графических средств. Модели передают все показатели, существенные для структуры и семантики данного типа конструкции: количество и порядок следования предикативных частей, основное средство их связи, отношения между компонентами.

Построение моделей и работа с ними составляют, на наш взгляд, обязательный и чрезвычайно важный этап овладения умственными действиями.

Правильно построенная модель свидетельствует о том, что студент может подвести цепочку логических рассуждений к четкой формуле и в конечном итоге решить лингвистическую проблему.

Таким образом, метод моделирования можно назвать одним из актуальных, результативных и перспективных методов лингвометодического исследования и практики преподавания.

## Сведения об авторах

**Абашкина Юлия Владимировна**, аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Алентикова Светлана Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Демидова Нина Ивановна**, первый проректор Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики преподавания русского языка и литературы профессор.

**Живикина Лидия Николаевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Захарова Анна Александровна**, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Колыхалова Елена Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Липина Олеся Игоревна**, аспирант кафедры современного русского языка Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Майорова Татьяна Сергеевна**, аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Мелешкина Ольга Николаевна**, аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Мишина Тамара Ильинична**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Мухина Оксана Дмитриевна**, аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Нефедова Ирина Юрьевна**, ассистент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Павлов Валерий Алексеевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры современного русского языка Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Павлов Роман Валерьевич**, аспирант кафедры современного русского языка Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Симакова Елена Святославовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Скрябина Ольга Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры современного русского языка Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина, докторант Московского государственного областного педагогического университета.

**Соломатина Татьяна Владимировна**, ассистент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Стуколкина Галина Петровна**, аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Сысоева Светлана Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Тесликова Надежда Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент Рязанского филиала Московского института экономики, менеджмента и права, заслуженный учитель РФ.

**Тимофеева Юлия Александровна**, аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Тимченко Оксана Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Феоктистова Любовь Анатольевна**, аспирант кафедры современного русского языка Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

**Чиждова Тамара Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией образовательных программ и системной диагностики Ленинградского областного института развития образования.

**Чулкова Елена Николаевна**, аспирант кафедры современного русского языка Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

***Шапалова Ирина Александровна***, доктор педагогических наук, профессор, министр образования Карачаево-Черкесской Республики.

***Шишканова Жанна Сергеевна***, аспирант кафедры современного русского языка Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

***Шуваева Алла Вячеславовна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания русского языка и литературы Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

## Содержание

<i>Шаповалова И.А.</i> Учитель, ученый, профессор Тамара Ивановна Чижова . . . . .	5
<i>Чижова Т.И.</i> Инновационные подходы к обучению русскому языку в школе . . . . .	9
<i>Демидова Н.И.</i> Рациональные методы, приемы и формы совершенствования навыков пунктуации . . . . .	12
<i>Скрябина О.А.</i> Правописание в свете современной психолингвистики (методический аспект) . . . . .	21
<i>Мишина Т.И.</i> О внеклассной работе по совершенствованию навыков правописания в начальной школе . . . . .	23
<i>Живкина Л.Н.</i> Роль лингвистических знаний и умений в усвоении слитных, отдельных и дефисных написаний наречий . . . . .	26
<i>Нефедова И.Ю.</i> Формирование лингвистической компетенции при совершенствовании орфографической грамотности студентов и школьников . . . . .	30
<i>Колыхалова Е.П.</i> Изучение бинарм разнокорневых созвучных слов в школе . . . . .	34
<i>Сысоева С.В.</i> О психологических особенностях восприятия младшими школьниками пословиц . . . . .	36
<i>Тимченко О.Г.</i> Алгоритм работы над лексическим значением слова . . . . .	39
<i>Чулкова Е.Н.</i> Лингвометодические аспекты изучения эпитета как образного средства языка . . . . .	41
<i>Стуколкина Г.П.</i> Работа над лексическим значением слова . . . . .	44
<i>Майорова Т.С.</i> О работе над переносным значением слов при формировании у младших школьников умений воспринимать и использовать в речи явление полисемии . . . . .	48
<i>Мелешкина О.Н.</i> Работа над образными средствами языка в начальной школе . . . . .	52
<i>Симакова Е.С.</i> Изучение речевых жанров на уроках риторики в начальной школе . . . . .	54

<i>Тимофеева Ю.А.</i> Работа над словом в процессе анализа текста на уроках развития речи . . . . .	57
<i>Алентикова С.А.</i> Комплексный анализ текста в системе речевого развития младших школьников . . . . .	59
<i>Шуваева А.В.</i> Введение понятия «текст» в начальной школе . . . .	64
<i>Захарова А.А.</i> Задачи и содержание уроков развития речи в первом классе . . . . .	68
<i>Мухина О.Д.</i> Совершенствование письменной речи младших школьников . . . . .	70
<i>Стуколкина Г.П.</i> Соотношение устной и письменной форм речи в обучении младших школьников . . . . .	74
<i>Абашкина Ю.В.</i> Дидактический материал для формирования культуры речи . . . . .	77
<i>Соломатина Т.В.</i> Совершенствование навыков самостоятельной работы студентов на практических занятиях по культуре речи . . . . .	80
<i>Шишканова Ж.С.</i> Причины возникновения переходности и синкретизма в сложноподчиненных предложениях с изъяснительной семантикой . . . . .	83
<i>Липина О.И.</i> Работа с концептом «семья» как реализация аксиологического подхода при обучении русскому языку . . . . .	87
<i>Феоктистова Л.А.</i> Проблема определения понятия «субъект» . . . .	90
<i>Павлов В.А., Павлов Р.В.</i> Старославянизмы в поэзии С.А. Есенина . . . . .	92
<i>Тесликова Н.Н.</i> Моделирование как метод совершенствования речевых навыков студентов юридического факультета вуза . . . . .	100
Сведения об авторах . . . . .	106

Для заметок

Научное издание

**Теория и методика  
обучения русскому языку**

Сборник научных трудов

*Под редакцией Демидовой Нины Ивановны*

Редактор Т.Н. Свитнева  
Технический редактор С.В. Додонова

Подписано в печать 23.06.05. Поз. № 046. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 6,51. Уч.-изд. л. 8,5. Тираж 100 экз. Заказ № 139.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина»  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГПУ  
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22