

МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
В ШКОЛЕ

аб



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

ISBN 5-7695-0347-5



9 785769 503474

19.26.01-111.1
М-545



**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
В ШКОЛЕ**

аб



ВЫСШЕЕ

ОБРАЗОВАНИЕ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Под редакцией М.Т.Баранова

*Рекомендовано
Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебника для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по педагогическим специальностям*

Москва



2001

УДК 808. 2-5(07532)
ББК 74.268.1Рус я73
М 54

Авторы:

*М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова,
Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов*

Рецензент

доктор педагогических наук, профессор *А.Д.Дейкина*

Методика преподавания русского языка в школе: Учебник
М 54 для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М. Т. Баранова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.

ISBN 5-7695-0347-1

В учебнике изложены вопросы теории обучения школьников русскому языку по всем разделам и темам программы. Студенты получают **сведения** об особенностях содержания школьного курса русского языка, о методах работы с учетом специфики разделов науки о языке.

В настоящем издании все проблемы теории обучения русскому языку рассматриваются с позиций современного уровня развития научной методики и опыта работы передовых учителей.

УДК 808.2-5(075.32)
ББК 74.268.1Рус я73

© Баранов **М.Т.**, Ипполитова Н.А.,
Ладыженская Т.А., Львов **М.Р.**, 2000
© Издательский центр «Академия», 2000

ISBN 5-7695-0347-1

ПРЕДИСЛОВИЕ

Профессионально-методическая подготовка студентов в педагогическом вузе и университете складывается из усвоения ими теории обучения школьников русскому языку и из овладения умениями научить детей пользоваться русским языком в разных сферах его применения. Теоретическую подготовку студенты получают на лекциях, спецсеминарах, спецкурсах, закрепляют ее при написании курсовых и дипломных работ. Основной формой обучения является лекционный курс, формирующий у них методическое мышление - оперирование методическими понятиями, понимание реальной учебной ситуации и применение методических знаний в разных, нередко меняющихся условиях. Практическая подготовка студентов реализуется на практических и лабораторных занятиях, а также во время педпрактики.

Теоретико-методическая подготовка студентов призвана:

- вооружить их фундаментальными научно-методическими знаниями о процессе обучения русскому языку и воспитания детей средствами своего предмета;
- научить сознательно создавать свой собственный опыт преподавания русского языка;
- сформировать у будущих учителей умение отличать действительно ценное в опыте других от псевдонового.

В теоретико-методическую подготовку студентов входят следующие типы методических знаний о процессе обучения русскому языку в средней школе, а именно:

- об особенностях методики преподавания русского языка как науки;
- о целях, содержании, методах и организационных формах обучения школьников русскому языку в средней школе;
- о средствах обучения и способах их использования в учебном процессе;
- об особенностях усвоения детьми сведений о языке;
- о различных уровнях изучения русского языка в школе;
- об особенностях преподавания русского языка в разных условиях обучения и в разных типах средних учебных заведений;
- об учителе русского языка и о его возможностях в деле повышения языковой грамотности учащихся в школе.

Методика преподавания русского языка по всем этим направлениям накопила огромный теоретический и практический материал. Развитие методики преподавания русского языка шло по линии выявления новых методических понятий и создания для их называния новых терминов, разработки новых концепций обучения, переоценки прошлого опыта школы, вклада методистов русского языка и осмысления нового опыта школьных учителей.

В предлагаемой читателям - студентам и учителям русского языка - книге излагается в систематизированном виде теория методики преподавания русского языка с учетом новейших ее достижений.

В учебном пособии раскрываются общие вопросы методики преподавания русского языка, которые охватывают весь учебный процесс, рассматриваются методика изучения разделов науки о языке и методика развития речи учащихся, а также описываются уровни изучения языка и контроля за его преподаванием.

Во всех разделах в той или иной мере отражаются основные этапы разработки соответствующей проблемы, приводятся примеры организации учебного процесса. При рассмотрении вопросов изучения разделов науки о языке материал дается обобщенно в связи с тем, что между соответствующими методиками имеется больше общего, нежели отличий; в пособии нет отдельных глав, посвященных конкретным методикам. В разделе о методике развития речи введены главы, посвященные всем видам речевой деятельности, а также работе над литературными нормами.

Теоретико-методическая подготовка студентов, как сказано выше, реализуется в лекционном курсе. Данная книга служит студентам пособием к нему.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Глава I

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НАУКА

§ 1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ МЕТОДИКИ

Общее понятие о методике. Методика преподавания русского языка представляет собой одну из педагогических наук. Она изучает процессы обучения школьников родному языку (усвоение ими знаний о языке, формирование у них языковых и речевых умений и навыков). Методика родного языка опирается на лингвистические и психологические концепции о роли языка в социальном развитии, о связи языка и сознания, речи и мышления. Ф.И.Буслаев писал: «Родной язык есть неистощимая сокровищница всего духовного бытия человеческого» (Преподавание отечественного языка. - М., 1992. - С. 26). Методика обеспечивает такую систему обучения языку, которая строго соответствует современной теории лингвистики о сущности языка и его социальной функции - быть важнейшим средством человеческого общения, средством формирования мысли и ее выражения в языковом коде. Задача школы и научной методики - сделать для каждого учащегося его собственные языковые умения максимально гибким, совершенным органом интеллектуального мира человека.

Родной язык служит инструментом познавательной деятельности, формой мышления и средством его развития. Без хорошо развитого речевого навыка, без умения выражать свои мысли, быстро и правильно воспринимать чужие учиться в современной школе невозможно, так же как и стать полноценным членом общества. Для решения своих задач методика выбирает оптимальные варианты в рамках классно-урочной системы, жестко ограниченного числа уроков и объема учебного материала по утвержденным программам и учебникам с использованием оборудования - от тетра-

дей и доски с мелом до лингафонных кабинетов, телевидения и компьютеров.

Иногда высказывается мнение о методике как о прикладной, практической отрасли педагогики, дающей рекомендации по обучению конкретному предмету, конкретной теме. Методика действительно дает такие рекомендации, но она имеет и теоретическую часть; практические решения опираются на познанные закономерности формирования грамматических понятий, овладения речью, усвоения письма и орфографии, навыков чтения, интонаций, на изученные трудности и ошибки учащихся. На познании закономерностей основываются диагностическая и прогностическая функции методики.

Предмет методики. Предметом методики является процесс обучения русскому языку, причем понятие *обучение* включает в себя: а) содержание обучения, языковой материал, который изучается, языковые умения, которые должны быть усвоены; б) деятельность учителя по отбору и «подаче» материала учащимся, по организации их учебного труда, по их развитию, по выявлению их знаний и умений; в) деятельность учащихся по усвоению знаний, их творческий труд по применению знаний, выработка умений и навыков. Результат обучения также входит в объем понятия *предмет методики* как его важнейшее звено.

Деятельность учащихся и учителя методика рассматривает как взаимодействие, как совместную деятельность, как сотрудничество при ведущей роли учителя.

Задачи методики. Методика решает четыре задачи: первая - «зачем изучать», т. е. определение целей и задач обучения русскому языку как родному; вторая - «чему учить», т.е. определение содержания обучения; обоснование и составление программы, учебников и учебных комплексов для учащихся, пособий. Методика определяет максимум знаний, умений по языку, критерии их выявления и оценки. Третья задача - «как учить»: разработка методов и приемов обучения, **конструирование** уроков и их циклов, методических пособий и учебного оборудования. Четвертая - «как контролировать усвоенное», т.е. определение критериев оценки, методов контроля.

Задача курса - дать студентам минимум теоретических и практических сведений, которые послужат основой овладения практическими умениями и навыками в области преподавания русского языка; подготовить студентов к реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций этого предмета, к творческой деятельности и к изучению передового опыта школ.

Курс предназначен для студентов, которые готовятся стать учителями средней школы, они будут преподавать русский язык как

родной для учащихся. Но методика русского языка как наука шире: она объединяет в себе направления: «Методика начального обучения русскому языку», «Методика преподавания русского языка как неродного» (в национальной школе и для иностранцев) и пр.

§ 2. СВЯЗЬ МЕТОДИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Методика русского языка развивается на стыке многих наук, и методисты, учителя нуждаются в опоре на их достижения. Учитель не может не быть одновременно психологом, лингвистом, литературоведом, дидактом.

Философия. Методика, как и педагогика в целом, принадлежит к числу общественных наук. Она изучает определенные аспекты формирования личности: этим обусловлены ее связи с другими науками. Так, философия обеспечивает методологические основы методики, понимание целей и задач обучения языку.

Философская теория познания утверждает, что путь к истине проходит этапы чувственного и рационального (логического) познания и завершается проверкой на практике. Рациональное познание осуществляется средствами языка, и все огромное информационное богатство, накопленное человечеством и каждым отдельным народом, сохраняется и передается новым поколениям с помощью языковых единиц - слов, **их** сочетаний, **предложений**, текстов. Усвоение языка - **это** связь времен, это овладение духовным наследством многих поколений.

Обучение языку формирует мировоззрение школьников, включает их в социальную жизнь, дает им самое совершенное средство познавательной деятельности. Изучение языка развивает интеллект, оно должно быть опережающим по отношению к другим учебным предметам, по возможности - ранним, по преимуществу - **практическим**, направленным на овладение речевыми умениями: восприятием речи (**устной** и письменной), говорением и письмом - устным и письменным выражением мысли.

Поскольку рациональное познание, осуществляемое в языковых формах, опирается на познание чувственное, неотрывное от объективной действительности, постольку и усвоение языка индивидом должно быть постоянно связано с реальностью: слово - с его денотатом, текст - с фактами жизни.

Процесс познания завершается проверкой на практике; следовательно, изучение языка должно быть построено таким образом, чтобы **изученные** его единицы (слова, предложения, тексты) действительно использовались в индивидуальной и общественной практике учащихся: в их познавательной, трудовой, творческой и иной деятельности.

Философами и физиологами установлена связь языка и сознания, языка и мышления. Мысль человека материализуется в речи, в языковых формах; строя свою речь - предложения, текст, школьник формирует самую мысль, придает ей четкость, свойственную языковым конструкциям. Мышление человека не может развиваться без языкового материала: овладение десятками тысяч слов, системой грамматических форм, механизмом их использования оказывает упорядочивающее воздействие на мышление. Языковые умения - важнейший компонент развивающего обучения: например, изучение видов сложного предложения не самоцель, а одно из средств совершенствования мысли, доведения аморфной мысли до высокого уровня стройности, четкости, доказательности, последовательности.

Как видим, на стыке с философией методика определяет свои исходные, методологические позиции, определяет цели и принципы обучения.

Психология. Методика тесно связана с психологией, опирается на нее в изучении процессов восприятия учебного материала по русскому языку, его запоминания, воспроизведения, в развитии мышления школьников и их речи. В методике разрабатываются такие проблемы, в основе которых лежит психологический феномен: формирование умений и навыков правописания, усвоение языковых понятий, активизация познавательной деятельности учащихся, развитие их познавательных интересов. В основе методических разработок и рекомендаций используются и мыслительные операции, которые также изучаются психологией, - анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, определение понятий, сравнение и противопоставление. Понятия *знания, умения и навыки, развитие*, широко используемые в методике, взяты из психологии.

С точки зрения психологии овладение языком - это одна из граней формирования личности. Она изучает процессы общения между людьми, закономерности овладения речью в детском возрасте, механизмы речи (говорения, **т.е.** выражения мысли, и аудирования, т.е. восприятия чужой мысли).

В психологии раскрываются ступени учебных действий, выделяются их этапы: мотивация, ориентировка в новой теме, операционный этап, контрольно-оценочные действия учащегося. Использование в методике таких структур повышает ее четкость, научность. Психология помогает понять и оценить структуру деятельности учащихся по тем или иным методическим приемам и рекомендациям: например, ступени решения грамматико-орфографической задачи (алгоритм) по проверке орфограммы или процесс создания собственного текста (написание сочинения, изложения, статьи в газету и пр.).

Психология дает основу для развития языковых способностей учащихся, для их творчества, для включения их в доступную возрасту исследовательскую деятельность по изучению языка. В методике используются данные о возрастных возможностях усвоения знаний и умений, полученные в психологических исследованиях, а также данные возрастной физиологии о допустимых умственных нагрузках. Многие психологи-исследователи занимаются непосредственным изучением процессов усвоения школьниками родного языка. Так, проблемами усвоения грамматики в школе занимались А.К.Маркова, **С.Ф.Жуйков**; орфографией, пунктуацией - Д.Н.Богоявленский, Г.Г.Граник; развитием речи учащихся - Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев.

В последние десятилетия в методике русского языка стали использоваться психологические материалы по управлению умственной деятельностью учащихся; все более актуальной становится проблема психологии общения школьника с компьютером.

Дидактика. Связи методики русского языка с дидактикой проходят по нескольким линиям. Первая - это определение применимости дидактических принципов в методике. Так, принцип воспитывающего обучения - общедидактический принцип - в методике родного русского языка интерпретируется следующим образом: во-первых, в отборе языкового материала воспитывающего характера - слов, их сочетаний/ текстов. Во-вторых, изучение закономерностей и структуры (уровней) языка, всей его **системы** в ее развитии формирует лингвистическое мировоззрение и развивает логическое мышление учащихся. В-третьих, развивая культуру речи школьников, воспитывая любовь к русскому языку, к его красоте и богатству, показывая его роль среди языков мира, школа воспитывает у учащихся патриотизм. В-четвертых, самовыражение учащегося - подростка, юноши - в сочинении, в рассказе формирует его самосознание, его личностные качества, его жизненную позицию.

Принцип связи теории с практикой в методике русского языка понимается как такое обучение языку, которое приводит ученика к его использованию в жизни - к наилучшему, целесообразному выбору языковых средств, к **грамотному** письму, к свободному и точному выражению своих мыслей.

Вторая линия связей с дидактикой - методы обучения. В курсах дидактики бывают представлены различные классификации методов - это затрудняет создание единой системы для дидактики и методики. Тем не менее могут быть названы методы репродуктивные, поисковый, проблемный, которые в методике русского языка получают своеобразные черты. Некоторые дидакты называют методы лекционный, практический, метод упражнения, метод анализа или синтеза, дедуктивный и индуктивный - все они находят применение

и в методике. **Есть** методы собственно языковые: метод языкового анализа; в развитии речи - коммуникативный метод; в изучении словообразования - генетический; в обучении орфографии - метод решения орфографических задач (по проверке орфограмм), который может быть отнесен к числу поисковых методов, и пр.

Третья линия связей методики и дидактики касается понятий и терминов. Многие дидактические понятия - цели обучения, воспитывающее обучение, межпредметные связи, урок, учебник и пр. - используются в методике применительно к предмету преподавания: урок русского языка, урок грамматики, учебник синтаксиса, орфографические умения, межпредметные связи русского языка, упражнения по русскому языку и пр.

Языкознание. Дидактика дает широкое, обобщенное понимание процесса обучения (это необходимо учителю!), но она не опирается на конкретное содержание учебного предмета. Следовательно, важнейшая роль в связях методики принадлежит языковедению - науке о языке, речи, о русском языке как предмете преподавания. Естественно, что в методике русского языка учитывается его природа: социальная функция, связь с сознанием, уровни (фонетический - лексический - морфемный - словообразовательный - морфологический - синтаксический - уровень текста), а также специфика его разделов. Например, свойства русского правописания рассматриваются как основа методики его преподавания, выбор методики определяется типом орфограммы.

Язык - система, и изучение его в школе должно носить системный характер, т. е. все его уровни и разделы должны изучаться во взаимосвязи и взаимодействии: работа над грамматическим значением слова требует его фонетического и словообразовательного анализа, точного понимания значения, сочетаемости с другими словами, слово включается в предложение и в текст. Такой подход обеспечивает усвоение языка как единой функционирующей системы.

Системный подход требует также моделирования процесса обучения. Исходным моментом такого подхода служит идеальная модель носителя языковых знаний и умений, или модель «языковой личности». Приступая к обучению школьников, учитель должен ясно представлять себе, какие языковые умения, способности будет иметь молодой человек, прошедший нашу систему обучения. В основу модели «языковой личности» положен «социальный заказ», т. е. сложившееся в современном обществе представление об его активном члене.

При создании модели используются и исследования уровней языкового развития учащихся по возрастам, тенденции такого развития, а также трудностей в отдельных сторонах языкового развития: в восприятии речи, в орфографии, в литературном произноше-

нии и пр. Важно определить также наилучшее соотношение теоретического и практического в языковом развитии личности. Школа должна давать своим воспитанникам достаточно полные знания о родном языке - самом важном гуманитарном предмете.

На «входе» методики - модель «языковой личности», на «выходе» - то, что мы имеем в действительности: выпускник средней школы с его теоретическими познаниями о языке, с его речевыми умениями и навыками, с его грамотностью и культурой речи. Методика как наука несет ответственность за недостатки в реализации модели. Между «входом» и «выходом» располагается вся методическая система с ее методами и приемами, со структурированием содержания, с формами контроля и оценки. Все вопросы, возникающие в процессе создания и использования методической системы, опирающейся на модель «языковой личности», решаются с опорой на языкознание.

Связи методики с языковедческими науками носят не только интегративный, но и дифференцированный характер. Методика связана с разделами языкознания, обеспечивающими произносительный и соответствующий ему графический уровни усвоения языка: фонетикой, фонологией, орфоэпией, графикой; с разделами языкознания, отражающими лексический уровень языка: лексикологией, лексикографией, морфемикой, словообразованием, семантикой, а также с фразеологией; с разделами языкознания, обеспечивающими обучение письму: теорией письма и орфографией.

Методика связана с грамматикой - морфологией и синтаксисом, которые служат основой овладения культурой речи; орфографией и пунктуацией; механизмами практического использования языка в речи: построения словосочетаний и предложений, образования форм слов в соответствии с языковой нормой.

Для методики родного русского языка важна также теория речевой деятельности. Это направление обеспечивает методические основы речевого развития школьников: их речи - устной и письменной, восприятия чужой речи (тоже устной и письменной). Современная методика сочинения в значительной степени строится на теории типов текста и синтаксисе текста, также новом, молодом научно-лингвистическом направлении.

Для успешного развития методики русского языка необходимы связи и с другими смежными научными направлениями - просодией, теорией дикции, стилистикой, риторикой, теорией литературных жанров. В развитии речи учащихся методика опирается на литературоведение, поэтику, логику, теорию сценической речи.

Методика не может обойтись без опоры на историю русского языка (историческую грамматику, фонетику), а также на диалектологию. Последняя, в частности, совершенно необходима в той час-

ти методики, где рассматриваются методы и приемы работы над культурой речи учащихся, над усвоением норм русского **литературного** языка.

Методика как наука очень чутка к новым появляющимся и развивающимся лингвистическим теориям. Так, за последние десятилетия в методике русского языка стали использоваться следующие новые языковые теории: теория словообразования, что дало основу для включения соответствующей темы в школьный курс русского языка; теория типов текста уже прочно вошла в методику сочинения и школьную практику; все глубже проникает в методику синтаксис целого текста и связей внутри компонента текста (**ССЦ**); делаются попытки применить в методике русского языка теорию актуального членения предложения, фонемную теорию орфографии. Создание трудов по функциональной грамматике русского языка стимулирует адекватный функциональный подход в методике.

§ 3. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Общее понятие о методах исследования. В методике, как и в других науках, достоверность выводов и надежность рекомендаций обеспечиваются методами исследования. В их основе лежит диалектика, определяющая методологию науки (методология - учение о методах познания и преобразования действительности).

Трудность исследований в методике русского языка, как и в педагогике, состоит в том, что сам исследуемый предмет, как правило, не удастся вычленить из многогранных связей и влияний и взять его в чистом виде. Влияние побочных факторов бывает очень сильно и нередко искажает результаты исследования.

Научные исследования подразделяются на фундаментальные и прикладные: первые имеют цель открыть закономерности обучения языку и речевого развития, решить общие теоретические вопросы методики (например, определить методы обучения правописанию); вторые направлены на выяснение практических вопросов (эффективность новых приемов и методов обучения, новых учебников и т.п.). В методике используются такие методы исследования, как эксперимент, изучение истории школы и методических учений, теоретический анализ литературы по методике в смежных областях, анализ самого предмета обучения - языка - в учебных целях, моделирование учебно-воспитательного процесса и его элементов, диагностика и прогнозирование трудностей в обучении, исследование уровней речевого развития учащихся как в среднем, так и индивидуально.

Методику обогащает также изучение опыта работы школы и лучших учителей. В опыте школ рождаются новые методические приемы, их системы и сочетания; передовые учителя показывают высокое мастерство воспитания. Изучению, обобщению и распространению передового опыта служат конференции учителей, публикации в журналах, газетах, сборниках.

Велика роль исследований деятельности учащихся: их речи, устной и письменной, теоретических знаний и умения их применять, допускаемых ошибок и их причин. Для этой цели применяется методика «срезов» - письменных работ, тестирование, анкетирование, беседы и интервью. Немало интересных данных можно получить, анализируя документацию - тетради учащихся: выполнение упражнений, сочинения, списывание; все это поддается количественной обработке, позволяет применить статистические методики обобщения материалов анализа.

Методический эксперимент. Весьма распространенным методом исследования является эксперимент по проверке доступности и эффективности новых программ, учебников, пособий, новых методов и приемов обучения, отдельных типов уроков и их циклов, целых систем обучения. Он бывает поисковый, формирующий, контрольный. Цель **поискового** (ориентирующего) эксперимента - выявление проблем, поиск исходных позиций, нащупывание того нового, что будет тщательно разрабатываться и вводиться позже. Эти первые попытки дадут экспериментатору представление о том, как «идет» новая методика, каков уровень возможностей учащихся.

Формирующий (обучающий) эксперимент обычно продолжителен, тщательно подготовлен (проводится по утвержденному плану), строго фиксируется. Он может проводиться как в лабораторных условиях, т.е. в отдельных экспериментальных классах, так и в более широких масштабах: школе, ряде школ, районе и т.д. - с целью проверки новой системы обучения. Его ход фиксируется в протоколах или на магнитофонной ленте, затем материалы изучаются и делаются выводы. В начале эксперимента, в конце каждого этапа и всего исследования проводятся срезовые работы. Выводы в современных исследованиях делаются не только на основе качественного анализа, но и с применением статистики и ЭВМ.

Наиболее широкие и длительные обучающие эксперименты, в которых участвуют многие учителя, называются опытным обучением, так как они накапливают опыт для работы по новым программам, учебникам. Для сравнения обычно, параллельно с экспериментальными, создаются контрольные классы, в которых применяется другая методика (другие программы, учебни-

ки, упражнения и пр.). Такой эксперимент позволяет определить сравнительную эффективность разных методик.

В формирующем (обучающем) эксперименте очень важно накопить обширный материал: конспекты уроков учителей и протоколы уроков (или их магнитофонные записи), что позволяет выяснить, как и насколько удалось реализовать замысел экспериментатора. В ходе эксперимента составляются картотеки ошибок, допускаемых учащимися; ошибки подвергаются классификации с целью выяснения их причин. Изучаются трудности, которые встречаются у учащихся. Обычно ведется дневник эксперимента.

Нередко возникает необходимость повторить эксперимент либо с целью частичных изменений в методике, либо для получения более убедительных результатов, либо для отработки конкретных приемов деятельности учителя и учащихся (так называемой «технологии»).

Контрольный эксперимент проводится по завершении основного, формирующего, с целью получения материала для оценки новой методики. Нередко он приобретает форму среза в виде контрольных работ, тестов, сочинений, докладов учащихся, их творчества и пр. «Срезы» дают материал для анализа, статистической обработки, обобщения в виде таблиц, схем, диаграмм. При обработке срезовых материалов нужно пользоваться едиными критериями, которые составляются заранее, на начальных этапах формирующего эксперимента, и отражают задачи новой методики и, следовательно, всей экспериментальной работы. В наши дни эксперимент стал самой распространенной формой методических исследований: его проводят не только научные работники институтов, но и учителя **школ**.

Названные виды эксперимента носят общедидактический характер. Но есть и такой вид эксперимента, который позаимствован методикой у лингвистической науки: лингвистический эксперимент.

Метод лингвистического эксперимента опирается на чутье языка: учащимся предлагается выполнить ту или иную языковую задачу; каждый выполняет ее в соответствии со своим языковым опытом, индивидуальным стилем; затем результаты анализируются, делаются выводы. Метод применяется, например, для выяснения того, какие синтаксические конструкции учащиеся предпочитают употреблять при выражении одного и того же содержания: сложносочиненные или сложноподчиненные предложения. Оказалось, что к старшим классам усиливается тенденция использования сложноподчиненных предложений; исследователь делает вывод об усилении подчинительных отношений в речи учащихся по мере их взросления.

Диагностика и прогнозирование в обучении русскому языку. Эти методы исследования довольно часто используются учителями. Вот пример.

На протяжении длительного времени - нескольких лет - фиксировались сведения о типичных орфографических и пунктуационных ошибках учащихся в диктантах и сочинениях. Сопоставление статистических материалов по годам позволяет получить наглядное представление о тенденциях роста (или снижения) грамотности учащихся как в целом, так и по отдельным типам орфограмм и пунктуационных правил. Предположим, обнаружено увеличение числа ошибок в написании слов, не проверяемых правилами, а также в употреблении знаков препинания при обособлении второстепенных членов предложения. Первый вывод, который делает исследователь-учитель: «болезнь» определена, необходимо усилить работу над правописанием непроверяемых слов и над обособлением второстепенных членов на письме.

Но этой вполне оправданной и необходимой мерой нельзя ограничиться: нужно искать причину возникших трудностей в работе учителя и учащихся (вторая ступень диагностики). Возможно, причина - в методике. Причиной ошибок первого типа, возможно, была недооценка приема проговаривания слов, отчетливого буквенного их произнесения и запоминания. Учитель вводит такой вид деятельности учащихся, и, если количество ошибок этого типа уменьшается, значит, причина их определена правильно. Помимо этого учитель мобилизует и другие приемы: использует орфографический словарь, настенные плакаты, цветные мелки для выделения орфограмм, сопоставление непроверяемых слов, если они заимствованы из других языков, с их аналогами в языке-источнике и **пр.**

Причиной пунктуационных ошибок указанного выше типа могла быть недооценка работы над смыслом обособляемых оборотов - один лишь структурный подход. Экспериментатор в беседе с учащимися выясняет, достаточно ли школьники владеют смысловым анализом обособленных конструкций. Дальнейшая работа организуется так, что школьники учатся понимать выделительную функцию знаков препинания при обособлении, опираясь на понимание задачи высказывания, задачи выражения смысла, а также на соответствующую интонацию.

На основе диагностики исследователь-учитель осуществляет **выбор** методов из числа возможных вариантов, что служит основой оптимизации обучения. Пример прогнозирования на основе ориентирующего исследования. Приступая к работе, учитель изучил местный диалект и определил, что в составе его класса до 60% учащихся подвержены влиянию местного говора и, например,

произносят глаголы с [т'] на конце: они [идут'], [б'итут']. Делается вывод о вероятности ошибок диалектного характера на письме. Может быть даже вычислен ожидаемый процент таких ошибок. Естественно, что в классе проводится предупредительная, профилактическая работа. Изучив особенности местного говора, исследователь-учитель прогнозирует и другие возможные ошибки и проводит подготовительную работу, имея в виду не только класс в целом, но и группы учащихся и отдельных школьников.

Диагностика и прогнозирование - это элементы НОТ (научной организации труда) учителя, они позволяют приблизиться к пониманию обучения как управления познавательной деятельностью учащихся.

Изучение истории методики. Исследование любого явления должно протекать в его историческом развитии: без понимания того, как изучаемое явление возникло, как шло его развитие, невозможно понять его состояние сегодня и перспективы его развития.

Первый известный нам печатный учебник русского языка - «Азбука» Ивана Федорова (1574), в ней даны 45 букв кирилловского алфавита, грамматика, орфография, элементы просодии. Первое методическое пособие появилось в 1783 г.: его автор - известный русский педагог **Ф. И. Янкович-де-Мириево** («Руководство учителям первого и второго разряда народных училищ Российской империи»). Из числа учебников русского языка в XVII-XVIII вв. заслуживают внимания «Грамматика...» М.Смотрицкого (1619), «Букварь» К.Истомина (1694) и особенно «Российская грамматика» М.В.Ломоносова (1757), являвшаяся основным пособием в гимназиях вплоть до середины XIX в. и оказавшая сильное влияние как на развитие нормированного русского языка, так и на школьные учебники.

Возникновение методики русского языка как науки связывается с появлением в 1844 г. книги **Ф.И.Буслаева** - выдающегося лингвиста, историка, педагога - «О преподавании отечественного языка» (1844)¹. Федор Иванович Буслаев - гуманист; для него человек - носитель прекрасного, высоких порывов души. Учить языку - значит развивать духовные способности учеников, а это невозможно без «методы». Он разграничивает «**учебную** методику» и «**ученую** методику», т.е. методы обучения и исследования. Задачи учебной методики: опираться на опыт преподавания, на анализ результатов обучения; изучать личность ученика; обеспечить научную достоверность материала; воспитать в ученике «охоту к серьезным занятиям и пробудить любовь к науке» (Мои воспо-

¹ Переиздания: в 1941 г., со вступительной статьей Е.Н.Петровой; в 1990 г., со вступительной статьей И. Ф. Протченко и Л. А. Ходяковой.

минания. - 1897. - С. 136). Ф.И.Буслаев создал методику изучения в школе живого русского языка на основе анализа образцов художественной литературы, фольклора; учил брать язык как единое целое, в неразрывной связи всех его элементов: чтение, письмо, развитие речи, работа по грамматике, лексике, этимологии рассматриваются в совокупности. Высоко ценил практические упражнения - изложения, сочинения, переписку, переводы, деловое письмо. Основной задачей и для низших, и для высших ступеней обучения считал развитие «врожденного дара слова». В изучении языка видел огромные возможности умственного развития ученика, рекомендовал развивать навыки самостоятельности, творческого отношения к делу, применять эвристическую методику, чтобы сами ученики «открывали неизвестное посредством известного» (О преподавании... - М., 1941. - С. 68).

В XIX в. методика формировалась в борьбе за демократизацию школы, за доступ широких масс к образованию. Школе и преподаванию языка в ней уделяли внимание В.Г.Белинский, Н.А.Добролюбов, Н.Г.Чернышевский, Д.И.Писарев. Так, В.Г.Белинский создал учебник русского языка, выступал против формализма в преподавании риторики (теории красноречия), требовал направленности обучения на развитие высокой речевой культуры.

Неизмеримо велик вклад в методику русского языка К.Д.Ушинского. Основные его труды адресованы начальной школе: он создал учебники «Детский мир» и «Родное слово». Но его методические идеи охватывают и среднюю школу, они актуальны и сегодня. Преподавание родного языка воспитывает мыслящую личность: «Язык народа - лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни... Язык является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ... Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений» (Ушинский **К.Д.** Родное слово (статья)// Избр. пед. соч. - М., 1954. - Т. 2. - С. 541 -542). Овладение языком - разносторонняя деятельность школьника, но стержнем ее должен быть курс грамматики, имеющий практическую направленность. Этот курс раскрывает логику языка, приобщает к нормам склонения, спряжения, развивает мышление и дар слова учащихся. Они должны понять роль языковых форм в передаче значений, смысла; поэтому изучение грамматики следует начинать от текста, от предложения. Сам К.Д.Ушинский все грамматические темы строит на обнаружении изучаемых явлений в тексте «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина и выявлении их функций. Речь учащихся, по К.Д.Ушинскому, должна развиваться на лучших образцах на-

родного языка, ее правильность обеспечивается грамматикой. К.Д.Ушинский предложил систему изложений и сочинений, которые высоко ценил. Он писал: «Сочинения, если под ними разуметь упражнение дара слова, должны составлять главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями, т.е. по возможности самостоятельными усилиями учащихся выразить изустно или письменно свою самостоятельную мысль, а не сшивкой чужих фраз» (Соч. - М., 1949. - Т. 5. - С. 333). Все упражнения по языку должны быть разнообразны и взаимосвязаны. Орфографические умения и навыки К.Д.Ушинский расценивал очень высоко: они должны быть прочно заложены на самых ранних ступенях обучения. В обучении орфографии признавал как роль правил, так и роль общей языковой культуры.

Яркий след в методике русского языка оставил Л.Н.Толстой - создатель «Азбуки» в 4 книгах (1872), которую называл главным делом жизни. Он был горячим сторонником творческого развития учащихся и свои взгляды изложил в статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» (1861). Л.Н.Толстой писал: «Я не мог и не могу войти в школу... чтобы не испытать прямо физического беспокойства, как бы не просмотреть Ломоносова, Пушкина, Глинку, Остроградского и как бы узнать, кому что нужно» (Толстой Л.Н. Азбука. Новая азбука. - М., 1978. - С. 8). Задачу преподавания родного языка Л.Н.Толстой видел в том, чтобы приобщить учащихся к чтению и пониманию литературы. Для этого необходимо овладение литературной нормой языка. Роль грамматики в системе Л.Н.Толстого недооценивалась: за грамматикой не признавалась самостоятельная роль в образовании.

Конец XIX - начало XX в. - период расцвета методики; к этому времени относится творчество В.Я.Стоюнина и Л.И.Поливанова, Н.Ф.Бунакова и В.Ф.Флерова, В.И.Водовозова и В.И.Гаврилова, **Н.К.Кульмана** и Н.С.Державина. Этот период как бы завершает обобщающий труд А.Д.Алферова «Родной язык в средней школе. Опыт методики» (1911). Помимо обобщения опыта русской **средней** школы в книге дан обзор преподавания родных языков в школах Западной Европы. Автор рекомендовал не ограничиваться в школе изучением литературного языка: изучать язык народа, фольклор; знакомить учащихся с диалектами. Особое внимание уделял развитию «личного языка» учащегося, сочинению, творчеству - более половины объема книги посвящено развитию речи. Однако позиции А.Д.Алферова не была свойственна недооценка грамматики, столь распространенная в те годы: он подчеркивал ее значение для общего развития учащихся, для

обучения правописанию, для овладения культурой речи. А.Д.Алферов рекомендовал в методике орфографии пользоваться упражнениями, опирающимися на слух, зрение, кинестезии и сознание. Цель преподавания языка определял как умение вслушиваться в язык, говорить, читать и писать на нем. **Разрабатывал** методику развития интереса к языку и рекомендации по внеклассной работе. Предложил методику исправления и предупреждения речевых ошибок учащихся.

Преподавание литературы А.Д.Алферов рассматривал в неразрывной связи с изучением родного языка в школе (единый предмет - словесность). Высоко ценил нравственное значение литературы в школе; занимаясь методикой выразительности речи, ее истоки определял пониманием замысла произведения литературы, его идеи. От овладения техникой выразительности переходил к художественному чтению, к драматизации.

В начале XX в. усилилась научно-лингвистическая направленность в методике русского языка. В ее развитии принимали участие крупнейшие лингвисты - Ф.Ф.Фортунатов, выступивший в **1903** г. с речью «О преподавании грамматики русского языка в средней школе»; А.А.Шахматов - один из организаторов съездов преподавателей русского языка в 1904-1917 гг.; **Д.Н.Овсянко-Куликовский** - автор учебников русского языка **1907-1912** гг. Эта традиция связи лингвистической науки с методикой получила развитие в советское время: Л.В.Щерба, Д.Н.Ушаков, В.И.Чернышев, А.М.Пешковский, А.Н.Гвоздев, **Е.С.Истрина**, С.И.Абакумов, В.В.Виноградов, С.Г.Бархударов и другие активно участвуют в развитии методики как науки, в создании программ, учебников и пособий для учащихся школ и для учителей. Один из наиболее ярких примеров - методическая деятельность А.М.Пешковского. Его крупнейший лингвистический труд «Русский синтаксис в научном освещении», вызвавший горячие обсуждения, был задуман как учебник для средней школы. Его книга «Школьная и научная грамматика» (1914) - попытка устранить разрыв между наукой о языке и его школьным изучением. А.М.Пешковский отстаивал самостоятельное образовательное и развивающее значение курса грамматики, критиковал сложившееся в школе положение, когда грамматика стала «служанкой орфографии». Он работал над школьным минимумом языковой теории, создал учебники «Наш язык», реализовав в них принцип наблюдений над языком, требовавший высокого уровня познавательной самостоятельности учащихся. А.М.Пешковский боролся за научность методики, за эксперимент в школе, против догматизма, шаблона, за высокий уровень языковой и методической подготовки учителя.

Л.В.Щерба - лингвист и методист - искал ответы на вопросы: является ли методика наукой или искусством? Чем руководствоваться при выборе метода обучения? Как происходит усвоение языка в условиях билингвизма? Как развивать аудирование родной речи? Он первым понял необходимость применения теории речи в школьной методике: различая в языке речевую деятельность (говорение, аудирование, письмо, чтение), языковой материал (совокупность всего говоримого и написанного) и систему языка, он сделал попытку положить это разграничение в основу методики обучения. Много внимания уделял методике орфографии - острейшему вопросу в школе 20-х гг., который не утратил своей остроты и сегодня.

Методические решения опираются не только на особенности изучаемого языкового материала, но и на познанные закономерности процессов овладения языком. Наиболее значительные труды в этой области принадлежат А.Н.Гвоздеву: он с исключительной точностью показал, как **происходит** усвоение звуковой стороны русского языка, его грамматики на разных возрастных ступенях; его книга «Вопросы изучения детской речи» (М., 1961) используется всеми методистами-исследователями.

Значительное развитие получило также исследование ошибок речи, их причин и путей устранения. Это направление основано **В. А. Добромысловым** в его книге «К вопросу о языке рабочего подростка» (1932). В.А.Добромыслов работал также в области развития логического мышления при изучении родного языка, в методике изложения и сочинения, исследовал связи грамматического материала с развитием речи учащихся, разрабатывал методику формирования грамматических понятий, усвоения их определений и правил.

Проблемы обучения русскому языку в условиях диалектов, диалектного языкового окружения исследовал А.В.Текучев (1903-1987). Он создал также методику языкового анализа, работал в области определения содержания языкового образования, предложил орфографический и пунктуационный минимум для средней школы, разрабатывал общие вопросы методики русского языка как науки, изучал ее историю. Он - признанный специалист и в методике преподавания русского языка в национальной школе.

XX век породил новые лингвистические научные школы, давшие основу для развития методики: это успехи функциональной стилистики и культуры речи, социолингвистики, семиотики, фонологии, возникновение психолингвистики, неориторики, теории языковой личности и др.

Последнее десятилетие внесло много нового в систему среднешкольного образования: для этого периода характерна общая гу-

манитарная направленность, расширение цикла языковых предметов, возникло разнообразие типов школ, программ и учебников (это уже привело к необходимости вариативных методик), в гуманитарных школах (классах) введены стилистика, культура речи, словесность (основы филологии), риторика, основы истории языка, редактирование, церковнославянский язык.

В условиях плюрализма стало необходимым введение стандартов, определяющих минимум знаний, умений, развития учащихся, обязательный для всех вариантов образования. Как бы в противовес стандартам широко применяются инновационные методики («инновация» ее авторами переводится как «движение к новому»), направленные на высокую познавательную активность учащихся, увлеченный поиск, их речевое творчество.



Методика русского языка накопила значительный опыт, однако до сих пор требуют упорядочения система научных понятий и терминов, обсуждения принципы и методы обучения русскому языку, пока недостаточно изучены закономерности усвоения русского языка учащимися разных возрастов.

Литература

1. Хрестоматия по методике русского языка. Русский язык как предмет преподавания / Сост. А.В.Текучев. - М., 1982.
2. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. - М., 1997.
3. Основы методики русского языка в 4-8 классах: Пособие для учителей / Под ред. А.В.Текучева, М.М.Разумовской, Т.А.Ладыженской. - 2-е изд. - М., 1983.

Глава II

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ. ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Учебный предмет в школе, как известно, - это приспособленная к изучению та или иная научная дисциплина или область деятельности. (основу русского языка как школьного учебного предмета составляет наука о русском языке. Она многопрофильна: в

нее входит современный русский язык, его история и диалектология, смежные науки - графика, орфография и пунктуация. В разные периоды развития отечественной школы состав учебного предмета «Русский язык» менялся в зависимости от общих ее целей и специальных целей изучения русского языка, от уровня развития науки о русском языке и наук психолого-педагогического цикла.

Русский язык как родной относится к числу важнейших учебных предметов, составляющих вместе с другими школьными дисциплинами основу общего образования выпускников. В отличие от остальных учебных предметов русский язык как родной в школе выполняет две функции: он является, во-первых, предметом изучения и обучения ему и, во-вторых, средством изучения всех остальных предметов. От уровня его преподавания, следовательно, во многом зависят успехи учащихся в овладении как самим русским языком в качестве средства общения во всех формах его применения, так и всеми остальными учебными предметами.

В современной школе русский язык изучается с I по IX класс. В X-XI классах в течение многих лет он преподавался факультативно (в зависимости от типа школ и возможностей ввести предмет «русский язык» в учебный план). В настоящее время во многих регионах России предусмотрена обязательность уроков русского языка в старших классах.

Цели обучения - одна из основных категорий методики, которая характеризует учебный предмет с точки зрения причины его включения в учебный план. Эта категория исторически изменчива. В разные периоды развития отечественной школы ставились разные цели обучения русскому языку - узкие или широкие. Был период, когда русский язык вообще не изучался (1923-1927), но цели работы по языку формулировались.

Цели того или иного школьного предмета, в том числе русского языка, определяются следующими факторами: социальным заказом; уровнем развития соответствующей науки (в данном случае лингвистики); уровнем развития педагогики, детской психологии и самой методики преподавания русского языка. Современная школа с точки зрения социального заказа должна дать прочные знания о языке, добиться свободного владения им. Лингвистическая наука достаточно полно описала все уровни русского языка и все функционально-стилистические разновидности русской речи. Это позволило поставить задачу изучения языка во всех его основных проявлениях. (Впервые эту задачу поставил Ф.И.Буслаев в 1844 г. См. 2.) Методика преподавания русского языка, опираясь на достижения педагогики и детской психологии, разработала систему изучения новых разделов нау-

ки о языке, включенных в программу, и развития связной речи, создав тем самым возможность реализации поставленных целей.

Русский язык как учебный предмет решает две группы задач: **специальные** (они вытекают из его особенностей) и **общепредметные** (они реализуются всеми школьными дисциплинами).

§ 4. СПЕЦИАЛЬНЫЕ ЦЕЛИ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

В соответствии с социальным заказом (дать прочные знания о языке и сформировать свободное владение русским языком) современный школьный курс русского языка имеет познавательно-практическую направленность, т.е. дает знания о языке и речи (познавательная сторона предмета) и формирует различные языковые и речевые умения (практическая сторона предмета).

Познавательные цели

Выделяются три основные познавательные цели обучения русскому языку:

- формирование у школьников лингвистического мировоззрения на язык (лингвистическая компетенция);
- вооружение учащихся основами знаний о языке и речи (языковая компетенция);
- эстетическое воспитание детей средствами русского языка как учебного предмета.

Формирование у школьников лингвистического мировоззрения

Мировоззрение - это система взглядов на окружающий мир, в том числе на язык как объективную часть этого мира. Он служит средством коммуникации ныне живущим людям, служил им и в далеком прошлом. Язык является средством познания жизни ушедших поколений через оставленные ими памятники письменности. Взгляд на язык как на объективно существующую коммуникативную систему людей есть лингвистическое мировоззрение. Его формирование - одна из важнейших задач преподавания русского языка в современной школе. Учащиеся должны быть вооружены кругом знаний о роли языка в жизни общества и причинах его появления, о постоянном развитии языка и факторах, вызывающих изменения в нем, о системном характере языка, о многообразии языков и месте русского языка среди них, о функциях русского языка в современном мире.

Основными компонентами научно-лингвистического мировоззрения являются следующие его структурные элементы: роль языка в жизни общества и причины его появления; формы существования языка; развитие языка; системность языка; многообразие и равноправие языков мира; место русского языка среди других языков; современные функции русского языка; членение национального русского языка на части.

Идея развития лингвистического мировоззрения учащихся заложена в современной программе, в которую в самом начале учебного года включены темы о языке, а в IX классе - обобщающий раздел «Общие сведения о языке». В действующих учебниках помимо специального материала, отражающего программные требования, помещены тексты, содержащие сведения о языке. Кроме того, при изучении сведений о языке и речи сообщаются такие знания, которые имеют выход в формирование мировоззрения школьников (системность языка, его развитие и др.). Мировоззренческий аспект школьного курса русского языка обусловлен необходимостью постоянного (из года в год, из темы в тему) обращения к вопросам формирования материалистического взгляда на язык, так как развить его у учащихся за короткое время практически невозможно.

Каждый из структурных элементов лингвистического мировоззрения имеет особенности в содержании и требует применения специфических приемов работы. Остановимся на методике их изучения.

Роль языка в жизни общества. С языком как средством общения необходимо знакомить учащихся в самом начале систематического курса. Знание данной функции языка повышает интерес детей к русскому языку как учебному **предмету** желание хорошо овладеть им, чтобы лучше пользоваться русским языком как средством общения.

Представление о роли языка в жизни людей сложится у школьников при знакомстве со следующими сведениями: язык - важнейшее средство общения людей, средство передачи мысли, переработки и хранения информации; язык слов имеется только у человека; языком человек овладевает с детства, общаясь с другими людьми; язык объединяет разные поколения и разные социальные группы. Часть этих сведений сообщается учащимся на первых уроках во всех классах в начале учебного года, затем попутно они воспроизводятся при изучении грамматического материала. В результате такой организации работы идея о коммуникативной роли языка постоянно находится в поле зрения как учителя, так и учащихся.

В IX классе на специальных уроках по теме «Общие сведения о языке» полученные знания систематизируются и в той или иной степени пополняются. Для закрепления полученных знаний ис-

пользуются упражнениями следующих видов: 1) анализ высказываний о роли языка в жизни общества выдающихся ученых и писателей; 2) подбор доказательств, определяющих преимущества языка перед другими средствами общения; 3) определение основной мысли текста на тему о языке; 4) подбор пословиц о языке; 5) написание сочинений-рассуждений о языке.

Язык - развивающееся явление. Идея развития языка должна пронизывать весь учебный процесс: содержание нашего предмета дает для этого богатый материал во всех его частях. Способствует также этому изучение на уроках литературы художественных произведений разных эпох.

Отдельные сведения о развитии языка включены в тему «Лексика»: устаревшие и новые слова, заимствованные слова - и в тему «Общие сведения о языке», которая изучается на заключительном этапе. Идея развития русского языка проходит через тексты многих упражнений. В совокупности за все годы изучения русского языка учащиеся получают следующие сведения о языке как развивающемся явлении: со временем язык постепенно изменяется, сохраняя свою основу; изменяются все стороны языка, но более заметны разным поколениям изменения в лексике; причины изменений в языке; развитие русского языка в настоящее время.

Программный материал каждого класса позволяет сообщить ученикам несложные сведения об изменениях, происходивших в языке в прошлом. Так, при изучении фонетики и графики в связи с буквами *ѣ* и *ѥ* полезно сообщить, что некогда они обозначали гласные звуки неполного образования, которые в одних положениях совпали с гласными полного образования (*сѣнь* - *сон*, *дѣнь* - *день*), а в других - перестали употребляться (в конце слова: *сѣнь* - *сна*, *дѣнь* - *дня*, так появились беглые гласные *о* и *е*).

Занимаясь морфемным составом слова, целесообразно показать изменения, происшедшие в структуре многих слов, которые стали нечленимыми: *румяный*, *сугроб*, *салазки*, *шапка*, *щетка* и др. Такие наблюдения полезно проводить при изучении числительных (*две на десять* - *двенадцать*), наречий (*в дребезги* - *вдребезги*), служебных частей речи, междометий.

При изучении лексики и фразеологии целесообразно показать изменение значений слов (*глаз* в значении «шарик» → *глаз* в значении «орган зрения»), появление у слов новых значений (*дворник* - рабочий, поддерживающий чистоту во дворе дома, на улице → *дворник* - приспособление на ветровом стекле автомобиля для механической его очистки).

Изучая морфологию, полезно объяснить утрату или появление тех или иных морфологических категорий, например изменение по родам глаголов в прошедшем времени и т.д.

При изучении темы «Общие сведения о языке» вспоминаются и систематизируются факты, свидетельствующие об историческом развитии языка, а основное внимание уделяется причинам изменений в языке и сохранению основы языка, прослеживаемой с древних времен. Для закрепления полученных знаний о развитии языка используются упражнения следующих видов: 1) сравнение древних и современных текстов; 2) анализ научно-популярных текстов по истории языковых явлений; 3) работа с этимологическим словарем и словарем иностранных слов.

Язык - система взаимосвязанных единиц. В языке все взаимосвязано и взаимообусловлено, и эту идею учащиеся должны усвоить в процессе изучения русского языка. Системность языка - сложное явление, нерассматриваемое в школе в полном объеме. Для осознания учащимися системности языка, взаимосвязи его единиц достаточно познакомить школьников со следующими сведениями: язык состоит из единиц, на которые он делится; единицы языка служат **строевыми** элементами для единиц высшего порядка (звуки - для морфем и слов, слова - для словосочетаний и предложений, предложения - для текста); от специфики единиц низшего уровня нередко зависит функционирование единиц высшего уровня; единицы языка имеют свои правила сочетаемости **В** единицах высшего уровня.

С единицами языка, их функциями и значениями учащиеся последовательно знакомятся, начиная с изучения фонетики, затем словообразования, лексики, морфологии, синтаксиса. В процессе работы внимание учащихся акцентируется на самой единице и разделе науки о языке, изучающем эту единицу, на связях сочетаемости этих единиц (звуков с другими звуками, морфем с другими морфемами, слов с другими словами и т.д.), на стилистических функциях единиц языка в речи.

Богатейший материал для осознания зависимости одних единиц от других дают все разделы науки о языке, изучаемые в школе: морфология и лексика (например, зависимость формы числа от лексического значения многозначного слова: *лист* - *листья* и *листья*); словообразование и лексика (например, использование разных суффиксов в зависимости от значения многозначного слова); синтаксис и лексика (например, возможность или невозможность сочетания слов в зависимости от значений слов).

При систематизации знаний о связях языковых единиц в процессе изучения темы «Общие сведения о языке» учащиеся выполняют упражнения следующих видов: 1) составление таблиц, отражающих связи единиц языка и их функций, разделов науки о языке и единиц языка, изучаемых в этих разделах; 2) установление зависимости словообразования, формообразования и сочетаемо-

сти слов от лексического значения слова; 3) нахождение и исправление в детских работах ошибок, нарушающих нормы.

Место русского языка среди других языков мира и его функции. Знания об этом имеют огромное значение не только для формирования лингвистического мировоззрения, но и для воспитания учащихся, во-первых, уважения к другим языкам и народам - носителям этих языков; во-вторых, представления о равенстве всех языков при известном различии в уровне развития.

Знание о месте русского языка среди других языков и о его функциях сложится у учащихся из следующих сведений: русский язык - один из двух с половиной тысяч языков мира; русский язык - один из славянских языков мира и один из славянских языков нашей Родины; русский язык в современном мире выполняет три функции: язык русского народа, государственный язык РФ, используемый как средство межнационального общения народов, населяющих Россию, и один из семи официальных рабочих языков **ООН**.

Эти сведения частично сообщаются на первых уроках в V-IX классах, а также в IX классе при изучении темы «Общие сведения о языке». В VI классе в рассказе учителя сообщается о родственных и неродственных языках, о группе славянских языков и о месте русского языка среди них, о других группах языков нашей страны (тюркских, алтайских, финно-угорских и др.). В VIII классе излагаются сведения о русском языке среди языков народов России, роли русского языка как государственного языка РФ, используемого как средство межнационального общения народов нашей страны. В IX классе добавляются сведения о международном значении русского языка.

Сведения о русском языке, сообщаемые на первых уроках в каждом классе, необходимо время от времени повторять в течение всего учебного года, например на уроках повторения в конце четверти, в конце учебного года, ставя соответствующие вопросы: в V классе - «Каково назначение языка в жизни людей?»; в VI классе - «Кого обслуживает в качестве средства общения русский язык?»; в VII классе - «В группу каких языков входит русский язык?»; в VIII классе - «Какую роль выполняет русский язык на территории РФ?»; в IX классе - «Какую функцию выполняет русский язык в современном мире?» Таким образом, у учащихся постепенно накопится материал для урока повторения в IX классе на тему о месте русского языка в современном мире.

Закрепляются полученные знания при выполнении упражнений следующих видов: 1) анализ высказываний писателей, ученых, общественных деятелей о роли русского языка в жизни общества; 2) **анализ** высказываний зарубежных писателей, ученых, общест-

венных деятелей о международной роли русского языка; 3) связанные высказывания учащихся о функциях русского языка.

Национальный язык и его части. В русском языке, как и в любом развитом национальном языке, вычленяются три основные разновидности (или части): диалекты, городское просторечие и литературный язык. Литературный язык как высшая форма национального языка изучается в школе, ему обучаются школьники. О месте литературного языка среди других частей национального языка учащиеся должны знать, чтобы сознательно овладевать его нормами и правилами пользования.

Ознакомление с разновидностями русского национального языка происходит постепенно. Учащиеся исподволь накапливают необходимые знания. Так, в V-VIII классах мы говорим о нормах литературного языка. Начиная с V класса в связи с изучением темы «Лексика и фразеология» учащиеся оперируют понятием *диалектное слово*. Одновременно, знакомя детей с нормами литературного языка, целесообразно ввести понятие *просторечное слово*. Полностью понятие о национальном языке формируется в IX классе при изучении темы «Общие сведения о языке».

На специальном уроке излагаются следующие сведения: у каждого народа есть свой национальный язык; народы разных стран может обслуживать один язык (например, английский является государственным в Англии и официальным в США, в Австралии; немецкий - государственный язык в Германии и в Австрии; арабский - в Сирии, Ливане, Алжире, Египте и др.); взаимовлияние разновидностей национального языка друг с другом (вовлечение в литературный язык диалектных и просторечных слов, утрата диалектами и городским просторечием своих черт под влиянием литературного языка).

Закрепляются полученные знания при выполнении упражнений следующих видов: 1) сравнение диалектных и литературных фонетических, лексических и грамматических явлений; 2) наблюдение над функцией диалектных и просторечных слов в текстах художественных произведений; 3) нахождение в словарях примеров диалектных и просторечных слов, ставших литературными; 4) выявление в речи учащихся и в специальных текстах диалектных и просторечных слов и замена их литературными эквивалентами.

Вооружение учащихся основами знаний о языке и речи

Русский язык как учебный предмет имеет чрезвычайно важное значение в деле гуманитарной подготовки к жизни подрастающего поколения: он закладывает основы лингвистического образования, т.е. совокупности знаний об основном средстве общения -

языке, его устройстве и функционировании в речи. Знания о нем выполняют две функции: они обеспечивают компетентность учеников в пользовании языком, а также служат базой формирования языковых и речевых умений и навыков.

Компетентность учащихся в знаниях о языке и речи обеспечивается в результате изучения всех сторон языка (его фонетики, лексики, словопроизводства, морфологии и синтаксиса) и речи (ее текстовой основы, стилевых разновидностей и типов организации высказывания), его обеих форм – устной и письменной, норм литературного языка. Все это, усвоенное достаточно прочно, обеспечивает школьникам сознательное пользование языком в собственной речи, базу для самоконтроля при применении языка как средства общения.

Лингвистические знания служат базой формирования у школьников языковых и речевых умений и навыков. Ни одно умение не может быть сформировано без опоры на знания. С ознакомления с ними начинается развитие умений, поэтому в школьную программу по русскому языку должны включаться лингвистические **понятия**.

В программу по русскому языку включено большое количество языковых и речевых умений и навыков, формирование которых теснейшим образом связано со знаниями о языке. Произносительные умения и навыки опираются на знания по фонетике; лексические – на знания по лексике и фразеологии; грамматические – на знания по словообразованию, морфологии и синтаксису; стилистические – на знания по стилистике и речеведению. Так, чтобы сформировать литературное произношение гласных и согласных, необходимо знать их артикуляцию и правила произношения в разных позициях; чтобы правильно образовывать формы слов, необходимо знать их парадигмы и флексии этих парадигм и т.д.

Большое место среди умений и навыков, формируемых в школе, занимают орфографические и пунктуационные умения и навыки. Они тоже тесно связаны со всем языком: с фонетикой, со всеми частями грамматики, частично с лексикой. Так, чтобы научиться писать орфограммы – гласные буквы в конце слова, учащиеся должны знать и отличать ударные и безударные гласные, шипящие согласные из раздела «Фонетика», знать части слова, однокоренные слова и уметь подбирать однокоренные слова с ударными гласными в корне. Чтобы научиться, например, различать на письме гласные в личных окончаниях глаголов, учащимся необходимо знать о глаголе следующее: вид глагола, время, лицо, спряжение, а также уметь определять спряжение, находить неопределенную форму глагола того же вида, знать исключения – список одиннадцати глаголов.

Эстетическое воспитание на уроках русского языка - это формирование у школьников эстетического чувства, т.е. представления о прекрасном в языке и речи. Умение видеть прекрасное, понимать и ценить его по законам красоты необходимо каждому культурному человеку, поэтому, развивая эстетическое чувство у учащихся, школа готовит их к жизни, формируя тем самым одно из основных качеств разносторонней личности.

Русский язык как предмет изучения и объект овладения связан со всеми сферами жизни человека, поэтому в нем в словесной форме отражаются и природа, и общество, и личность человека, и искусство. Прекрасное в них наш предмет передает в дидактическом материале - в текстах использованных отрывков и художественных произведений. Обучая школьников различным речевым умениям, необходимо одновременно уделять внимание формированию у них эстетического отношения к природе, обществу, человеку, искусству. Вместе с тем и сам **русский** язык как предмет изучения обладает чертами, способными вызывать у учащихся духовное переживание радости в связи с ощущением языковой и речевой гармонии. Следовательно, основным направлением в эстетическом развитии учащихся на уроках русского языка является работа над эстетикой языка и речи, потому что прекрасное объективно заложено в самой природе языка, выполняющего как коммуникативную, так и эмоциональную функции.

Эстетическое отношение к языку вызывается такими качествами литературного языка, как богатство средств выражения, его звучность и мелодичность, экспрессивность единиц языка, уместность употребления языковых средств в разных стилях речи. Языковое эстетическое чувство складывается из осознания богатства языковых средств, их экспрессивности, красоты звучания речи, языковой правильности, уместности использования и выразительности языковых средств. Эти элементы языкового эстетического чувства у большинства учащихся без специального воздействия учителя развиваются лишь частично или совсем не развиваются. Необходима целенаправленная система работы, способная сформировать у учащихся эстетическое отношение к языку и речи.

Перед учителем русского языка стоят следующие задачи, направленные на эстетическое воспитание школьников:

- познакомить детей с прекрасным в языке и речи (эстетическое познание языка и речи);
- развить все стороны, входящие в структуру языкового эстетического чувства;

-воспитать языковой эстетический вкус (сформировать языковой эстетический **идеал**);

- развить у учащихся потребность в эстетическом совершенствовании своей речи.

Перечисленные задачи решаются на протяжении всего обучения русскому языку. Разумеется, в **каждом** классе должны реализоваться элементы тех задач, которые отбираются в соответствии со спецификой изучаемого программного материала и с возрастными возможностями учащихся. Пути их реализации будут различными.

Ознакомление учащихся с прекрасным в языке и речи. Прекрасное познается не только чувствами, но и разумом. Еще И.И.Срезневский писал, что необходимо «заботиться прежде всего и более всего о том, чтобы дитя усвоило выразительность родного языка» (4, с. 107). В процессе изучения языковых единиц необходимо специально показывать те их свойства, которые вызывают чувство прекрасного; в фонетике - звучность и мелодичность звуковой системы русского языка (**в** ней на сто звуков любого отрезка текста **приходится** восемьдесят с **голосом** - гласных и звонких согласных); в лексике - неисчерпаемый запас слов, богатство и разнообразие синонимов, антонимов, слов с экспрессивным и переносным значением, громадный массив фразеологизмов; в словообразовании - богатство словообразовательных средств; в морфологии - богатство форм словоизменения, обладающих разнообразными грамматическими значениями; в синтаксисе - разнообразие синтаксических средств выражения одной и той же мысли (богатство синтаксических синонимов). При изучении стилей необходимо показывать выразительные и изобразительные **возможности** языковых средств, уместность их употребления, красоту речи без языковых ошибок и недочетов.

Для формирования у школьников представления **об** эстетических свойствах русского языка **используются** упражнения следующих видов:

- анализ высказываний выдающихся отечественных и зарубежных деятелей в области политики, науки, искусства и литературы о русском языке;

- подбор учащимися высказываний о русском языке;

- беседа по содержанию научно-популярных лингвистических текстов, в которых рассказывается об эстетических свойствах русского языка.

Развитие языкового эстетического чувства. Эстетика языка складывается из следующих элементов: осознания богатства языка, эстетического отношения к языку и речи, чувства нормы и антинормы, выразительности, уместности употребления. Каждый из

перечисленных элементов эстетического чувства языка развиваются у детей с помощью специальных упражнений.

Формированию представления о богатстве, неисчерпаемости языковых средств русского языка способствует применение упражнений следующих видов:

- анализ словарных статей в словарях синонимов, а также синонимических рядов, помещенных на полях учебников;
- анализ словарных статей многозначных слов в толковых словарях (в том числе и в словаре учебников);
- подбор грамматических синонимов и выявление условий их употребления;
- выражение экстралингвистических значений (например, временных, пространственных, целевых и т.п.) разными языковыми средствами (лексическими, синтаксическими);
- подбор слов на ту или иную смысловую тему.

Для развития эстетического отношения к языку и речи используются следующие виды упражнений:

- анализ образцовых текстов разных стилей;
- сравнение словаря и синтаксических конструкций образцовых и детских текстов на одну и ту же тему (привлекаются изложения и сочинения учащихся);
- переработка текстов, бедных в лексическом и синтаксическом отношении.

Чувство нормы и антинормы имеет большое значение для эстетического воспитания учащихся. Оно формируется, во-первых, при ознакомлении с нормами литературного языка; во-вторых, в процессе работы над языковыми ошибками, допущенными школьниками в своих высказываниях (фонетическими - в устной речи, лексическими и грамматическими - и в устной, и в письменной речи), а также над текстами упражнений учебников, в которых имеются ошибки.

Формированию чувства нормы у школьников служат упражнения следующих типов:

- выбор нормативного варианта;
- сравнение одних и тех же текстов без лексических и грамматических ошибок и с ошибками;
- нахождение в тексте лексических и грамматических ошибок и их исправление.

Развитие чувства выразительности речи опирается на знание школьниками богатства языка и экспрессивных возможностей языковых средств, и формируется оно с помощью упражнений следующих видов:

- анализ выразительных средств образцового текста (прозаического и поэтического);

- сравнение образцовых текстов с текстами, созданными детьми на одну и ту же тему;
- наблюдение в художественных текстах за звукописью, за словами, использованными в метафорическом значении, за фразеологическими оборотами, за разнообразием синтаксических конструкций;
- выяснение роли необщеупотребительных слов (диалектизмов, профессионализмов и т.д.) в художественных произведениях;
- сравнение окончательных и **черновых** редакций произведений известных писателей, публицистов и т.д.

Чувство уместности употребления языковых средств - одно из сложнейших элементов структуры языкового эстетического чувства. Оно формируется в связи с ознакомлением учащихся с вариантами (разновидностями) литературного языка, обслуживающими разные сферы его применения, - с функциональными стилями. В результате этой работы учащиеся должны знать о том, что в своей речи мы пользуемся языковыми средствами в зависимости от средств общения, учитываем, где, с кем и о чем говорим (пишем).

Формируется это чувство у школьников при выполнении упражнений следующих видов:

- анализ текстов разных функциональных стилей;
- нахождение стилистических ошибок, нарушающих стилевое единство текста;
- нахождение в тексте нарочитого включения иностилевых элементов, будто бы придающих ему выразительность;
- стилистический эксперимент;
- нахождение в детском тексте «красивостей» и их исправление.

Языковой эстетический вкус формируется постепенно всей указанной выше системой работы. Учащиеся должны сознательно «воспитывать в себе вкус к хорошему языку» (А.П.Чехов).

Развитие у учащихся потребности в эстетическом совершенствовании собственной речи. Эстетическое чувство действительно. Оно стимулирует стремление человека к самосовершенствованию, а развитое языковое эстетическое чувство вызывает у детей потребность совершенствовать свою собственную речь. Ученик должен задуматься над средствами выражения мысли, уметь отобрать их с учетом эстетического восприятия речи слушателями (читателями). Это будет высшим показателем усвоения языка, потому что, как пишет Р.А.Будагов, «там же, где есть обдумывание, там есть и эстетика языка, хотя в самых элементарных своих проявлениях» (Эстетика языка // Русская речь. - 1975. - № 4. - С. 85).

Потребность в эстетическом совершенствовании своей речи у учащихся создается всем ходом работы по русскому языку. Этому

способствуют беседы учителя о важности овладения богатствами языка, об уместности их использования, чтение и анализ высказываний писателей о своем труде.

Формируя языковое эстетическое чувство, следует помнить о его связи с морально-этическим чувством. Нельзя допустить, чтобы у учащихся развилось высокомерное отношение к тем, кто еще недостаточно овладел литературным языком, к носителям диалектного языка и городского просторечия. Необходимо также постоянно напоминать о том, что высокими эстетическими качествами обладает не только русский, но и любой другой язык.

Развивая языковое эстетическое чувство на уроках русского языка, мы тем самым создаем теоретическую базу для понимания эстетики языка изучаемых на уроках литературы художественных произведений.

Практические цели

Выделяются следующие группы практических целей обучения русскому языку:

- формирование орфографических и пунктуационных умений и навыков;
- вооружение учащихся нормами литературного языка;
- развитие умения связно излагать свои мысли.

Формирование орфографических и пунктуационных умений и навыков. Орфографическая и пунктуационная грамотность – важнейший элемент культуры письменной речи, поэтому задача ее достижения является одной из важнейших в средней общеобразовательной **школе**. Проявляется орфографическая **и** пунктуационная грамотность в умении школьников, во-первых, предвидеть в процессе письма орфограммы **в** словах и смысловые отрезки в предложении и тексте, требующие выделения знаками препинания; во-вторых, правильно писать слова с изученными видами орфограмм и правильно ставить знаки препинания в соответствии с изученными пунктуационными правилами; в-третьих, находить и исправлять орфографические и пунктуационные ошибки. Задача достижения орфографической и пунктуационной грамотности в пределах действующих в настоящее время норм оценки знаний, умений и навыков обеспечивается, если учитель и ученики видят в орфографии и пунктуации не набор разрозненных правил, а определенные системы. (Содержание и методика орфографии и пунктуации рассматриваются в специальных главах.)

Вооружение учащихся нормами литературного языка. Современный национальный русский язык в устной форме существует в

трех разновидностях: в виде литературного языка, диалектного языка и городского просторечия. Не все учащиеся, приходя в школу, владеют русским литературным языком. Их «материнским» языком является либо тот или иной диалект, либо городское просторечие. Те учащиеся, которые с детства пользуются литературным языком, владеют только его разговорной разновидностью. Ни один из школьников не владеет разновидностями письменной формы литературного языка. Следовательно, всем учащимся фактически приходится овладевать нормами литературного языка: фонетическими, лексическими, грамматическими (морфологическими и синтаксическими) и стилистическими. Вооружение нормами литературного языка - важнейшая задача современной школы.

Содержание работы над нормами (т.е. над правильностью речи) сформулировано в двух источниках: во вторых пунктах программы и в школьных учебниках в виде слов в рамках на полях, в упражнениях и в приложении в виде небольших словариков - орфографического, орфоэпического и толкового.

Развитие связной речи учащихся. Речь реализуется в виде диалога (диалогическая речь) и в виде монолога (монологическая речь). И диалогическая, и монологическая речь существуют во взаимосвязи. к школьным годам у детей активнее формируется диалогическая речь, в меньшей степени достигает развития монологическая речь. Объясняется это тем, что дети владеют только разговорной разновидностью языка. С другими разновидностями им предстоит еще познакомиться. Общение с помощью монологов - важнейшая форма общения, ей необходимо учиться. Вся школьная жизнь должна быть направлена на обучение детей монологической речи, т.е. умения создавать тексты разных стилей.

Содержание работы по обучению монологической речи заключено в специальном разделе программы каждого класса - «Развитие связной (устной и письменной) речи учащихся». Ее основу составляют речеведческие понятия *текст, стиль, тип текста* и коммуникативные умения.

§ 5. ОБЩЕПРЕДМЕТНЫЕ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ в ШКОЛЕ

На всех учебных предметах в школе, в том числе на уроках русского языка, реализуются следующие общедидактические (или общепредметные) цели:

- воспитание учащихся;
- развитие логического мышления;
- обучение школьников самостоятельному пополнению знаний о русском языке.

В воспитание учащихся включаются следующие структурные элементы: эстетическое, морально-этическое, трудовое воспитание и др. Оно реализуется как в классной, так и во внеклассной и **вне**школьной работе, на всех учебных предметах в процессе соединения обучения и воспитания детей.

В нашем предмете имеются два типа учебного материала, который можно использовать для воспитания учащихся: во-первых, общие сведения о языке, во-вторых, дидактический материал, служащий для целей обучения.

Общие сведения о **языке**, сообщаемые в начале учебного года в каждом классе, а также в конце учебного года в IX классе, включают темы о месте и роли русского языка в современном мире. В связи с работой над этими сведениями учитель говорит о равноправии языков, об уважении к национальным языкам, об интернационализме, о любви к родному языку. Правильно раскрывая эти темы, преподаватель тем самым воспитывает учащихся идейно-политически и морально-этически. В данном направлении необходимо систематически работать, подсказывать детям правильный взгляд на языковую политику в нашей стране.

Дидактический материал, **используемый** для целей обучения, - это тексты упражнений учебника, диктантов и изложений, темы сочинений, материалы, подбираемые учителем из жизни школы, страны, внеклассной и внешкольной работы. Дидактический материал разного типа (в зависимости от его содержания) позволяет воздействовать на чувства учащихся, формируя любовь и преданность Родине, уважение к другим народам, любовь к родной природе и т.д.

Воспитывает учащихся и их деятельность по сбору материала на патриотические, морально-этические и другие темы (составление тематических словариков, подбор учащимися художественных и публицистических текстов на указанные темы, запись рассказов героев войны и использование их на уроках русского языка и т.п.).

Разумеется, работа над отдельными словами, предложениями и даже текстами не решает всех воспитательных задач. Она должна сочетаться с внеклассными мероприятиями, проводимыми в школе. Объединяя в учебном процессе обучение и воспитание, учитель должен постоянно помнить о том, что центральной задачей урока является сообщение знаний и формирование умений и что воспитательная работа должна органически вплестаться в его ткань.

В процессе воспитания учащихся на уроках русского языка, учитывая специфику нашего предмета, используются следующие методы:

- попутные разъяснения учителя, раскрывающие воспитательный смысл содержания текстов упражнений учебника или текстов изложений;

- фронтальная беседа, направленная на разъяснение воспитательного смысла темы, по которой учащиеся будут составлять предложения или писать сочинения;

- словесное поощрение учащихся, добивающихся настойчивым трудом, упорными занятиями известных успехов или преодолевающих учебные трудности, собравших интересный материал для уроков русского языка и т.д.;

- эмоциональное чтение текстов, используемых на уроке;

- внеурочные встречи учащихся с интересными людьми, служащие в дальнейшем материалом для составления предложений и для написания сочинений;

- написание сочинений на патриотические, морально-этические, трудовые и другие воспитательные темы.

Развитие логического мышления учащихся средствами русского языка

Мышление - это высшая ступень в познании человеком мира (после ощущений, восприятий и представлений). Человеческое мышление, как установлено психологами, существует в двух формах: различают чувственно-наглядное мышление и абстрактно обобщенное (или словесно-логическое) мышление. Чувственно-наглядное мышление отражает мир в образах конкретных предметов, а абстрактно обобщенное мышление - в форме понятий. Только с абстрактно обобщенным мышлением связан язык, который выступает «средством осуществления человеческого мышления» (Панфилов В.З. Взаимоотношение языка и мышления. - М., 1971.-С. 16).

Абстрактно обобщенное мышление, производимое посредством понятий (в языке им соответствуют слова), проявляется в форме различных логических операций, поэтому оно называется логическим. Развитие логического мышления учащихся - это формирование у них системы мыслительных операций. Психологи выявили следующий их набор: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация (Общая психология / Под ред. В.В.Богословского и др. - 3-е изд. - М., 1981. - С. 242). Школьники овладевают этими мыслительными операциями в процессе обогащения знаниями, которые «могут быть усвоены только в том случае, если совершается вся

система мыслительных операций» (Там же. - С. 245). Для развития логического мышления на уроках русского языка не требуется выделять специальное время. Характер применяемых методов обучения должен быть таким, чтобы приводить учащихся к необходимости опоры на мыслительные операции.

Логическое мышление в процессе изучения русского языка - это способность и умение учащихся правильно представлять себе явления языка в их существенных свойствах и отношениях (3). Проявляется логическое мышление в процессе овладения знаниями о русском языке в следующих умениях:

- выделение главного, существенного в языковом явлении;
- установление сходства и различия между языковыми явлениями;
- группировка, классификация языковых явлений по определенному основанию;
- формирование обобщающих выводов;
- установление истинности или ложности тех или иных утверждений.

Работа над родовидовыми связями языковых явлений. В мышлении, как известно, отражаются «основные свойства предметного мира. Но условием наличия этих свойств является то, что бытие дискретно и разделяется на отдельные предметы и явления, так или иначе отграниченные друг от друга», «характеризуемые относительно устойчивыми комплексами признаков» (Панфилов В.З. Взаимоотношение языка и мышления. - С. 102). Язык как часть бытия обладает этим свойством. Он членим на единицы, вследствие чего поддается познанию на уровне мышления.

В процессе познания мира человеком мышление устанавливает иерархические, субординативные отношения между познанными дискретными единицами. Подобные отношения имеют место и в языке. Установление иерархии единиц между собою способствует «раскрытию сущности явления путем включения его в различные системы связей и отношений» (Общая психология / Под ред. В.В.Богословского и др. - С. 240). Один из видов связей между дискретными предметами, явлениями - это родовидовые отношения.

В языке родовидовые отношения между его единицами имеют место на всех уровнях - фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом. При этом отдельные единицы одновременно могут быть родовыми по отношению к одним единицам и видовыми по отношению к другим единицам по всем трем параметрам: по структуре, семантике единиц и по их функционированию. Так, понятие *гласный звук* по отношению к понятиям *безударный гласный*, *ударный гласный* является родовым, а по отноше-

нию к понятию *звук* является видовым, так как есть еще понятие *согласный звук*.

Родовидовые связи в языке имеют место на уровне понятий и на уровне фактов. На уровне понятий примеры приведены выше. На уровне языковых фактов родовидовые отношения тоже имеются и в фонетике, и в лексике, и в грамматике, и в стилистике. Так, звуки [п], [т], [к] и др. являются видовыми по отношению к общему их названию - глухие согласные. Приставки *вы-*, *из-*, *на-*, *с-* и др. являются видовыми по отношению к общему их названию - приставка.

Родовидовые отношения на уровне понятий отражают: а) связи внутри одного уровня и б) связи между разными уровнями (в том числе на уровне языка в целом). Приведенные выше примеры иллюстрируют родовидовые отношения внутри одного языкового уровня. В качестве примеров межуровневых родовидовых связей можно привести следующие понятия: *слово* и *фразеологизм* - видовые понятия, а *способ наименования* - родовое понятие. Понятия *звук*, *слово*, *предложение* в соответствующих уровнях являются родовыми, а по отношению к понятию *основная единица языка* - видовыми понятиями. Языковое значение является родовым по отношению к видовым: лексическому значению, грамматическому значению, стилистическому значению. В то же время *грамматическое значение* является родовым по отношению к видовым: словообразовательному значению, морфологическому значению и синтаксическому значению. На уровне науки о языке в родовидовые отношения вступают следующие понятия: раздел науки о языке (родовые), фонетика, лексика, словообразование, морфология, синтаксис (видовые).

Родовые понятия по своей сущности бывают двух видов. Первый вид - это названия самих языковых явлений, например: согласный звук, основа слова, вид глагола, предложение и др. Второй вид - это название разряда, группы языковых явлений, например: необщепотребительные слова, разряд местоимений по значению, способ образования слова, самостоятельная часть речи, способ передачи чужой речи и др.

По способу наименования родовые понятия бывают словными (звук, предложение и др.) и чаще словосочетательными (вид глагола, член предложения и др.).

Среди родовых понятий встречаются такие, которые вступают в разные родовидовые связи в зависимости от того или иного основного свойства. Так, сложное предложение является родовым по отношению к сложным союзным и сложным бессоюзным предложениям (основание - наличие или отсутствие словных средств связи между простыми) и по отношению к сложным предложениям

с одним или с двумя и более видами связей (в группу сложных предложений с одним видом связей входят сложносочиненные, сложноподчиненные и бессоюзные предложения, а в группу сложных предложений с двумя и более видами связей - сложные предложения с разными видами связей).

Установление родовидовых связей между изучаемыми языковыми понятиями и фактами имеет большое познавательное значение. Оно способствует формированию у школьников научно-лингвистического мировоззрения, пониманию ими системных связей в языке, формированию на этой основе прочных знаний - основы развития учебно-языковых умений. Для работы над родовидовыми связями между лингвистическими понятиями учащимся необходим минимум логических знаний: о родовых и видовых явлениях, о двояком - родовом и видовом - характере отдельных явлений. На основе этих знаний у школьников формируется умение устанавливать родовидовые связи между изученными лингвистическими понятиями и языковыми фактами. Работу над родовидовыми связями между изучаемыми явлениями языка необходимо начать уже в V классе. Если она ранее не осуществлялась, ее следует провести во всех остальных классах - в VI-IX. Знакомство с понятием о родовидовых связях между языковыми явлениями можно реализовать двумя путями: на специальном уроке (это предпочтительнее) или на одном из уроков изучения нового понятия, которое по отношению к уже известным детям понятиям является либо видовым, либо родовым.

В V классе понятие о родовидовых связях в языке целесообразно дать либо при повторении пройденного в начале учебного года на специальном уроке после повторения сведений о частях речи (школьники будут оперировать понятиями *часть речи, имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение*), а также в теме «Синтаксис и пунктуация» при изучении сведений о членах предложения (школьникам станет известно родовое понятие *член предложения* и видовые - *подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, обстоятельство*), либо совместить с изучением понятия *словосочетание* (учащиеся познакомятся с родовым понятием *член словосочетания* и видовыми - *главный член словосочетания, зависимый член словосочетания*).

Рассмотрим специальный урок ознакомления пятиклассников с понятием о родовидовых связях между языковыми явлениями. Урок целесообразно провести после работы над членами предложения. К этому времени у учащихся будет иметься необходимая основа - понятия об общем и частном слове (из начальных классов), о широкой и узкой теме (из уроков развития речи), члене предложения, главном члене предложения, подлежащем,

сказуемом, второстепенном члене предложения, дополнении, определении, обстоятельстве.

В начале урока учащимся предлагается вспомнить общее название для группы однородных частных предметов, например *стол, стул, парта, табурет, шкаф; сорока, воробей, дятел, орел, грач; корова, коза, овца, свинья, лошадь*. Результаты беседы можно записать в виде таблицы:

Общее название предмета	Частное название предмета
Мебель	<i>Стол, стул, парта, табурет, шкаф</i>
Птица	<i>Сорока, воробей, дятел, орел</i>
Домашнее животное	<i>Корова, коза, овца, свинья, лошадь</i>

Затем учитель спрашивает, с какими видами тем сочинений они познакомились на уроке развития речи - с широкой и узкой темой. Далее учитель обращает внимание детей на сходство общего названия предметов и широкого названия темы сочинения, частного названия предмета и узкого названия темы сочинения. «В языке, - сообщает учитель, - тоже есть более узкие и более широкие по своему значению явления. Мы только что познакомились с членами предложения. Есть ли среди них общие названия, или, по-другому, более широкие?» Учащиеся должны назвать понятие *член предложения*. Затем пятиклассники называют частные, или более узкие, названия членов предложения: подлежащее, сказуемое и т.д.

Проведенная работа позволяет ввести новую для детей терминологию вместо той, какой они пользовались в начальных классах: общее, широкое название - это родовое название; частное, узкое название - это видовое. Затем учитель предлагает применить новые названия к графам составленной таблицы.

На доске и в тетрадях записывается тема урока «Родовидовые связи языковых явлений». Учащиеся записывают свои наблюдения над членами предложений:

родовое название: член предложения;

видовые названия: подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, обстоятельство.

«Отдельные языковые явления, - сообщает учитель, - могут быть в одном случае видовыми названиями, а в другом - родовыми, например главный член предложения, второстепенный член предложения. По отношению к названию *член предложения* они являются видовыми, так как члены предложения делятся на главные и второстепенные. Название *главный член предложения* является родовым по отношению к видовым названиям *подле-*

*жащее, сказуемое. Название второстепенный член предложения является родовым по отношению к видовым названиям **дополнение, определение, обстоятельство**».*

Для наглядности эти отношения целесообразно показать на таблице:

Родовое название	Видовое и родовое название	Видовое название
Член предложения	Главный член предложения Второстепенный член предложения	Подлежащее Сказуемое Дополнение Определение Обстоятельство

Для закрепления знаний о родовидовых связях языковых явлений выполняются упражнения следующих видов:

- определить, видовыми или родовыми (узкими или широкими) являются данные языковые явления;
- подобрать родовое явление к данным видовым и записать по образцу;
- подобрать видовые явления к данному родовому;
- определить, в каких отношениях - видовых или родовых - находятся данные языковые явления;
- расположить данные языковые явления как родовые и видовые;
- найти ошибки в подборе видовых явлений.

При выполнении этих упражнений учащиеся тренируются в логическом разборе, но при этом данная работа является частью грамматического разбора. Логическая и лингвистическая характеристика того или иного языкового явления совмещаются в одном рассуждении ученика, следовательно, в дальнейшем при изучении нового материала не потребуется специальное время на развитие логического мышления. Само изучение языковых явлений под углом зрения родовидовых связей будет способствовать как решению этой важной общепредметной задачи, так и осознанию нового материала в новом свете.

Классификация языковых явлений. Классификация предметов, явлений - одна из важнейших мыслительных операций, которая заключается в их группировке (делении на группы).

Классификация как мыслительная операция опирается на результаты других мыслительных операций - анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, в результате которых человек добывает существенные признаки предметов, явлений, их сход-

ные в чем-либо признаки, свойства. Следовательно, в учебном процессе этим мыслительным операциям необходимо уделять перво-степенное внимание.

Умение классифицировать изучаемые предметы, явления - одно из важнейших общепредметных умений. Оно формируется не вообще, а применительно к определенной науке. Этому умению «можно научить, поставив в реальную ситуацию, требующую сравнения или классификации вполне определенных объектов» (Общая психология / Под ред. В.В.Богословского и др. - С. 245). Русский язык как учебный предмет располагает большими возможностями для создания таких реальных ситуаций, которые потребуют группировки изучаемых явлений: он членим на единицы, между его явлениями устанавливаются родовидовые отношения. При этом родовое название (а их среди языковых понятий много) оказывается основанием для классификации.

Изучая русский язык, ученик должен осознать, что все языковые явления объединяются в определенные группы большего или меньшего объема, находящиеся в соподчиненных отношениях и поддерживаемые в одной и той же группе единым основанием - существенным общим признаком, свойственным каждому члену данной группы.

Для обучения школьников классификации языковых явлений не требуется специальное время, поскольку эта работа органически вплетается в учебный процесс по русскому языку. Классификация на уроках русского языка выполняет две функции: с ее помощью у школьников, во-первых, формируется логическое мышление (в данном случае развиваются умения определять основание деления объектов на группы и относить на основе сравнения отдельные объекты к той или иной группе); во-вторых, полученные знания выступают в сознании в своих существенных связях и отношениях. Задача учителя русского языка заключается в том, чтобы в учебном процессе систематически вводить классификационные уп-ражнения.

При обучении учащихся умению классифицировать языковые явления следует сообщить детям о том, что одни и те же факты могут оказаться в разных группировках. Например, один и тот же глагол по законченности-незаконченности действия попадает в группы совершенного или несовершенного вида, а по сочетаемости с объектом действия - в группы переходных или непереходных глаголов.

Как известно, в языке существуют переходные формы, которые мы относим либо к одной, либо к другой классификации. Например, причастия одни ученые относят к формам глагола, другие - к особой части речи. В процессе работы над классификацией языковых явлений необходимо учитывать тот факт, что научные класси-

фикации имеют приблизительный характер, так как в природе существуют переходные формы.

В школьном курсе русского языка учащиеся получают знания в форме понятий (лингвистических и лингвонауковедческих) и языковых фактов. Классифицировать, следовательно, можно и понятия (например, звуки русского языка, части речи в русском языке, члены предложения и т.п.; разделы науки о языке), и факты (например, приставки по их словообразовательным значениям, по способам проверки орфограмм в них и т.д.). Классифицировать можно языковые явления по их структуре, семантике, функционально-стилистическому употреблению.

Классификации производятся в форме физических действий (например, дети раскладывают кубики по цветам) или умственных действий (мыслительных операций). На уроках русского языка классификации производятся в форме мыслительной операции, сопровождаемой записью результатов в виде схем, таблиц, используемых «как средство для установления связей между... понятиями или классами объектов, а также для точной ориентировки в многообразии понятий или соответствующих объектов» (**Якушкин Б.В.** Классификация // БСЭ. - М., 1973. - Т. 12. - С. 269). В связи с этим составлению таблиц необходимо уделять должное внимание.

Следует различать классификацию как мыслительный процесс, классификацию как результат этого мыслительного процесса (обычно она выражается в виде таблицы, схемы) и классифицирование, т.е. действия по составлению классификаций в форме таблиц. Классифицирование (в школе вместо этого неправильно употребляется термин *классификация*) - это особый тип упражнений, применяемый для формирования учебно-языковых умений.

Классификации как результат мыслительного процесса бывают двух видов: информативные и ситуативные. Оба эти вида классификаций составляют на уроках русского языка во всех разделах науки о языке. Информативные классификации, являясь системой соподчиненных понятий (классов объектов), выполняют большую познавательную функцию. Из них учащиеся черпают сведения об определенных объектах, их связях друг с другом. Таких классификаций в языке немного, и они обычно обязательны для запоминания, например классификация звуков русского языка, частей речи, предложений, членов предложения, единиц языка, стилей языка, разделов науки о языке. Ситуативные классификации - это такие группировки языковых явлений, которые создаются для данного момента чисто в учебных целях. Формы их разнообразны. К ним относится, например, выборочный диктант с группировкой. Классификации языковых явлений для данного

момента, для данной ситуации дают большой эффект в учебном процессе.

Для работы по обучению школьников умению классифицировать языковые явления их необходимо вооружить, во-первых, знанием об основе деления объектов на группы, классы (об основе группировки, классификации), во-вторых, о последовательности мыслительных действий при группировке (классифицировании) явлений. Для этой цели используется следующий порядок действий (его целесообразно написать в виде плаката и вывесить в классе):

- определить характер языкового явления;
- сравнить языковые явления между собой по изученному основному признаку;
- выявить основу (или основы) деления;
- определить группы по первой основе, по второй;
- записать данные языковые явления в виде групп;
- озаглавить графы данной **таблицы**¹.

В целях закрепления умения пользоваться данной последовательностью действий при составлении таблиц-классификаций используются упражнения следующих видов:

- определение основы деления языкового явления на группы;
- озаглавливание таблицы и ее граф;
- определение по данным языковым явлениям их групп;
- заполнение граф данной таблицы приведенными материалами или своими собственными;
- группировка данных языковых явлений;
- выяснение отсутствующей группы в данной классификации;
- нахождение ошибок в данной группировке (классификации).

В процессе работы по классифицированию изучаемых языковых явлений следует учитывать объем знаний, получаемых учащимися, постепенность его увеличения по всем темам. В связи с этим при изучении любой темы имеется возможность лишь для составления частичных информативных классификаций. В конце же работы по теме (при повторении) создаются условия для составления обобщающей классификации в виде таблицы (или работы над готовой таблицей). Составление таблиц изученных явлений (частичных или полных) - прекрасный метод проверки как самих знаний, так и осознанности понимания их взаимосвязей. Например, в конце изучения морфологии в V-VII классах целесообразно составить классификацию морфологических признаков изученных частей речи. Основа их деления - постоянство признака: по этому признаку они делятся на постоянные и непостоянные.

¹ См.: Общая психология / Под. ред. В.В.Богословского и др. - М., 1981. - С. 245.

Определение понятия. Понятие, как известно, - совокупность существенных признаков предметов, явлений, добытых людьми в процессе познания мира, в результате абстрагирования, обобщения, первая ступень познания скрытых свойств, связей, отношений объектов. В школьном курсе во всех разделах науки о языке изучается много лингвистических понятий. Одни понятия сообщаются школьникам без определения (например, звук, гласный звук, согласный звук, слово, исконно русское слово, способ словообразования, форма слова, род, число, падеж, предложение), другие сопровождаются определением. При этом определения бывают двух родов: полные и неполные. Полными в школе считаются такие, в которых имеют место как родовые, так и видовые признаки. Неполные - определения, в которых не указываются все необходимые признаки понятия. Полным, например, является определение приставки в учебнике для V класса: «Приставка - это значимая часть слова, которая находится перед корнем и служит для образования слов»¹. Определение нулевого окончания в том же школьном учебнике неполное: «Среди окончаний слова может быть нулевое окончание, т.е. такое, которое не выражено звуками».

Во всех школьных учебниках имеются определения понятий, относящихся к структуре, семантике и функционированию языковых явлений.

В развитии логического мышления огромную роль играет не только работа по выяснению существенных свойств понятия, но и работа по созданию их определения. Она способствует, во-первых, развитию связной речи, реализуя функцию одного из упражнений в обучении школьников рассуждениям, во-вторых, обогащению словарного запаса (определение понятия одновременно является одним из основных приемов семантизации слов), в-третьих, формированию пунктуационных умений. Работа над определением понятия необходима и в чисто логическом плане. Как считают психологи, в речи выражается не только содержание, но и структура мысли, которая воспринимается человеком.

Обучение школьников умению давать определение понятию - необходимый этап в работе по изучению нового материала. Обычно в школе после ознакомления с признаками того или иного языкового явления учащимся предлагается «сформулировать правило». Работа при этом не бывает эффективной, так как школьники не обучаются этому формулированию. Чтобы обучение данному умению было результативным, учащиеся должны владеть минимумом знаний об определении. Определение понятия в языковом отноше-

¹ См.: Ладыженская **Т.А.**, Баранов **М.Т.**, Тростенцова **Л.А.**, Григорян **Л.Г.**, **Кулибаба И.И.** Русский язык. **5 класс**. - М., 1999.

нии представляет собой структуру, состоящую из заглавия (определяемое слово - термин), указания на родовую принадлежность и перечня существенных видовых признаков, отличающих данное явление от однородных явлений.

Умение определять понятие опирается на умение устанавливать родовидовые связи и на умение классифицировать изучаемые явления, поэтому определению понятия целесообразно учить после описанной выше работы. Она органически вписывается в учебный процесс, не требуя специального времени.

Знание о структуре определения и умение давать определение изученному языковому понятию закрепляются при выполнении упражнений следующих видов:

- назвать части в готовом определении изученного понятия;
- вставить в определение пропущенную часть;
- сформулировать определение изученного понятия;
- найти ошибки в определении известного понятия.

Обучение учащихся самостоятельному пополнению знаний о русском языке

Непрерывность в образовании выражается прежде всего в стремлении к самостоятельному пополнению знаний. Его необходимо сформировать у учащихся, так как спонтанно оно развивается лишь у части школьников. Для этой цели учащиеся должны знать, какие виды знаний потребуются им дополнительно, из каких источников их можно получить, а учителю необходимо владеть методикой обучения детей самостоятельной работе с источниками расширения знаний.

Виды дополнительных знаний. В школьной жизни учащихся интересует многое, но более всего происхождение языка и отдельных языковых явлений; нормы произношения, словоизменения и построения синтаксических конструкций; значение и употребление слов, морфологических форм, синтаксических конструкций; сведения об ученых-лингвистах.

Минимальные сведения по каждому из этих направлений учащиеся получают на уроках русского языка: из учебников, из сообщений учителя. Полностью удовлетворить развивающийся интерес к языку ученики могут, только знакомясь с различными доступными источниками.

Источники получения дополнительных знаний о языке. Существуют три вида доступных источников, из которых **школьники** могут черпать необходимые сведения о языке: словари и справочники, научно-популярные книги о языке и об ученых-лингвистах, радио- и телепередачи. Каждый из источников своеобраз-

зен; учащиеся должны представлять себе, о чем они могут в них узнать. Об этом следует позаботиться учителю. Словари и справочники дают сведения о нормах произношения, словообразования, словоизменения, а также правописания. В словарях ученики могут найти справки о значении и употреблении слов. Для учащихся опубликованы специальные школьные словари: толковый, иностранных слов, антонимов, фразеологизмов, словообразовательный, морфемный. В научно-популярных книгах школьники прочитают о происхождении языка, отдельных языковых явлениях, об употреблении языка в разных ситуациях обучения. Подобный материал используется в передачах по радио и телевидению.

Методика обучения школьников самостоятельной работе с источниками. Для каждого источника существует специальная методика обучения школьников. Работе со словарями предшествует обучение пользованию ими. Методика складывается из следующих элементов: общее ознакомление со словарем и его назначением, проверка знания алфавита, знакомство со словарной статьей и ее структурой, обучение пользованию словарем. Важнейшим принципом данной методики является постепенность ознакомления с элементами словарной статьи (см. главу «Обогащение словарного запаса учащихся»).

Работу с научно-популярными книгами целесообразно начать с их перечня (или показа при наличии в школе или у самого преподавателя); далее учитель с целью привлечения интереса к ним пересказывает отдельные занимательные места из какой-либо книги. В дальнейшем преподаватель, учитывая изучаемые темы, дает задания отдельным школьникам прочитать и рассказать на уроке о том или ином явлении. Надо стремиться к тому, чтобы школьники по своей инициативе читали такие книги и использовали на уроке знания, полученные самостоятельно. Систематически работая с научно-популярными книгами о языке, учитель постепенно разовьет в своих учениках потребность в получении дополнительных знаний. Этому способствует и ориентация детей на слушание радио- и телепередач о языке.

§6. РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Русский язык, давая знания и формируя умения, развивает учащихся. Развитие учащихся - это процесс их перехода из одного представления о языке в качественно новое, более совершенное и более сложное, это становление их научно-лингвистического мировоззрения. Наиболее типичными параметрами этого процесса являются: сформированный у школьников лингвистический взгляд на

язык, чутье языка (языковая зоркость), самостоятельный перенос знаний на новый материал, самоконтроль в пользовании языком.

Лингвистический взгляд учащихся на язык. Язык в сознании детей существует как бы сам собой и не воспринимается ими в качестве предмета исследования. Осознание языка как особого феномена, который можно изучать по разным направлениям, приводит к формированию у детей лингвистического взгляда. Складывается он на уроках русского языка и, сложившись, становится мощным фактором развития учащихся.

Лингвистический взгляд на язык - это представление о языке как средстве коммуникации, выражении мыслей и их фиксации, как особом явлении, состоящем из специфических единиц, обладающих своими функциями, структурой и значением, своеобразным употреблением в речи. Компонентами лингвистического взгляда являются, во-первых, коммуникативно-смысловая значимость языка, во-вторых, уровневый характер языка, в-третьих, структурно-семантическое представление о единицах языка, в-четвертых, функционально-стилистический характер речи. Все они взаимосвязаны между собою. Овладение одним компонентом усиливает влияние другого.

Формирование лингвистического взгляда реализуется в процессе изучения программного материала - общих сведений о языке, структуры языка и стилистики речи. Основной принцип его развития - рассмотрение программного материала под углом зрения коммуникации, функций, значения и употребления языковых явлений.

Применение полученных знаний в новых условиях. Умение применять полученные знания при оперировании с новым, ранее неизвестным материалом - один из важнейших показателей лингвистического развития ученика. Оно связано с опознанием и преодолением трудностей, заключающихся в необходимости различения смешиваемых явлений, а также имеющих те или иные морфонологические, семантические, структурные и формообразующие особенности.

Усвоенные знания фиксируются в голове ученика в разной форме, в том числе в виде правил и определений, заключающих в себе условия выбора и существенные признаки явлений. Усвоенные знания применяются учеником к новому материалу либо непосредственно, либо опосредованно через другие определения и правила. В связи с этим перенос знаний бывает двух видов: **непосредственный** и **опосредованный**.

Непосредственный перенос - это применение знаний к явлениям одного и того же рода, например орфографических правил при овладении орфографическими умениями, грамматических определений при овладении учебно-языковыми умениями, знаний о фор-

мообразовании прилагательных при овладении формообразованием причастий и т.д. Опосредованный перенос - это применение знаний из одной области к овладению либо знаниями, либо умениями в другой области, например знаний по грамматике к овладению правописанием, культурой речи, связной речью. И в том и в другом случае имеются специфические трудности переноса.

В методике обучения школьников умению переносить знания в новые условия выработана такая последовательность: работа под руководством учителя; работа по образцу; самостоятельное применение на основе знания опознавательных признаков и существенных свойств языковых явлений.

Развитие языкового чутья. Чутье языка - это способность говорящего и пишущего осознавать и оценивать свою речь, речь других людей на основе знаний, усвоенных от окружающих или под руководством учителя, «безошибочно следовать нормам речи» (5, с. 35). Данная способность может быть неосознанной и осознанной. Осознанной она является тогда, когда базируется на знании литературных норм и правил выбора языковых средств при создании текста - устного или письменного. Формой проявления языкового чутья выступает зоркость ученика, т.е. его целенаправленное внимание ко всем сторонам текста - фонетической, семантической, грамматической и стилистической.

Различаются две стороны языкового чутья школьников: **чутье нормы** и **чутье стиля**. Первый вид чутья базируется на понимании учеником того, что есть такие явления, которые по-другому выразить нельзя, а второй вид - на осознании допустимости ряда способов выражения, но при наличии лучшего из них варианта, найти который необходимо.

Чутье нормы включает в себя фонетическое, лексико-семантическое и грамматическое чутье. Оно формируется у учащихся в процессе изучения фонетики, лексики и фразеологии, грамматики и словообразования, морфологии и синтаксиса. Чутье стиля включает в себя чутье сферы употребления языка, темы высказывания и жанра, от которых зависит выбор языковых средств. Чутье стиля развивается у учащихся при изучении речевых стилей и всей совокупности работ по развитию связной речи детей.

Методика формирования языкового чутья предполагает: а) развитие у учащихся направленного внимания на соответствие речи норме и стилевому единству текста; б) систематическое выполнение специальных упражнений, заключающихся в сравнении созданного учеником речевого произведения с эталоном в обучении выбору языковых средств.

Самоконтроль в пользовании языком. Воспитание у школьников потребности в самоконтроле за своими действиями, в том

числе за собственной речью - устной и письменной, - важнейшая задача школы. Самоконтроль в пользовании языком заключается, во-первых, в определении соответствия собственной речи с тем ее идеалом, которому учат в школе, во-вторых, внесении в нее необходимых исправлений (коррективов).

Речь многокомпонентна, и все ее стороны - языковая (фонетика, лексика, грамматика), содержание, стилистическая оформленность - требуют самоконтроля. Базой формирования самоконтроля являются прочные знания учащимися норм русского литературного языка, а также потребность в совершенствовании собственной речи. Следовательно, преподавателю русского языка необходимо заботиться о создании этой основы. Опыт показывает: при отсутствии знаний и потребности в совершенствовании ни о каком самоконтроле не может быть и речи.

Различаются две цели самоконтроля: предупреждение ошибок и нахождение и исправление допущенных ошибок как в языковом оформлении, так и по содержанию. По времени проявления с этими целями связаны два вида самоконтроля: непосредственный самоконтроль (внесение в речь коррективов в момент речевой деятельности) и отсроченный (внесение коррективов в речевое произведение спустя некоторое время). Непосредственный самоконтроль реализуется и в момент говорения, и в момент письма. Он направлен в первую очередь на предупреждение ошибок. Одновременно он может способствовать их нахождению и исправлению. В устной речи результаты самоконтроля проявляются в «срывах» конструкции с целью переформулирования, оговорок, в письменной - в подчеркивании написанного, в поиске более удачного выражения. Отсроченный самоконтроль реализуется на этапе совершенствования письменной речи. Он направлен на поиск ошибок и их исправление.

Спонтанно самоконтроль развивается очень медленно и не достигает нужного уровня, поэтому перед учителем стоит задача выработать у школьников потребность в нем и вооружить их специальными приемами самоконтроля. О необходимости самоконтроля целесообразно провести беседу, показав на примерах роль внутреннего целенаправленного внимания к собственной речи.

Конкретнее всего в методике преподавания русского языка разработаны приемы самоконтроля применительно к орфографии и пунктуации. Основой предупреждения ошибок (непосредственный самоконтроль) является теория опознавательных признаков применения орфографических и пунктуационных правил, ориентируясь на которые учащиеся достаточно успешно будут писать без ошибок.

Наиболее эффективны следующие приемы самоконтроля:

- послоговое орфографическое чтение написанного;

- сравнение написанного с текстом в книге;
- выделение учащимися каким-либо способом собственных затруднений и нахождение справок в словарях.

Л и т е р а т у р а

1. Хрестоматия по методике русского языка. Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях / Авт.-сост. М.Р. Львов. - М., 1996.
2. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка // Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. - М., 1992.
3. Добромыслов В.А. О развитии логического мышления учащихся V-VIII классов на занятиях по русскому языку. - М., 1956.
4. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Русское слово: Избр. труды / Сост. Н.А. Кондрашов. - М., 1986.
5. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. - М., 1973.

Г л а в а I I I

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ И СТРУКТУРА ШКОЛЬНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА

Содержание обучения как одна из основных категорий методики преподавания русского языка дает ответ на вопрос: **чему учить?** Оно распределяется во времени между возрастными группами учащихся **11–15** лет и представляет собою определенную структуру в виде программ для каждого класса - от V до IX.

§7. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

При определении того, чему необходимо учить детей, следует знать состав школьного курса русского языка, принципы отбора учебного материала, а также особенности отобранных понятий и умений, включенных в программу по русскому языку для средней школы (1).

Состав современного школьного курса русского языка. Из четырех типов учебного **материала**¹ в школьный курс русского языка входят три: знания о языке, языковые умения и способы деятельности с языковыми явлениями.

¹ См.: Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. - М., 1971.

Знания о **языке** и речи обеспечивают реализацию познавательной направленности школьного курса русского языка, который по содержанию соотносится с научным курсом русского языка. В него включены основы науки о русском литературном языке - о его единицах, их функциях и значениях, о структуре, о его функционировании в речи. Представлены они в виде **лингвистических** понятий и **языковых** фактов из всех разделов науки о русском языке, существующих в настоящее время самостоятельно, а именно: из фонетики, лексикологии, фразеологии, словообразования, морфологии, синтаксиса. В школьный курс русского языка введены также элементы речеведения - сведения по стилистике и культуре речи, а также элементы лексикографии. Школьный курс русского языка, давая учащимся основы знаний, одновременно формирует у них материалистический взгляд на язык, поэтому в его состав входят элементы общего языкознания, истории русского языка и русской диалектологии.

В школе изучаются обе формы существования русского литературного языка - устная и письменная, поэтому в школьный курс русского языка включены графика, орфография и пунктуация. Знания о них представлены в виде орфографических и пунктуационных понятий, перечня видов орфограмм и названий пунктуационных правил, а также орфографических фактов - отдельных слов, правописание которых следует запомнить.

Умения и **навыки** составляют неотъемлемую часть содержания обучения. Они обеспечивают в учебном процессе практическую направленность школьного курса русского языка. Источниками их являются язык, речь и правописание.

Овладение знаниями выражается в форме умений и навыков. Знаниям о языке соответствуют учебно-языковые умения, т.е. умения производить действия с языковыми явлениями в учебных целях; знаниям о речи - коммуникативные умения, т.е. умения пользоваться языковыми явлениями в речи для целей обучения; знаниям о правописании - орфографические и пунктуационные умения.

Способы деятельности с языковыми и речевыми явлениями не отражены в программе. Они сообщаются в учебниках в виде образцов рассуждений, которые представляют собою алгоритмы действий учащихся.

Принципы отбора знаний и умений учащихся для школьного курса русского языка. В школе изучается только часть научного курса русского языка. Объясняется это и возрастом учащихся, и потребностями их обучения в **11–15** лет. Научный курс с этой целью минимизируется, из него выбирается минимум необходимых знаний. В разные периоды развития школы минимум знаний для учащихся отбирался по разным критериям (или принципам).

При формировании понятийной основы современного школьного курса русского языка (т.е. знаний о языке) составители программ руководствовались как общедидактическими принципами, так и специальными. Понятия, отбираемые для изучения в школе, рассматривались с точки зрения их научности, общеприятности, доступности.

Основой минимизации научного курса русского языка для школы явились специальные критерии, т.е. принципы, вытекающие из задач школьного курса русского языка: мировоззренческий, системный, функциональный, эстетический, коммуникативный, практический, исторический и межпредметный.

Мировоззренческий критерий предполагает отбор таких понятий, которые обеспечивают развитие у учащихся научного представления о языке - о его функциях, происхождении, развитии, системном характере, многообразии языков, их взаимодействии, о месте русского языка в современном мире, о членении русского национального языка на части, о русском литературном языке и его использовании во всех сферах общественной жизни, о языке и письменности. Соответственно этому критерию в школьный курс русского языка включены понятия *язык, речь, функция языка, древнерусский язык, группы языков, славянские языки, заимствование, национальный язык, диалектный язык, городское просторечие, русский литературный язык, стили русского литературного языка, формы литературного языка, письмо, письменность*.

Системный критерий определяет отбор понятий, которые в совокупности дали бы основу знаний о русском литературном языке как системе, приспособленной для общения, передачи и хранения информации. С этой целью необходимо учитывать особенности его структуры, его внутриуровневые и межуровневые связи. В соответствии с ним в школьный курс русского языка включены понятия, отражающие: а) общее строение языка (русский язык, единицы русского языка - звук, слово, предложение), функции и значения единиц языка; б) парадигматические отношения (например, в фонетике - гласные и согласные, гласные ударные и безударные, согласные звонкие и глухие, мягкие и твердые; в морфологии - все части речи независимо от их доли в порождении речи, все склонения существительных, все спряжения глаголов; в синтаксисе - все виды придаточных предложений и т.д.); в) синтагматические связи (например, в фонетике - чередование ударных и безударных гласных, чередование согласных; в лексике - сочетаемость слов и т.д.).

Функциональный критерий - зависимость выбора языковых средств в процессе их употребления в речи от цели, ситуации, адресата и сферы общения (например, типы текста, текст, стиль, функциональные стили речи и др.).

Эстетический критерий предполагает отбор понятий и связанных с ним фактов, направленных на раскрытие прекрасного в языке и речи, богатства языка, его выразительных средств и норм, а также уместности использования языковых средств, на формирование у учащихся эстетического вкуса и потребности в эстетическом совершенствовании своей речи.

Для реализации указанных задач в школьные программы включены, например, следующие понятия: литературный язык, диалектизм, жаргонизм, просторечие, профессионализм, устаревшее слово, переносное значение слова, синоним, антоним, норма, текст, стиль.

Коммуникативный критерий определяет отбор таких понятий, которые обеспечивают теоретическую основу работы по развитию связной речи учащихся, т.е. по обучению детей создавать тексты разных типов и стилей **речи**. В связи с тем что текст имеет языковую и содержательно-логическую стороны, в школьный курс необходимо включать как лингвистические, так и некоторые экстралингвистические понятия. Соответственно в современных школьных программах мы находим, с одной стороны, текст, стиль, речь, тип речи, стили речи, а с другой - тема, основная мысль, план простой и сложный, сбор материала, систематизация собранного материала, интервью, пейзаж и др.

Исторический критерий призван дать ученику языковые факты, показывающие развитие языка, его связь с жизнью народа. В соответствии с этим критерием в школьные программы включены понятия *исконно русские слова, заимствованные слова, устаревшие слова, неологизмы, пути пополнения словарного запаса языка, развитие языка, «мертвые» языки, древнерусский язык* и др.

В соответствии с **межпредметным** принципом в школьном курсе русского языка вводятся такие понятия, которые необходимы нашему учебному предмету для организации связей с другими учебными предметами¹. Они имеются в общих сведениях о языке (национальный язык, славянские языки, международный язык, язык межнационального общения и др.), во всех разделах науки о русском языке, а также в разделе о развитии речи учащихся (антонимы, синонимы, фразеологизмы, текст, стиль, план, шипящие, языковая норма, склонение, спряжение, собственное имя и др.).

Практический принцип определяет отбор понятий, связанных не только с расширением знаний учащихся, но и с формированием умений и навыков. Прежде всего этот принцип отбора объясняет включение понятий *графика, орфография, пунктуация, лексикография, словари толковый, орфографический, иностранных*

слов. В соответствии с данным критерием в программы введены понятия *алфавит, орфограмма, буква, тире, дефис*, названия знаков препинания, большая буква, малая буква, шипящие буквы и др.

Перечни лингвистических понятий, отобранных в соответствии с каждым из критериев, сопоставлялись между собой. В итоге оказалось, что одни понятия повторялись по несколько раз, другие – два-три раза. Эти понятия вошли в школьный курс русского языка. В результате применения перечисленных принципов отбора сложилась достаточно обоснованная система сведений о русском языке – школьный курс русского языка.

Формирование состава умений и навыков для школьного курса русского языка производилось на основе следующих принципов: логико-познавательного, частотно-нормативного, относительной орфографической и пунктуационной грамотности, логико-функционального.

Логико-познавательный критерий направлен на отбор умений, развивающих логическое мышление и формирующих пользование усвоенными знаниями о языке.

Частотно-нормативный критерий определяет состав умений, заключающихся в правильном произношении и употреблении слов, построении и использовании синтаксических единиц в речи. Частотным он называется потому, что отбор языковых явлений для работы над нормами отражает их большую употребительность в речи.

Принцип относительной орфографической и пунктуационной грамотности предполагает отбор из свода правил их минимума, так как школа не может достичь абсолютной орфографической грамотности. В школьный курс русского языка включены орфограммы, составляющие основу русской орфографической системы, частоно покрывающие тексты, достаточно легко применяемые пишущими.

В соответствии с **логико-функциональным критерием** отбирались умения, развивающие у детей способности оперировать определенным содержанием и необходимыми языковыми средствами в процессе создания текста того или иного типа и стиля речи.

§8. СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА

Содержание обучения русскому языку представлено в особом документе, называемом программой. В настоящее время действуют три программы, одна из которых создана в начале 70-х гг.

Любая программа определяет систему основных знаний о языке и умении пользоваться им в устной и письменной речи, а также последовательность работы над ними; в программе должно указываться примерное время, необходимое для изучения той или иной темы.

Состав и структура программы. Школьная программа состоит из двух основных компонентов: объяснительной записки и собственно программы.

Объяснительная записка - это компонент программы, определяющий основы организации учебного процесса по русскому языку в школе: цели (задачи) курса в целом и отдельных его частей, состав и направления в работе, место в системе школьных дисциплин, основные методические средства, преемственность с предыдущим этапом и межпредметные связи. Объяснительная записка в программе более всего подвержена изменениям, так как в наибольшей степени отражает потребности социальной жизни того или иного времени.

Собственно программа - это компонент школьной программы в целом, определяющий состав курса и последовательность изучения его частей. При определении последовательности изучения русского языка от класса к классу берутся в расчет следующие факторы: состав и структура самого языка и психологические особенности овладения учащимися изучаемым материалом. Первый фактор диктует линейное расположение материала от класса к классу - от единиц низшего уровня языка к единицам высшего уровня. Линейный курс, таким образом, составляет следующую последовательность: фонетика, словообразование, лексика, морфология, синтаксис, стилистика. Второй фактор - особенности овладения детьми изучаемым материалом - в той или иной мере вносит изменения в последовательность расположения программного материала и включает в него другие темы. Так, начиная с программы 1938 г. школьный курс русского языка в V классе до изучения фонетики начинается с пропедевтического курса синтаксиса и пунктуации; в начале и в конце курса каждого класса вводится повторение пройденного по русскому языку.

В данное время существует два типа программ: линейная и линейно-ступенчатая. При построении линейно-ступенчатой программы потребовалось решить две задачи: преодолеть разрыв в уровне знаний между начальными и средними классами и намечающуюся перегрузку учащихся в связи с переносом начала изучения систематического курса на год ниже. Было предложено ступенчатое изложение некоторых тем: лексику, словообразование, имя существительное, имя прилагательное изучать в V и VI классах, глагол - в V, VI и VII классах, синтаксис - в V, VII

(частично), VIII и IX классах. В виде ступеней определяется работа по развитию связной речи соответственно от V до IX класса. При делении учебного материала на ступени учитывались его сложность и предварительное знакомство в начальных классах: более простой материал и в какой-то мере знакомый детям оставался на первой ступени, а более сложный переносился на вторую или даже на третью ступень.

В структуре школьной программы по русскому языку выделяют два уровня: уровень программы в целом и уровень программы каждого класса. Структура программы в целом делится на органически связанные, но самостоятельные программы для каждого класса. Следовательно, школьная программа в целом - это совокупность поклассных программ, тесно связанных друг с другом. Эту совокупность поклассных программ называют схемой программы школы по русскому языку.

Структура программы второго уровня (уровня каждого класса) представляет собою перечень изучаемых тем, расположенных в определенной последовательности. Эту совокупность тем программы каждого класса называют схемой программы класса по русскому языку. В нее входят следующие компоненты: сведения о языке; повторение пройденного в предыдущем классе; грамматика и правописание; повторение пройденного в конце года; развитие связной речи; требования к знаниям и умениям учащихся данного класса.

Структура языковой части школьного курса. Языковая часть курса каждого класса состоит в каждой теме из двух компонентов: из сведений о языковых явлениях, включенных в программу данного класса (они помещены под пунктом I), и требований к работе по культуре речи (они даны под пунктом II).

Фрагмент одной из программ V класса.

Фонетика. Орфоэпия. Графика и орфография. Культура речи **(15 ч).**

I. Фонетика как раздел науки о языке. Звук как единица языка. Звуки речи; гласные и согласные звуки. Ударение в слове. Гласные ударные и безударные. Твердые и мягкие согласные. Твердые и мягкие согласные, не имеющие парных звуков. Звонкие и глухие согласные. Сонорные согласные. Шипящие и *ц*. Сильные и слабые позиции звуков.

Фонетический разбор слова.

Орфоэпические словари.

¹ В скобках указывается примерное количество часов, которое целесообразно отвести на изучение данных тем.

Графика как раздел науки о языке. Обозначение звуков речи на письме; алфавит. Рукописные и печатные буквы; прописные - строчные. Каллиграфия.

Звуковое значение букв *е, ё, ю, я*. Обозначение мягкости согласных. Мягкий знак для обозначения мягкости согласных. Опознавательные признаки орфограмм.

Орфографический разбор. Орфографические словари.

И. Умение соблюдать основные правила литературного произношения в рамках требований учебника. Умение произносить гласные и согласные перед гласным *е*. Умение находить справки о произношении слов в различных словарях (в том числе орфоэпических).

В первые пункты программы помимо сведений о языке включаются названия орфограмм и пунктуационных правил, изучаемых параллельно с данной темой.

Фрагмент из программы VIII класса.

Прямая и косвенная речь (6 ч)

И. Повторение изученного о прямой речи и диалоге. Способы передачи чужой речи.

Слова автора внутри прямой речи. Разделительные и выделительные знаки препинания в предложениях с прямой речью. Косвенная речь. Цитата. Знаки препинания при цитировании.

Синтаксические синонимы предложений с прямой речью, их текстообразующая роль.

П. Умение выделять в произношении слова автора. Умение заменять прямую речь косвенной.

Во вторые пункты программы включаются два вида материала: один из них - это требования правильности и уместности употребления изучаемых языковых явлений, например: соблюдение правильной интонации при обособленных второстепенных и уточняющих членах предложения; умение пользоваться в речи синонимическими вводными словами; умение употреблять формы одних наклонений в значении других.

Во вторые пункты включаются также требования к общеучебным умениям, которыми учащиеся должны овладеть, например: умение пользоваться толковым словарем, орфографическим словарем.

Структура речевой части школьного курса. В речевую часть школьной программы каждого класса, которая называется «Развитие связной речи», включены два вида учебного материала: речеведческие понятия и виды работ по развитию связной речи.

Сведения о речи по-разному организованы в линейной и линейно-ступенчатой программах. В одной из линейных программ они даются в конце курса каждого класса, в другой - в особой отдельной программе под названием «Речь». В линейно-ступенчатой программе сведения о речи под пунктом **III** включены в каждую тему, что обеспечивает тесную связь изучения строя языка с обучением детей пользованию языком в собственной речи.

Речеведческие понятия даны ступенчато в V, VI и VII классах. Они отражают, во-первых, типологию текстов по их функционально-смысловым свойствам (текст, повествование, описание, рассуждение) и по связи с разновидностями литературного языка (стиль, разговорный стиль, публицистический стиль, научный стиль, официально-деловой стиль, художественный стиль), во-вторых, текстообразующие явления (тема текста, основная мысль текста, план - простой и сложный - текста, часть текста, средства связи частей текста, виды связей частей текста).

Виды работ по развитию связной речи рассредоточены по всем классам, начиная с V и кончая IX классом. К ним относятся изложения и сочинения. Ступенчатая их подача от класса к классу основывается на учете следующих факторов: сложности вида работы и содержания высказывания. В соответствии с первым фактором в V классе из трех видов изложений предлагается работать только над двумя: подробными и сжатыми; третий вид - выборочное изложение - включен в программу VI класса. Вторым фактором учитывался при определении объектов описания. Так, в V классе предлагается описывать несложный отдельный предмет, животное, а более сложные объекты предлагается описывать в VI классе (интерьер, пейзаж), в VII классе (внешность человека), в VIII классе (местность) и т.д.

Требования к знаниям и умениям в программе. Соответствующий раздел программы впервые был включен в «Типовые программы по русскому языку для восьмилетней и средней школы с русским языком обучения (IV-VIII классы)» (М., 1978).

В программе по русскому языку для русской школы РСФСР аналогичный раздел появился в 1979 г. В этом разделе отсутствуют требования к знаниям учащихся. Имеется в нем перечень учебно-языковых умений (умение разбирать слова и предложения). Отсутствует обобщенный перечень орфографических, пунктуационных умений. Вместо них повторяются виды орфограмм и пунктуационных правил, в соответствии с которыми учащиеся должны грамотно писать свои письменные высказывания. Нет и обобщенных речевых (коммуникативных) умений. Вместо них

дается повторение перечисления видов работ, которые учащиеся должны уметь выполнять.

Л и т е р а т у р а

1. Хрестоматия по методике русского языка. Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях / Авт.-сост. М.Р.Львов. - М., 1996.
2. Дейкина **А.Д.** Современная ситуация и подготовка учителя русского языка в педвузе // Рус. яз. в школе. - 1997. - № 4.
3. Основы методики преподавания русского языка в **IV–VIII** классах / **Под** ред. А.В.Текучева и др. - 2-е изд. - М., 1982.
4. Программы средней общеобразовательной школы: Русский язык. 5-9 классы. - М., 1999.

Г л а в а IV

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Средства обучения - это специально созданные пособия и материалы различного характера, которые помогают учителю управлять познавательной-практической деятельностью школьников, решать стоящие перед ним задачи: давать знания, формировать умения и навыки, воздействовать на детей и т.д.

Средства обучения делятся на основные и неосновные. К основным относятся: 1) школьный учебник; 2) учебные материалы, дополняющие учебник (сборники упражнений, справочники, словари); 3) наглядные пособия различных типов. Неосновными средствами обучения являются пособия, предназначенные не для всего учебного процесса, а только для отдельных его сторон, например раздаточный материал, транспаранты, диапозитивы и т.д. К средствам обучения примыкают различные виды учебной техники и учебные принадлежности, например классная доска, магнитофон, киноаппарат, тетради и т.д. Средства обучения могут сыграть положительную роль, если применяются в системе, если учитывается их взаимосвязанность и взаимообусловленность в процессе решения определенных учебных задач.

§9. УЧЕБНИК КАК ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Школьный учебник - это специальная книга, излагающая основы научных знаний по русскому языку и предназначенная для достижения учебных целей. Основными функциями учебника являются: информационная, трансформационная, систематизирующая и

воспитательная. В учебнике даются знания (информационная функция), представленные в виде определенной системы (систематизирующая функция) и служащие для формирования соответствующих общеучебных и специальных умений (трансформационная функция). При этом все материалы учебника направлены на воспитание у учащихся умения самостоятельно и верно оценивать факты действительности, работать творчески и инициативно в последующей трудовой жизни (воспитательная функция).

Учебник и программа имеют общую систему понятий, фактов, общую последовательность их изучения. Но в учебнике в отличие от программы дается трактовка языковых явлений, уточняется содержание изучаемых понятий, включаются упражнения на закрепление знаний, формирование языковых, правописных и речевых умений. Учебник определяет объем сведений об изучаемых понятиях, способствует формированию у школьников необходимых способов деятельности. Он содержит описание языковых понятий, фактов и явлений, включает достаточное количество разнообразных интересных и содержательных упражнений, расположенных в определенной, методически оправданной последовательности, содействует развитию школьников, формированию у них материалистического мировоззрения, воспитанию высоких моральных качеств.

Как правило, учебник включает следующие структурные компоненты: теоретические сведения о языке в виде текстов и внетекстовые компоненты; аппарат организации **работы** (вопросы, задания); иллюстративный материал и аппарат ориентировки (указатели, оглавление, заголовки и т.п.).

Тексты о языке составляют основное содержание учебников по русскому языку. Они делятся на **основные** и **дополнительные**. В основных текстах описываются факты и явления языка и речи, даются определения понятий, перечисляются их основные признаки, делаются выводы и обобщения, предлагаются задания и упражнения, на основе которых формируется система умений и навыков, выводятся правила и т.п. В дополнительных текстах даются материалы для справок, примечания, разъяснения, образцы рассуждений (или способы применения правил) и т.п.

Аппарат организации работы включает прежде всего те вопросы и задания, которые организуют наблюдения учащихся над фактами и явлениями языка, способствуют систематизации и обобщению изученного, направляют деятельность учащихся в процессе формирования у них умений и навыков.

Иллюстративный материал (рисунки, схемы, таблицы, графические обозначения и т.п.) способствует более глубокому осознанию

изучаемых явлений, поэтому он тесно связан с основным учебным текстом, наглядно представляет то, о чем в нем говорится, дополняет, конкретизирует его, а в ряде случаев восполняет материал, отсутствующий в тексте.

Аппарат ориентировки (указатели, заголовки, оглавление) помогает учащимся понять внутреннюю структуру учебника, дает представление о содержании и построении учебного материала, позволяет ориентироваться в содержании учебника в целом, быстро найти нужные сведения и т. п.

Учебник предназначен и для учащихся, и для учителя. Для учебника он является источником информации, справочным пособием, средством овладения умениями. Для учителя это источник методической системы. С помощью учебника он определяет методы работы со школьниками на разных этапах освоения материала.

Стабильные учебники по русскому языку начали создаваться после Постановления ЦК ВКП (б) от 13 февраля **1933** г. «Об учебниках для начальной и средней школы». До этого времени согласно теории «отмирания учебника» в школьной практике широко применялись пособия, не содержащие систематического изложения теоретических сведений. Это так называемые подвижные, «рассыпные» учебники, состоявшие из отдельных заданий, «тетрадей», брошюр, выпусков и т.п. Само слово «учебник» было в то время заменено названием «рабочая книга».

После указанного постановления начиная с 1933 г. были созданы следующие стабильные учебники:

1. Шапиро **А.Б.** Грамматика. - Ч. I и II.

Учебник выдержал **11** изданий и выходил с **1933** по **1936** г.

2. Бархударов **С.Г.**, Досычева **Е.И.** Грамматика русского языка. - Ч. I и II.

С 1944 г. учебник выходил под редакцией академика **Л.В.Щербы** (без указания авторов). Книга выдержала **14** изданий и издавалась с **1938** по 1952 г.

3. Бархударов **С.Г.**, Крючков **С.Е.** Учебник русского языка. - Ч. I и II.

Учебник издавался с 1954 г. и действовал: I часть - до **1969** г., II часть - до 1970 г.

Начиная с **1970** г. школьный курс русского языка представлен в следующих учебниках для V-IX классов:

1. Ладыженская **Т.А.**, Баранов **М.Т.**, Тростенцова **Л.А.**, Григорян **Л.Т.**, Кулибаба **И.И.** Русский язык. 5 класс / Науч. редактор **Н.М.Шанский**.

2. Баранов **М.Т.**, Ладыженская **Т.А.**, Тростенцова **Л.А.**, Григорян **Л.Т.**, Кулибаба **И.И.** Русский язык. 6 класс / Науч. редактор **Н.М.Шанский**.

3. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А., Григорян Л.Т., Кулибаба И.И. Русский язык. 7 класс / Науч. редактор Н.М.Шанский.

4. Бархударов С.Г., Крючков С.Е., Максимов Л.Ю., Чешко Л.А. Русский язык. 8 класс.

5. Бархударов С.Г., Крючков С.Е., Максимов Л.Ю., Чешко Л.А. Русский язык. 9 класс.

В настоящее время наряду с названными в общеобразовательной школе используются еще два учебных комплекта, рекомендованные Министерством образования РФ.

I 1. Разумовская М.М., Львова СИ., Богданова Г.А., Капинос В.И. и др. Русский язык. 5 класс / Под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта.

2. Разумовская М.М., Львова СИ., Капинос В.И. и др. **Русский** язык. 6 класс / Под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта.

3. Разумовская М.М., Львова СИ., Капинос В.И. и др. Русский язык. 7 класс / Под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта.

4. Разумовская М.М., Львова СИ., Капинос В.И. и др. Русский язык. 8 класс / Под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта.

II 1. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык: Теория. 5-9 классы.

2. Русский язык: Практика. 5 класс: Сборник задач и упражнений / Сост. А.Ю.Купалова; Науч. редактор В.В. Бабайцева.

3. Русский язык: Практика. 6-7 классы: Сборник задач и упражнений / Сост. Г.К.Лидман-Орлова, С.Н.Пименова; Науч. редактор В.В.Бабайцева.

4. Русский язык: Практика. 8-9 классы: Сборник задач и упражнений / Сост. Ю.С.Пичугов; Науч. редактор В.В. Бабайцева.

5. Никитина Е.И. Русская речь. 5-7 классы / Науч. редактор В.В. Бабайцева.

6. Никитина Е.И. Русская речь. 8-9 классы / Науч. редактор В.В. Бабайцева.

В старших классах (X-XI) для обобщения и повторения учебного материала рекомендуются учебники:

1. Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи. 10-11 классы.

2. Греков В.Ф., Чешко Л.А. Пособие по русскому языку в старших классах.

Создаются и используются в школьной практике учебные пособия, предназначенные для углубленного изучения русского языка и самообразования. Например:

1. Бабайцева В.В. **Русский** язык: Теория. 5-11 классы. Для учебных заведений с углубленным изучением русского языка.

2. Максимов Л.Ю., Чешко Л.А. Русский язык. 10-11 классы. Для вечерних школ и самообразования.

§ 10. ОСОБЕННОСТИ ДЕЙСТВУЮЩИХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БАЗА УЧЕБНИКОВ

Охарактеризуем некоторые особенности учебников по русскому языку, действующих параллельно в современной школе.

Учебники для V-VII классов авторского коллектива Т.А.Ладыженской, М.Т.Баранова, Л.А.Тростенцова и др. (науч. редактор Н.М.Шанский) и продолжающие их учебники для VIII-IX классов авторского коллектива **С.Г.Бархударова, С.Е.Крюčkова, Л.Ю.Максимова** и др. функционируют в школе, как отмечалось выше, с 1970 г. и, несмотря на это, не утратили своей актуальности. Богатый методический опыт, связанный с их использованием, учитывается при написании новых учебников по русскому языку. В связи с этим подробно охарактеризуем данные учебники.

Учебники, входящие в этот комплекс, отражают структурно-семантическое направление в лингвистике. Это значит, что явления и факты языка описываются в трех аспектах, в трех направлениях: форма (структура), значение (семантика), употребление в речи. Любая лингвистическая единица, подлежащая изучению, рассматривается с трех сторон: ее структурные (формальные) показатели, ее значение (обусловленное особенностями формы) и особенности употребления в речевой практике (обусловленные ее семантическими и функциональными возможностями). Таким образом, все три компонента оказываются взаимосвязанными, взаимообусловленными, что важно показать школьникам в процессе изучения лингвистических единиц.

Многие разделы школьного курса русского языка модернизированы, некоторые разделы введены заново. Так, в действующих учебниках существуют разделы «Лексика», «Морфемика», «Словообразование», которые ранее не изучались в средней школе. Существенно обновились разделы «Фонетика и графика», «Морфология», «Синтаксис», «Орфография», «Пунктуация» и др. Так, например, в разделе «Синтаксис» наряду с предложением изучается строение и значение словосочетаний; изучение орфографических правил основывается на осознании понятия *орфограмма*; части речи рассматриваются как лексико-грамматические классы слов и выделяются на основе трех признаков: общего грамматического значения, морфологических признаков, синтаксической функции. Это свидетельствует о том, что трактовка и описание фактов языка в школьных учебниках соответствуют данным современной лингвистической науки.

Кроме того, в школьных учебниках описаны не только единицы языка, но и явления речи: текст и его типы, стили речи, особенности построения всех типов текста, нормы русского литературного языка и возможности их реализации в речевой практике учащихся.

Формы предъявления информации в учебниках. Авторы учебников используют различные способы подачи нового материала (введения новых знаний) в зависимости от характера языковых фактов и особенностей учебной задачи в каждом конкретном случае. Способ подачи нового материала обусловлен также возрастными особенностями учащихся.

В каждом из учебников проявляются те или иные тенденции в использовании способов введения новых сведений. В учебнике русского языка для V класса преобладает индуктивный способ подачи знаний. Это связано с тем, что именно в V классе, на начальном этапе изучения систематического курса русского языка в школе, представляется важным сформировать у учащихся умение самостоятельно анализировать факты языка, делать выводы и обобщения. При этом учитывается и то обстоятельство, что для наблюдения и самостоятельных выводов берется доступный материал, представленный наглядно в сопровождении вопросов и заданий, направляющих познавательную деятельность учащихся.

Как правило, новая информация в учебнике русского языка для V класса дается следующим образом: материал для наблюдений, вопросы и задания для учащихся к этому материалу и вывод в виде определений и правил. Следует иметь в виду, что при этом доля самостоятельности действий учащихся постепенно увеличивается. А перед учителем стоит задача сделать работу по анализу материалов для наблюдений более разнообразной. Для этого необязательно ограничиваться теми вопросами и заданиями, которые есть в учебнике, - можно использовать новые с учетом развития познавательной **активности** учащихся. Вот образцы таких заданий: самостоятельно разобраться в материале для наблюдений и привести свои примеры, аналогичные данным; разобраться в материале параграфа и дать дополнительные вопросы; найти то, о чем не говорили на прошлых уроках; отметить то новое, что узнали по сравнению с начальной школой; составить план ответа параграфа; сопоставить материалы двух параграфов и составить общий план их пересказа и т.п.

Не следует думать, что весь материал в учебнике для V класса изложен индуктивным способом. Там, где наблюдения учащихся организовать невозможно по каким-либо причинам, авторы используют дедуктивный путь изложения новых сведений.

Дедуктивный способ подачи нового материала (дедуктивное изложение) используется довольно последовательно в учебниках

для VI и VII классов. На этом этапе обучения важно сформировать у школьников умение связно, в определенной последовательности излагать знания по русскому языку. Кроме того, факты, описанные в названных учебниках, как правило, являются совершенно новыми для учащихся, разобраться в их сути самостоятельно довольно сложно. Следует также учитывать, что объем изучаемых понятий увеличивается, а сами понятия оказываются более сложными по сравнению с изучаемыми ранее. Поэтому авторы учебников для VI и VII классов используют такой путь введения новых знаний, как дедуктивное изложение, предполагающее разъяснение сущности нескольких взаимосвязанных фактов, явлений, **понятий**.

В учебниках для VIII и IX классов используется индуктивно-дедуктивный способ введения новых знаний: сначала выполняется ряд упражнений и заданий для первоначального ознакомления с изучаемым явлением (в основе анализа - его структурные особенности); затем следует дедуктивное изложение, в процессе которого обобщаются сделанные школьниками наблюдения и вводятся новые факты, характеризующие изучаемую единицу. Выбор такого способа подачи нового материала обусловлен целым рядом факторов: сложностью, многоаспектностью изучаемых единиц, разнообразием форм их проявления в языке и речи.

Таким образом, в каждом из названных учебников выбор способа подачи новых сведений определяется, с одной стороны, задачами собственно познавательного характера (стремление доступно, логично и доказательно описать факты и явления языка), а с другой стороны, задачами методическими (стремление научить школьников логике познания, умению анализировать и обобщать факты языка, строить высказывание на научную тему и т.п.).

Останавливая свой выбор на том или ином способе подачи нового материала, авторы решают в связи с этим еще целый ряд методических задач. Строго продумана система приемов подачи нового в учебнике. Чтобы организовать наблюдения учащихся над фактами языка, подготовить их к соответствующим выводам и обобщениям, используются следующие приемы: грамматический разбор, сравнение и анализ примеров, анализ схем и таблиц, анализ рисунков и иллюстраций. Каждый из этих приемов соотносится со способом подачи материала в целом, позволяет его реализовать методически целесообразно.

В учебниках удачно решена еще одна серьезная методическая проблема - разграничение изучаемого материала по степени важности, необходимости, значимости. Для этого используются прежде всего шрифтовые, условные графические и цветовые обозначения. Так, специальными обозначе-

ниями выделены изучаемые теоретические сведения, материал для заучивания, запоминания, теоретические сведения, требующие осознания, но не заучивания, материал для наблюдений. Учитель должен научить школьников ориентироваться в теоретическом материале учебника, сознательно осваивать и разграничивать его в процессе работы. Сведения, дополняющие основной теоретический материал, разъясняющий те или иные моменты, связанные с его характеристикой, ограничивающие действия основных правил, даются в примечаниях. Такой способ предъявления знаний активно используется в учебниках для VIII-IX классов, что объясняется прежде всего характером изучаемого материала.

Частично новые знания даются в заданиях к упражнениям, если эти знания нужны для овладения умениями и навыками. Например, при изучении глагола в V классе в целый ряд упражнений входит материал, дополняющий содержание основного параграфа и способствующий формированию у школьников соответствующих умений и навыков: «Образуйте глаголы с помощью приставки *вы-*. Обозначьте спряжение. Учтите, что глаголы с приставками относятся к тому же спряжению, что и бесприставочные.

Образец. *Глядим - выглядим, II спр.*».

Большое значение в организации усвоения знаний учащимися и в формировании соответствующих умений авторы учебников русского языка придают иллюстративному материалу: рисункам, схемам, иллюстрациям, таблицам. Иллюстративный материал либо дополняет основной учебный текст, либо конкретизирует его, либо восполняет материал, отсутствующий в тексте. Следовательно, он введен в содержание учебников не для оживления и развлечения учащихся, а для разъяснения, предъявления, наглядного представления фактов и явлений. Поясним сказанное на примерах.

При изучении звуков речи в V классе учащимся предлагается рассмотреть рисунки с изображением предметов, названия которых различаются только одним звуком (*дым* - *дом*; *рак* - *мак*). В результате анализа рисунков и ответов на поставленные авторами учебника вопросы пятиклассники должны сделать очень важный познавательный вывод о смысловозначительной функции звуков в русском языке. Учащиеся получили новые сведения, отсутствующие в основном учебном тексте, и сделали это на основе анализа фактов языка с помощью иллюстративного материала.

При описании синтаксических явлений в учебниках используются схемы, отражающие суть изучаемого понятия. Схема наглядно изображает то, о чем говорится в основном учебном тексте. Часто схемы и таблицы используются для конкретизации фактов, о которых в них говорится. Так, при описании признаков составного именного сказуемого в тексте сказано о его

структуре, а в таблице, дополняющей этот текст, конкретизированы способы выражения именной части сказуемого.

Таким образом, при организации усвоения знаний по учебнику учитель должен тщательно продумать систему вопросов и заданий, направленных на анализ того наглядного материала, который органически связан с учебным текстом, конкретизирует, дополняет, восполняет его.

Для того чтобы школьникам было легко работать с учебником русского языка, нужно разъяснить им, как пользоваться аппаратом **ориентирующего** характера, в который входят оглавление, различные указатели, сигнализирующая система, особенности рубрикации.

Учебник - средство овладения **умениями**. В учебниках значительное место занимает материал, с помощью которого происходит обучение школьников способам деятельности: даны образцы всех видов разбора, образцы рассуждений при анализе фактов языка, способы применения правил и т.п. Это позволяет научить школьников трансформировать полученные знания в умения и навыки.

Умения и навыки формируются в учебнике с помощью заданий и упражнений. Практический материал учебников (упражнения и задания) предусматривает развитие всех специальных умений учащихся: учебно-языковых (**учебно-познавательных**), правописных (орфографических и пунктуационных) и речевых (нормативных и коммуникативных).

В целом ряде тем упражнения строятся на единой лексической основе, т.е. объединяются общей смысловой темой. Так, в упражнениях при изучении темы «Имя прилагательное» в V классе языковой материал объединен в смысловую тему «Зимний лес». Такой подход к подбору упражнений позволяет органично связать изучение фактов языка с развитием речи учащихся.

Упражнения всех учебников ориентированы и на развитие познавательной активности учащихся, на формирование опыта творческой деятельности, как это предусмотрено содержанием обучения любому учебному предмету в средней школе. С этой целью используются упражнения продуктивного характера, частично поисковые задания, в основе которых лежит умение применять полученные знания в новой ситуации, самостоятельно анализировать факты языка, делать выводы и обобщения.

Примером подобного задания может служить упражнение из учебника для VI класса: «Составьте три сложных предложения с сочетаниями собирательных числительных с существительными (см. в рамке). Почему над картинками, на которых изображены девочки, имеются прочерки?» В рамке дан материал для состав-

ления предложений: *двое (трое, четверо) ребят (суток, часов, брюк* и т.п.). Тут же с помощью рисунков разъясняются нормы употребления собирательных и количественных числительных в сочетании с существительными, обозначающими лиц мужского и женского пола; под картинками, на которых изображены мальчики, две подписи: *три друга, трое друзей*, под картинками, на которых изображены девочки, одна подпись - *три подружки*. Таким образом, выполняя задания упражнения, учащиеся на основе наблюдений делают вывод о нормах употребления собирательных числительных в речи, а затем отрабатывают это правило при составлении предложений. Выполнение этого упражнения потребует от учащихся активной мыслительной деятельности, направленной на осознание нового для них факта, а не на воспроизведение и повторение уже известного материала. Это и есть задание продуктивного характера.

Задания к упражнениям, как правило, формулируются комплексно: в первую очередь дается задание, непосредственно связанное с изучаемым материалом, которое дополняется заданиями на повторение ранее пройденного и закрепление тех или иных навыков. Это позволяет обеспечить регулярность повторения и продиагностировать степень ослабления сформированных умений.

Реализация в учебниках индивидуализации обучения. Материалы учебников позволяют дифференцировать задания для различных групп школьников с учетом их индивидуальных возможностей и интересов. Индивидуальный подход может быть реализован как в ходе освоения теории, так и в процессе формирования умений.

В теоретической части учебника содержится материал различной степени сложности: материал для самостоятельных наблюдений; материал для ознакомления с определенной информацией в рамках данной темы; теоретические сведения, требующие осмысления, а не запоминания; материал для обязательного заучивания; сведения, имеющие сугубо практическое значение. В текстах упражнений дается информация о происхождении слов, о развитии языка.

В связи с этим учителю предоставляется возможность по-разному использовать теоретические сведения в работе со школьниками, учитывать их интересы и способности на этапе анализа языковых явлений, формулирования выводов и обобщений. Сильным учащимся предлагаются вопросы и задания в ходе самостоятельных наблюдений над фактами и явлениями языка. Этой группе школьников адресованы вопросы и задания повышенной трудности, помеченные специальным значком (в списке условных обозначений в учебниках для каждого класса). При освоении тео-

ретических сведений, которые необходимо только осознать без обязательного запоминания, нужно привлечь к работе средних учащихся, так как они могут не придать им должного значения, не сориентироваться в материале, что приведет к нежелательным результатам при формировании умений. На основе упражнений, содержащих сведения об истории и развитии языка, у школьников воспитывается интерес к предмету. Упражнения заставляют их задуматься над смыслом правил и определений. На базе подобных материалов они могут подготовить небольшие сообщения и выступить с ними на уроке.

При выполнении упражнений, направленных на формирование умений и навыков, индивидуальный подход тоже может быть реализован. Наличие в упражнениях заданий различного характера позволяет учителю дифференцированно подходить к организации их выполнения и проверки. Сильные учащиеся могут выполнять не все задания, а только те из них, которые представляют известную трудность. Школьникам, у которых умения и навыки по какому-либо разделу программы сформированы непрочно, предлагается выполнить задания для повторения изученного материала или произвести указанные виды разбора (они помечены специальными значками). Учащимся, не справляющимся с большим количеством разнообразных заданий, не умеющим быстро переключать внимание с одного материала на другой, предлагается работа, требующая активизации мышления и памяти по отношению только к одной группе фактов.

Таким образом, и теоретические, и практические материалы учебников дают возможность дифференцировать их по степени важности, сложности, практической значимости, учитывать индивидуальные особенности школьников при изучении определений и правил, в процессе формирования умений и навыков.

Система повторения пройденного в учебниках. Регулярность повторения - необходимое условие организации учебного процесса. Действующие учебники обеспечивают реализацию этой задачи. В них включены специальные разделы, содержащие материалы для повторения изученного на разных этапах процесса обучения: в начале учебного года, в начале изучения каждой новой темы, в конце изучения темы (или раздела), в конце учебного года. При повторении в начале года и перед изучением новой темы даются задания и упражнения для воспроизведения и уточнения знаний и умений, полученных школьниками на предшествующих этапах работы. При повторении в процессе изучения темы (попутное повторение), а также после ее изучения и в конце года даются задания для закрепления и систематизации пройденного.

В начале учебного года в процессе повторения пройденного материала либо просто воспроизводится (если в дальнейшем согласно ступенчатому принципу его расположения изучение темы будет продолжено), либо воспроизводится с элементами систематизации (если повторяемый материал в последующем не изучается).

Попутное повторение реализуется в учебниках путем предъявления учащимся серии заданий к упражнениям, рассчитанных на воспроизведение ранее изученного материала. Эти задания отмечены специальными значками (см. список условных обозначений в учебниках).

При повторении изученной темы (или раздела) в учебниках предусмотрены контрольные вопросы и задания, среди которых выделяются вопросы на воспроизведение полученных знаний и вопросы, требующие сравнения и систематизации фактов и явлений языка, вопросы повышенной трудности. Это позволяет не только регулярно контролировать процесс усвоения знаний учащимися, но и проводить контроль дифференцированно, с учетом индивидуальных возможностей каждого.

Кроме того, на этом этапе учащимся предлагается выполнить упражнения, позволяющие систематизировать изученное: заполнение и составление таблиц, составление перечней, классификаций, выполнение различных видов разбора и т.п.

Повторение в конце года также связано с систематизацией изученного. Уровень систематизации в данном случае зависит от того, завершается изучение темы или оно будет продолжено в следующем классе. В зависимости от этого в учебнике представлены следующие задания: вопросы, рассчитанные на воспроизведение и систематизацию изученного; упражнения на основе связного текста, в структуре которого комплексно анализируются изученные формы и конструкции; упражнения классификационного характера; различные виды разбора.

Справочные материалы учебников. В действующих учебниках решается еще одна важная методическая задача - обучение школьников умению самостоятельно пополнять и уточнять свои знания по русскому языку. Для этого используется справочный аппарат учебника, который содержит материалы различного характера: списки изученных и изучаемых орфограмм и пунктуационных правил, памятки, в которых даются сведения об условных обозначениях, принятых в учебнике, о том, как самостоятельно готовиться к письменным работам (диктантам, изложениям, сочинениям), как совершенствовать написанное, о порядке проведения различных видов разбора. В учебниках представлены миниатюрные словари («Пиши правильно», «Произноси правильно», «Толковый словарь»), помогающие школьникам в

решении орфографических задач, в освоении норм русского литературного языка. Наличие справочных материалов способствует развитию у учащихся навыков самостоятельного труда, активизирует их познавательную деятельность, облегчает повторение изученного, способствует обобщению знаний и т.п.

В связи с этим необходимо научить школьников пользоваться справочным аппаратом, добиться того, чтобы он приносил им реальную пользу в процессе усвоения учебного материала. Для этого нужно познакомить школьников со всеми видами справочных материалов уже на первых уроках русского языка, приучить обращаться к ним при изучении и повторении курса, научить детей умение находить справки при выполнении домашних заданий.

Вариант решения перечисленных задач представлен в учебнике русского языка для V класса. Школьникам предлагается познакомиться с учебником и научиться ориентироваться в нем. В частности, им рекомендуется ответить на следующие вопросы: на какой странице помещены «Приложения»? Что включено в «Приложения»? Что представляет собой «Толковый словарь»? Для чего помещены в учебнике словари «Пиши правильно», «Произноси правильно»? Какие «Памятки» помогают вам учиться? Подобная работа обеспечивает осознанное отношение учащихся к справочным материалам учебника, поэтому она должна быть предусмотрена учителем и реализована им с учетом характера учебника и его справочного аппарата.

Реализация в учебниках задач формирования научного мировоззрения и воспитания учащихся. Учебники по русскому языку решают воспитательные задачи, предусмотренные программой. Осмысливая теорию языка, осознавая взаимосвязь всех его уровней, всех разделов, познавая его законы, школьники воспринимают язык как общественное явление, обладающее определенными функциями. Языковые сведения, описанные в учебниках, законы, изученные на уроках, формируют у школьников научное представление о языке, его функциях. Наличие в учебниках вводных тем, содержащих сведения о богатстве русского языка, о его значении в жизни человека, о родственных русскому языку славянских языках, о развитии русского языка в связи с жизнью общества, воспитывает у них любовь к родному языку, способствует осознанию его роли в решении задач, связанных с общением и деятельностью людей. Параграфы, содержащие сведения о русском языке, - составная часть всех учебников, что позволяет постоянно пополнять и углублять эти сведения от класса к классу.

Огромную воспитательную нагрузку в учебниках русского языка несут связные тексты. Многие из них объединены общим воспита-

тельным замыслом, что дает возможность использовать их целенаправленно на различных этапах работы со школьниками. Так, например, в учебниках есть серия упражнений под рубрикой «Отечество мое», которая создает на его страницах образ Родины. Тексты этих упражнений интересны в познавательном отношении. Кроме того, они позволяют учителю использовать их при подготовке школьников к написанию сочинений различного характера.

Планируя и реализуя решение воспитательных задач на уроках русского языка, учитель должен учитывать возможности учебника, целенаправленно использовать имеющиеся в нем материалы.

Методический аппарат учебников. В действующих учебниках русского языка заложена определенная методическая система, понимание которой дает учителю возможность оптимально и эффективно решать стоящие перед ним учебные задачи. Основными компонентами этой системы являются следующие:

1. Использование разнообразных способов и форм предъявления информации, подачи нового материала. Избранный авторами способ предъявления информации (индуктивный, дедуктивный, индуктивно-дедуктивный) ориентирует учителя на выбор соответствующего метода объяснения темы. Так, если в учебнике предлагается индуктивный путь познания нового, то учитель, как правило, использует эвристические методы работы со школьниками. Если тема излагается дедуктивно, то в процессе объяснения учитель избирает один из объяснительных методов. Учебник, **таким** образом, оказывает учителю помощь в решении важнейшей методической задачи.

2. Разграничение материала по степени его важности для овладения изучаемой темой в целом. Выделение материалов для заучивания, для самостоятельных наблюдений, для осознания и т.п. помогает учителю грамотно, методически целесообразно спланировать урок, уделить больше внимания той части нового материала, которая должна быть осознана школьниками более глубоко, а правила, определения (характеристики) заучены.

3. Наличие материалов, с помощью которых школьники обучаются способам деятельности (образцы рассуждений, способы применения правил, образцы разбора и т.п.). Избранный авторами учебников подход к изложению темы дает возможность реализовать завершающий этап ее изучения - обучение школьников применять теоретические знания на практике в процессе осознания всех необходимых для решения соответствующей задачи действий. Планируя изучение нового, учитель обязан включить данный этап в структуру урока.

4. Наличие в учебниках упражнений, направленных на формирование и совершенствование всех предусмотренных программой

специальных умений и навыков: языковых, правописных, речевых. Задача учителя – осознать цель каждого задания и добиться достижения этой цели в ходе его выполнения.

5. Обеспечение регулярного повторения пройденного материала. Задания и упражнения, связанные с повторением, не должны ускользать из поля зрения учителя. Они позволяют постоянно следить за уровнем сформированных умений и своевременно предотвратить процесс их угасания. Только при таком условии обеспечивается прочность усвоения материала.

6. Наличие в учебниках разнообразного наглядного материала. Рисунки, схемы, таблицы, условные обозначения способствуют интенсификации учебного процесса, позволяют сделать методы и формы работы со школьниками более разнообразными, активизируют их внимание, развивают познавательные интересы детей. Методически целесообразное использование подобных материалов обеспечивает эффективность процесса обучения в целом.

7. Наличие материалов, с помощью которых у школьников формируются общепредметные умения. Это справочные материалы, способствующие развитию навыков самостоятельной работы. Кроме того, учебник позволяет решить задачи, связанные с воспитанием у школьников материалистического мировоззрения, высоких моральных качеств, бережного отношения к языку.

Понимание основ методической системы учебников поможет учителю реализовать стоящие перед ним задачи в соответствии с современными требованиями к урокам русского языка.

Учебный комплекс под ред. В.В.Бабайцевой имеет ряд специфических черт, которые отличают его от других учебных комплексов. Он состоит из трех частей, каждая из которых содержит определенный материал, подлежащий усвоению.

Первая часть – «Теория», в которой последовательно (линейно) излагаются основы науки о языке, орфографические и пунктуационные правила. Другими словами, задача первой части учебного комплекса заключается в описании системы языка, его **строения**, в раскрытии основных языковых закономерностей. В связи с этим в учебнике реализуется индуктивный способ подачи материала. Каждая тема раскрывается с помощью учебного текста, в котором с помощью шрифтовых и графических выделений отмечено главное, существенное, **значимое**. Описание фактов языка иллюстрируется примерами, сведения о языке конкретизируются, систематизируются, обобщаются с помощью таблиц, схем.

Представленный в теоретической части учебника материал дифференцируется по степени важности и трудности: условными знаками отмечено то, что необходимо усвоить, заучить, и то, на что необходимо обратить особое внимание. Кроме основной в

текстах учебника содержится дополнительная информация об изучаемых фактах и явлениях языка: отрывки из научно-популярных произведений о русском языке, сведения о деятельности ученых-лингвистов, описание (характеристика) некоторых норм русского литературного языка и др.

Вторая часть учебного комплекса - «Практика» - предназначена для школьников определенного класса. Специальные учебные пособия созданы для учащихся V, VI–VII, VIII–IX классов. В них содержится материал (задачи и упражнения), с помощью которого знания, освоенные по теоретической части учебника, трансформируются в умения. Задания практической части позволяют научить школьников применять знания о языке в практической деятельности, сформировать у них необходимые умения.

Основное, на наш взгляд, методическое положение, лежащее в основе создания этой части учебного комплекса, - дифференциация авторами понятий *задача* и *упражнение*. *Упражнения* способствуют формированию у учащихся определенных умений на основе репродуктивной деятельности, т.е. на основе выполнения заданий по образцу, данному в правиле, в определении, в тексте задания к упражнению и т.п. *Задачи* позволяют открыть ученику самостоятельно новое и интересное в языке: явление, закономерность, факт. Решая задачу, ученик ищет способы ее решения, опираясь на изученный материал, приходит к новым для себя выводам и обобщениям, анализируя факты языка и речи. Все это активизирует его познавательную деятельность, которая носит продуктивный характер. Примеры задач из практической части учебного комплекса (V кл.): «Прочитайте текст. Ученику надо найти орфограмму - согласную в слове. Проследите, как он рассуждает»; «Рассмотрите запись на полях. Что в ней отражено?»

Задачи и упражнения в практической части дифференцируются с помощью графических и изобразительных средств: задачи обозначены особым значком, в составе которого есть вопросительный знак. Для восстановления в памяти учащихся изученного авторы в содержание «Практики» вводят так называемые *опорные материалы*. Кроме того, практическая часть комплекса содержит перечень орфограмм и пунктограмм, изученных в соответствующем классе, справочные материалы (Толковый словарь; словари «Пиши правильно», «Произноси правильно»).

«Русская речь» - третья часть учебного комплекса под ред. В.В.Бабайцевой - обеспечивает работу по развитию связной речи учащихся. Эту часть составляют два пособия, предназначенных для учащихся V–VII и VIII–IX классов. Они содержат теоретические сведения об изучаемых речеведческих понятиях (речь устная и письменная; средства связи предложений в тексте) и речевых

жанрах (рецензия на книгу, **психологический** портрет, портретный очерк, памятки, помогающие школьникам правильно выполнить то или иное задание), ответы на наиболее трудные вопросы. Особыми обозначениями выделены сведения о фигурах речи, задания дифференцированы по степени трудности. Материал пособий связан с программой по русскому языку и литературе, что позволяет реализовать межпредметные связи. Наличие специальных пособий по развитию речи обеспечивает углубленную и разностороннюю работу со школьниками, направленную на формирование у них речевых умений.

Учебный комплекс под ред. М.М.Разумовской и П.А.Леканта – поклассные учебники, каждый из которых традиционно содержит как теоретический материал, так и задания (упражнения) для формирования всех необходимых умений (учебно-языковых, правописных, речевых). В учебниках последовательно (линейно) излагаются сведения о языке. Исключением является вводный курс «Синтаксис и пунктуация» в V классе, назначение которого заключается в обеспечении синтаксической основы изучения всех разделов школьного курса русского языка и создании базы для работы по развитию речи школьников.

В учебниках данного комплекса в определенной степени реализуется функциональный подход к описанию фактов языка. Это проявляется, в частности, в стремлении авторов раскрыть назначение, функцию изучаемого явления в языке и речи. Для этого большое внимание уделяется разъяснению такого понятия, как значение изучаемой единицы. Так, изучение частей речи, как правило, начинается с параграфов, которые называются «Что обозначает имя числительное», «Что обозначает глагол» и т.п. Более глубоко изучаются структурные особенности единиц языка; в частности, образование частей речи дается сразу после изучения их значения. И наконец, в специальных параграфах и разделах описаны особенности употребления изучаемых единиц языка. Так, например, в учебнике для VI класса имеется большой раздел «Употребление в речи имен существительных, прилагательных и глаголов», в котором рассказывается о роли названных единиц языка в достижении точности, богатства выразительности речи, описываются нормы произношения названных частей речи и т.п.

Специальный раздел каждого учебника посвящен изучению речи. В этих разделах («Речь») раскрывается сущность важнейших речеведческих понятий (что такое текст; смысловые отношения между предложениями и последовательность предложений в тексте); описываются стили и типы речи (разграничение деловой и научной речи; научное рассуждение; повествование делового и научного стилей).

Подача (предъявление) теоретического материала в учебниках осуществляется как дедуктивным, так индуктивным путем в зависимости от характера изучаемых явлений и этапа их изучения. В учебниках для VI и VII классов более часто и последовательно реализуется индуктивно-дедуктивный способ подачи теоретического материала.

Специальными условными обозначениями выделены: материал повышенной трудности; материал для заучивания и запоминания; лингвистические тексты, предназначенные для чтения и пересказа; материал для наблюдений; упражнения, раскрывающие значение, структуру, правописание (ЗСП).

Справочный **аппарат** учебника содержит памятки (план морфологического разбора частей речи) и различные словари (орфографический словарик, толковый словарик, орфоэпический словарик, словарик синонимов, словарик антонимов, словообразовательный словарик).

Наличие в распоряжении учителя не одного, а нескольких учебников обеспечивает ему возможность выбора не только самих учебников, но и определенной методической системы, заложенной и реализованной в соответствующем учебном комплексе. Однако при этом необходимо учитывать и трудности, которые связаны с этим выбором. Прежде всего они обусловлены отсутствием единой трактовки некоторых явлений и фактов современного русского языка, что приводит к таким негативным явлениям, как, например, затруднения в переходе с одного учебника на другой, отсутствие у учителя (и ученика) четких представлений о том, что и как следует объяснить (или запомнить), отсутствие каких-либо разъяснений, почему возникает возможность различных трактовок одних и тех же фактов, и т.п. Пример для подтверждения сказанного: *читающий, бегающий* - эти формы квалифицируются то как особая форма глагола - причастие, то как самостоятельная часть речи - причастие. Подобные формы предлагаются определять то по вопросу *какой?*, то по вопросу *что делающий!*. Еще пример. В одном учебнике слова, связанные сочинительной связью (*лес и река*), квалифицируются как словосочетание, по другой трактовке подобные сочетания слов словосочетаниями не **являются**.

Из сказанного следует очень важный методический вывод: выбирая для работы в школе тот или иной учебник (учебный комплекс), учитель должен осознать его лингвистическую базу и методическую систему, уметь объяснить учащимся сущность изучаемых явлений с учетом принципов их описания в данном учебнике, методически осмыслить факты и порядок их предъявления в процессе изучения соответствующего лингвистического явления.

Наряду с учебником в качестве средств обучения используются и другие пособия, дополняющие его и позволяющие учителю привлечь тот материал, который по тем или иным причинам не может быть включен в содержание учебника. Это сборники упражнений под названием «Дидактический материал», школьные словари, справочные пособия.

Сборники «Дидактический материал» в основном представляют собой систему учебных карточек, предназначенных для индивидуальной и индивидуально-групповой работы с учащимися. Они могут быть использованы и на классных занятиях, и в качестве дополнительных домашних заданий отдельным учащимся с учетом их особенностей и возможностей. Все карточки служат для формирования и закрепления умений и навыков учащихся. Поэтому материал в них расчленен на разделы в зависимости от характера формируемого навыка: «Пунктуация», «Орфография», «Части речи», «Словосочетание и предложение», «Главные члены предложения», «Культура речи», «Развитие связной речи» и т.п. Задания к упражнениям, как и в учебнике, носят комплексный характер, включая материал для повторения, различные дополнительные задания. Сборники дидактического материала выпускаются не только в виде карточек. Они могут **содержать** комплекс упражнений, дополняющих упражнения учебника в соответствии с основными разделами школьного курса русского языка.

В связи с тем, что существует несколько учебников (учебных комплексов), происходит создание так называемых универсальных дидактических материалов, которые могут быть использованы вне зависимости от характера учебника, по которому идет обучение. (См., например: Дейкина **А.Д.**, Пахнова **Т.М.** Универсальные дидактические материалы - 5-6 классы, 6-7 классы, 8-9 классы.)

К пособиям, дополняющим учебник, относятся «Рабочие тетради», представляющие собой сборники упражнений и заданий, **часть** из которых выполняется непосредственно в тетради. (См. например: Невская С, Тростенцова Л., Чаев П. Русский язык. Морфология. Часть 2. Глагол. Причастие. Деепричастие. Рабочая тетрадь для 5-7 классов; Ивченков П.Ф. Рабочая тетрадь по русскому языку для 5 класса.)

В виде рабочих тетрадей в ряде случаев создаются и сборники дидактического материала. (См.: Тростенцова **Л.А.**, Стракевич М.М. Дидактический **материал** к учебнику 5 класса.)

Как средство обучения в практике школьного преподавания используются различные словари и справочники. Вот некоторые из них: Ушаков Д.Н., Крючков СЕ. Орфографический сло-

варь (любое издание); Баранов М.Т. Школьный орфографический словарь русского языка. - М., 1999; Текучев А.В., Панов Б.Т. Грамматико-орфографический словарь русского языка. - М., 1991; Лапатухин М.С., Скорлуповская Е.В., Снетова Г.П. **Школьный толковый словарь русского языка.** - М., 1998; Одинцов В.В., Иванов В.В., Смолицкая Г.П. и др. Школьный словарь иностранных слов. - М., 1999; Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка, - М., 1991; Баранов М.Т. Школьный словарь образования слов русского языка. - М., 1997; Потиха З.А. Школьный словарь строения слов русского языка. - М., 1999; Львов М.Р. Школьный словарь антонимов русского языка. - М., 1998; Жуков В.П., Жуков А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. - М., 1994; Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. - М., 1997; Рогожникова Р.П., Карская Т.С. Школьный словарь устаревших слов русского языка. - М., 1996; и др.

Пособия подобного типа с успехом могут быть использованы учителем на уроках русского языка в качестве дополнения к действующим учебникам.

§ 12. СРЕДСТВА НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Наглядность как один из важнейших дидактических принципов разрабатывается и реализуется в теории и практике преподавания русского языка на всех этапах развития школьного образования (1). Основным способом его реализации является использование средств наглядности в учебном процессе. Наглядные материалы могут принести пользу только в том случае, если они органически связаны с содержанием урока в целом, со всеми его компонентами и заданиями. Приступая к использованию средств наглядности, учитель должен осознать, с какой целью он это делает, определить, на каком этапе урока провести с ними работу, как связать данный этап с другими частями урока.

Средства наглядности помогают решить такие задачи, как мобилизация психической активности учащихся; введение новизны в учебный процесс; повышение интереса к уроку; увеличение возможности произвольного запоминания материала; расширение объема **усваиваемого материала**; выделение главного в материале и его систематизация. Таким образом, средства наглядности используются практически на всех этапах обучения: на этапе объяснения нового материала (представление информации), на этапе закрепления и формирования навыков (обучение учащихся тем или иным действиям), на этапе контроля за усвоением знаний и

формированием умений (оценка результатов работы учащихся), на этапе систематизации, повторения, обобщения материала (выделение главного, наиболее важного в изучаемом материале).

Средства наглядности делятся на наглядность: зрительную, звуковую, зрительно-слуховую.

Средства зрительной наглядности. Средства зрительной наглядности включают так называемые **печатные** средства (таблицы, демонстрационные карточки, репродукции картин, раздаточный материал) и **экранные** средства (диафильмы, диапозитивы и слайды, транспаранты).

Наиболее распространенным и традиционным средством зрительной наглядности на уроках русского языка являются таблицы. Основная дидактическая функция таблиц - вооружение учащихся ориентиром применения правила, раскрытие закономерности, лежащей в основе правила или понятия, облегчение запоминания конкретного языкового материала. В связи с этим они делятся на **языковые** и **речевые**.

В языковых таблицах отражена закономерность, сущность какого-либо правила или понятия, что способствует наиболее быстрому усвоению этого понятия, запоминанию правила, определенной нормы и т.п. Как, например, может быть построена таблица по орфографии, отражающая условия выбора написания букв *е-и* в корнях с чередованием? Можно в таблице поместить слова с данной орфограммой, проиллюстрировав каждый из корней с чередованием *е-и* соответствующими примерами. Но можно поступить и по-другому. В таблице зафиксировать только корни, для которых характерно чередование букв *е-и* (**-бер** — *бир-*, **-дер** — *дир-*). Выделить суффикс *-а-*, служащий условием выбора правильного написания. Ввести соответствующие условные обозначения, использовать цвет для показа разного написания корней. В данном случае в таблице будет представлена модель орфографического правила, его структура, отражающая закономерность выбора правильного написания. Такая таблица не иллюстрирует явление, а помогает осознать его сущность, что способствует активизации познавательной деятельности учащихся, развитию у них логического и абстрактного мышления. Словесные пояснения в таблицах подобного характера либо отсутствуют, либо используются как дополнительный прием.

Речевые таблицы содержат конкретный речевой материал (слова, словосочетания), который требуется запомнить. Примером подобной таблицы является подбор слов (на полях учебника, на специальном стенде, на переносной доске) и предъявление их учащимся с целью уточнения или разъяснения их значений, а также для запоминания их орфографического облика. Другими

словами, с помощью речевых таблиц организуется работа по обогащению словарного запаса учащихся и повышению их орфографической грамотности. **Одним** из способов предъявления подобного речевого материала служат специально разработанные **демонстрационные** карточки. Это динамичные, подвижные пособия, из которых формируются таблицы. Содержание таблиц - слова (и словосочетания), правописание и произношение которых не регулируются четкими правилами. Демонстрационные карточки объединяются в таблицу, вмещающую не более 6 слов, связанных по тематическому или какому-либо другому принципу.

Таблицы могут быть использованы на этапе осознания, осмысления правил, определений, понятий, на этапе закрепления изученного, при повторении и систематизации материала. Учащимся могут быть предложены следующие виды заданий: ответы на вопросы учителя, с помощью которых учащиеся осознают сущность понятия или правила; составление алгоритма применения правила; грамматическое конструирование по заданной модели; самостоятельное составление таблиц; составление связного высказывания на лингвистическую тему и др.

Картина (репродукция, иллюстрация) служит источником высказываний учащихся при обучении разным видам сочинений: описание внешности человека, описание животного, описание местности (4). В методике определены принципы отбора картин (репродукций) **для** работы на уроке: высокое художественное мастерство, доступность для учащихся данного класса, несложность композиции, четкость авторского замысла, соответствие задачам развития речи учащихся, учет материала уроков литературы.

Методика работы с картиной как источником высказывания учащихся варьируется в зависимости от уровня развития и возможностей разных классов, конкретных задач урока, характера высказывания. При этом картину (репродукцию) следует прежде всего анализировать как произведение искусства, не забывая о тех специфических способах отражения действительности, которые свойственны живописи или графике.

Картина (репродукция) используется и в процессе обучения школьников составлению предложений (на заданную тему, по опорным словам и т.п.), а также при написании творческих диктантов. Но и в этих случаях ее методические возможности направлены на то, чтобы помочь учащимся в подборе необходимых речевых компонентов при оформлении высказывания.

Правильно подобранная и методически верно примененная картина (репродукция, иллюстрация) помогает учителю решить целый комплекс учебных задач: ввести и актуализировать определенную лексику; активизировать грамматические формы и конст-

рукции, изучаемые в данное время; научить оформлять специфическое речевое высказывание, в основе которого лежит анализ и описание произведения живописи.

В помощь учителю и учащимся создаются специальные пособия, в которых представлены репродукции картин, изображения произведений скульптуры и архитектуры. Они могут быть использованы для решения перечисленных задач, и прежде всего задач, связанных с развитием речи школьников, с подготовкой их к устным и письменным высказываниям (описание картины, осмысление впечатлений о картине, рассказ о картине в ходе экскурсии, в рамках сообщения или доклада и т.п.)¹.

Как средство обучения применяется на уроках русского языка раздаточный изобразительный материал, основу которого составляют рисунки (в том числе и сюжетные), помещенные на специальных карточках. Рисунки помогают наглядно комментировать значения слов, стимулируют учащихся к употреблению изученной лексики, дают материал для отработки норм русского литературного языка. Все это позволяет формирование правописных и речевых навыков учащихся проводить в тесном единстве: орфографические задания включаются в задания, связанные с составлением предложений и небольших по объему высказываний на основе изобразительного материала.

Достоинством заданий по карточкам является наличие в раздаточном материале упражнений различной степени трудности, что способствует реализации принципа дифференцированного обучения.

Раздаточный материал предусматривает:

1) задания на обогащение словарного запаса учащихся (объяснить значение слова, установить разницу в значении слов, подобрать синонимы, антонимы, родственные слова и т.п.);

2) задания, связанные с обучением школьников точному, правильному употреблению изученной лексики (выбрать из ряда возможных тот вариант, который соответствует в большей степени задаче высказывания);

3) задания, направленные на предупреждение грамматических ошибок (нарушение **норм** русского литературного языка): образовывать те или иные формы, составить словосочетания и предложения, исправить ошибки; составление небольших связных высказываний (сделать подписи к рисункам, выбрать заголовок из ряда возможных, устно описать рисунок и т.п.).

¹ См.: Зельманова Л.М., Колокольцев Е.Н. Развитие речи. Русский язык и литература. 5-7 классы: Репродукции картин. Учебно-наглядное пособие для общеобразовательных учебных заведений. - М., 1996; Зельманова Л.М., Колокольцев Е.Н. Развитие речи. Произведения изобразительного искусства. Русский язык и литература. 8-9 классы. - М., 1998.

Сказанное позволяет определить основные методические правила применения этого вида наглядности:

1. Использовать раздаточный материал следует на этапе творческого закрепления изученного материала, когда основные умения и навыки, связанные с освоением материала, у учащихся уже сформированы.

2. При использовании раздаточного материала необходимо прежде всего активизировать творческую деятельность учащихся.

3. Необходимо в полной мере реализовать возможности раздаточного материала для организации индивидуальной работы с учащимися.

Работа с карточками занимает 6-8 мин учебного времени.

Создан также раздаточный изобразительный материал, предназначенный прежде всего для уроков развития **речи**¹.

В пособиях содержится материал по нескольким наиболее важным разделам программы по развитию речи: тема и основная мысль высказывания; диалог и речевой этикет; письмо; описание; рассказ; рассуждение; официально-деловой стиль речи; описание помещения и т.п. Представлены и рисунки, на которых изображены герои популярных мультфильмов. Рисунок в данном случае становится эффективным речевым стимулом. Раздаточный материал не копирует кадры мультфильмов, а видоизменяет их, показывает героев в новых ситуациях, в незнакомых обстоятельствах. Задания, которые предлагаются учащимся в процессе работы с карточками, стимулируют их речевую активность: школьники общаются с героями мультфильмов, вступают с ними в диалог, пишут от их имени письма и т. п.

Основные виды заданий, которые содержатся в карточках:

- описать и прокомментировать рисунок;
- «озвучить» рисунок;
- домыслить изображенное художником;
- предложить свой вариант рисунка².

Каждый рисунок может быть использован при изучении одной или двух тем программы по развитию речи; задания к ним дифференцированы по степени трудности, носят вариативный характер.

К средствам зрительной наглядности относятся также **диапозитивы** (или слайды), диафильмы, транспаранты. Они приводятся в действие с помощью технических средств (графопроек-

¹ См.: Зельманова Л.М. Раздаточный изобразительный материал для уроков развития речи в 5 классе: - М., 1997; Она же. Рисунки и карточки по развитию речи для **6 класса**. - М., 1995.

² Зельманова Л.М. Герои мультфильмов у нас в гостях. Раздаточный материал для уроков развития речи в 5 классе. Методические рекомендации. - М., 1997.

тора или кодоскопа, диапроектора, фильмоскопа и т.п.) и воспроизводятся на экране. Эти средства обучения называют **экранными** средствами зрительной **наглядности**.

Транспаранты - один из видов подвижных таблиц, обеспечивающих порционную подачу материала, дающих возможность показать изображение в динамике. Содержание проецируемого на экран материала наносится на пленку, которая демонстрируется с помощью графопроектора (кодоскопа). Наложение прозрачных пленок друг на друга позволяет создавать на уроке в процессе работы с учащимися динамичные таблицы и таким образом демонстрировать сам ход рассуждений при освоении нового правила. Сначала предъявляется языковой материал, затем - графические обозначения, поясняющие условия выбора написания или знаков препинания, следовательно, раскрывается та закономерность, которая лежит в основе правила.

Транспаранты могут быть использованы и на этапе формирования навыков, закрепления изученного. С их помощью выполняются задания на группировку и классификацию языкового материала, подбор примеров на изученное правило, подбор проверочных слов, определение правильных написаний. Проецирование подобных упражнений на доску-экран ускорит выполнение заданий и их проверку.

В настоящее время издана серия транспарантов по русскому языку для V класса. По образцу разработанных транспарантов учитель может сам создавать подобные наглядные пособия с учетом работы в каждом конкретном классе.

Диафильмы, которые используются на уроках русского языка, можно разделить на две группы: диафильмы, дающие разъяснение, описание языковых фактов и понятий, и диафильмы, предназначенные для развития и совершенствования речевых навыков учащихся. Содержанием диафильмов первого типа является материал (эпизоды, сюжетные рисунки, фотографии, репродукции, иллюстрации и т.п.), с помощью которого происходит уточнение, расширение, разъяснение, обобщение и закрепление изученных сведений по лексике и грамматике. Это, например, диафильмы: «Знаменательные части речи» (автор М.Горбачевская); «Из жизни слова» (автор Л.М.Зельманова); «Диалектные и профессиональные слова» (автор Н.Ф.Онуфриева).

Просмотр диафильмов подобного характера сопровождается предъявлением учащимся серии специальных заданий, которые выполняются как в процессе просмотра диафильма (составить подписи к кадрам без субтитров, описать то, что изображено в кадре диафильма, найти недочеты в речи героя диафильма, объяснить значение слова на основе рисунка, прокомментировать

содержание кадра и т.п.), так и после просмотра диафильма. Использование диафильмов в данном случае стимулирует самостоятельную работу учащихся: чтение и анализ научно-популярной литературы, анализ речи окружающих, лексико-стилистический анализ произведений художественной литературы.

Диафильмы позволяют учителю более эффективно и методически целесообразно подготовить учащихся к написанию сочинений и изложений различных жанров. Они содержат интересный документальный и фактический материал, красочные иллюстрации к литературным произведениям, сюжетные рисунки. Все это создает прочную базу для выполнения того или иного задания: материалы диафильма проясняют речевую ситуацию, дают богатый фактический материал, ориентируют учащихся в выборе языковых средств.

Диафильмы помогают учителю решить задачи, связанные с формированием у школьников необходимых специальных и общеучебных умений. Вот некоторые методические рекомендации по использованию диафильмов на уроках русского языка.

1. Приступая к работе с диафильмом, учитель должен четко определить цель его демонстрации на уроке и также четко поставить эту цель перед учащимися.

2. Необходимо определить место диафильма в структуре урока, органично связать его со всеми остальными частями урока.

3. Анализируя содержание диафильма до урока, учитель должен определить характер заданий к фрагментам диафильма, к отдельным его кадрам, к диафильму в целом, соотнести их с теми заданиями и вопросами, которые включены в кадры.

4. Организуя работу по диафильмам, учитель должен учитывать специфику их построения (фрагмента) и особенности использования изобразительного материала (иллюстрации, кадры из мультфильмов, рисунки и т.п.). Так как диафильмы строятся фрагментарно, можно на одном уроке обсудить только определенное количество кадров, а не весь диафильм в целом. Следовательно, разные фрагменты одного диафильма могут быть использованы на разных уроках в зависимости от характера учебных задач, стоящих перед учителем.

Анализируя изобразительный материал, учащиеся уточняют и комментируют значения слов и фразеологических оборотов, постигают характеры героев литературных произведений, получают фактические данные о тех или иных событиях, развивают наблюдательность и эмоциональную зоркость.

5. И наконец, учитель должен тщательно проанализировать характер субтитров, продумать систему дополнительных заданий к кадрам диафильма, имеющих целью разъяснить или прокомментировать уже имеющиеся в содержании диафильма, на-

целишь учащихся на выразительное и внимательное чтение субтитров.

Диапозитивы (или слайды) по своим методическим возможностям близки к диафильмам: статичное изображение в кадре, во многом аналогичный изобразительный материал. Однако есть и существенные различия между этими экранными пособиями. Кадры диапозитива не смонтированы на одной ленте, поэтому они легко варьируются при предъявлении их учащимся. Учитель в зависимости от учебной задачи может менять количество используемых кадров и их последовательность. Кроме того, диакадр при необходимости легче воспроизвести повторно, чем кадр диафильма. И наконец, на диапозитивах обеспечивается четкое, красочное изображение, что прежде всего необходимо при предъявлении репродукций, фотоснимков, иллюстраций.

Таким образом, диапозитивы позволяют учителю обеспечить урок более совершенным изобразительным материалом по сравнению с диафильмами. Этим и определяются возможности применения диапозитивов прежде всего на уроках развития речи. Используя диапозитивы с репродукциями картин, фоторепродукции памятников архитектуры, документальный материал (фотографии, запечатлевшие литературные места), учитель значительно расширяет сферу эмоционального воздействия на учащихся, помогает создать содержательную основу будущего речевого произведения.

Особо следует отметить еще одну особенность учебных **диапозитивов**: они позволяют научить школьников описывать увиденное под определенным углом зрения, видеть точку обзора, позицию, с которой ведется наблюдение. Это достигается тем, что в серии диапозитивов кадры подобраны таким образом, что один и тот же объект (улица, площадь, местность) показан с разных позиций. Очевидно, что диасерии с таким изобразительным материалом полезно использовать при обучении описанию различных объектов.

Диапозитивы, основанные на документальных материалах, помогают подготовить учащихся к написанию сочинений публицистического характера. Цель подобных **диапозитивов** - обогатить жизненный опыт учащихся, расширить их кругозор, раскрыть сущность таких нравственных категорий, как гуманизм, чувство долга, патриотизм.

Все созданные в учебных целях диапозитивы снабжены сопроводительным текстом, который помогает объединить диакадры в тематические группы, определить последовательность работы.

Диапозитивы могут быть использованы и на уроках изучения лексики и грамматики русского языка. В данном случае они выполняют иную функцию: это своеобразный картинный словарь

русского языка с наглядной семантизацией слов, пояснением и разграничением их значений.

Методика использования диапозитивов определяется задачами, решаемыми учителем на уроке. Характер изобразительного материала позволяет учителю расширить круг заданий для учащихся, которые выполняются после просмотра диапозитивов и ответов на вопросы, предусмотренные авторами диасерий и включенные в сопроводительный текст. Это могут быть задания типа: подготовка учащимися самостоятельных сообщений на основе определенной учителем группы кадров, создание сопроводительного текста к серии диакадров, написание текстов в газетных жанрах (очерк, репортаж, интервью), создание комментария к диапозитивам, создание текстов для проведения экскурсии по диапозитивам и т.п.

Средства слуховой наглядности. Основными способами реализации слуховой наглядности являются грампластинки и магнитофонная запись. Звукозапись в данном случае выполняет особую дидактическую функцию. Она представляет собой образцы звучащей речи и служит средством формирования культуры устной речи учащихся. Звучащий образец помогает сформировать навыки правильного литературного произношения, ударения, интонирования, а также навыки построения устного связного высказывания. Следовательно, звучащие образцы - это записанная на пластинку или магнитофонную пленку эталонная речь, демонстрирующая нормы русского литературного языка, и устные высказывания различного характера (рассказ, доклад, описание, диалог, телефонный разговор и т.п.).

К учебникам авторского коллектива Т.А.Ладыженской, М.Т.Баранова и др. было создано звуковое пособие, задания которого дополняют упражнения учебников по русскому языку. Основу этого пособия составляют грампластинки с образцами звучащей речи. Звуковое пособие содержит материалы для отработки норм русского литературного языка, определенных и выделенных специально программой для общеобразовательной школы. Следовательно, материалы звукового пособия соотносятся с материалами школьного учебника: те упражнения, с помощью которых усваиваются и запоминаются трудные в орфоэпическом отношении слова, озвучены. Как правило, это тексты, прозаические и стихотворные, слушая которые ученик соотносит написанное и услышанное, мысленно воспроизводит звучание слов, подлежащих усвоению. Имеется в пособии и негативный материал: слушая его, школьник учится фиксировать ошибки в произношении, исправлять их.

Кроме того, в пособии содержится материал для развития устной речи: это, во-первых, такие тексты из учебника, по которым

учащиеся готовятся к написанию изложений, во-вторых, это озвученные тексты из литературных произведений, изучаемых в школе. И наконец, это дополнительные тексты, демонстрирующие образцы устных высказываний: рассказы в исполнении Е.Ауэрбах, И.Андроникова, выразительно прочитанные отрывки из произведений детской литературы, диалоги и монологи любимых литературных героев школьников. Многие тексты читаются на музыкальном фоне, предъявляются с музыкальным сопровождением, что создает особый эмоциональный настрой.

Применение звукового пособия на уроке потребует от учителя выполнения ряда специальных методических условий. Особое внимание следует уделить подготовительному этапу, предваряющему прослушивание грампластинки. На этом этапе необходимо поставить перед учащимися задачу работы, ориентировать их на то, что они должны услышать, указать, на что обратить внимание, заставить задуматься, почему данное упражнение рассчитано на прослушивание звучащего текста. Другими словами, учитель должен организовать целенаправленное, осознанное прослушивание, предварить его специальными заданиями, настроить учащихся на необычную работу.

Во время прослушивания важно не нарушить звучание текста замечаниями, комментариями и другими действиями, выраженными словесно. Ученик должен слушать, не отвлекаясь, сверяя звучащий текст с письменным, если работа соотносится с материалами учебника. Если в учебнике нет письменного аналога, звучащего текста, полезно научить школьников делать необходимые записи в процессе прослушивания: составлять план, выделять те или иные части текста, записывать слова и словосочетания, необходимые для дальнейшей работы, составлять интонационные схемы отдельных предложений. Кроме того, необходимо в ряде случаев (как предусмотрено заданием учебника) во время прослушивания подготовить школьников к выразительному чтению текста учебника, организовать наблюдение над манерой чтения текста диктором: определить общий эмоциональный настрой читающего, проанализировать, где и почему делаются паузы, меняется тон диктора, какие слова и как выделяются при чтении и т.п.

На заключительном этапе, после прослушивания, учащиеся отвечают на все вопросы, заранее поставленные учителем, выполняют новые задания, упражняются в выразительном чтении прослушанного текста, дают свои варианты прочтения тех или иных его частей. Если текст рассчитан на подготовку учащихся к самостоятельному составлению речевых произведений, то соответственно заключительным этапом работы будет задание подготовить устное высказывание на определенную тему.

Зрительно-слуховые средства обучения. Экранно-звуковые средства обучения представлены диафильмами со звуковым сопровождением, кинофильмами и кинофрагментами.

Диафильмы со звуковым сопровождением дают возможность дополнить изобразительный материал дикторским текстом. Соединение изображения и слова позволяет более полно предъявить учащимся ту ситуацию, на базе которой они будут выполнять самостоятельное задание. Звуковое сопровождение можно использовать в различных вариантах: подключать и выключать, применять выборочно, воспроизводить повторно и **т.п.** Все это обеспечивает использование подобных диафильмов на новом методическом уровне.

Дикторский текст в диафильмах часто сопровождается музыкой, что усиливает эмоциональное воздействие на учащихся. Диафильмы со звуковым сопровождением предназначены прежде всего для уроков развития речи. В них используются различные сюжеты, подготавливающие учащихся к написанию сочинений-описаний, рассказов, к устным высказываниям-докладам на лингвистическую тему, сообщениям, рассуждениям дискуссионного характера.

Работа над диафильмами со звуковым сопровождением определяется в основном теми же методическими принципами, которые реализуются и в работе с обычными диафильмами. Однако следует учитывать ряд обстоятельств. Сопроводительный текст, прочитанный опытными дикторами и школьниками, выполняет особую методическую задачу: он позволяет познакомить учащихся с особенностями устных высказываний-репортажей, докладов, выступлений дискуссионного характера.

Хотя с помощью диафильмов со звуковым сопровождением можно работать и над развитием письменной речи, но в первую очередь необходимо использовать возможность работы по развитию устной речи детей, так как этой форме речевой деятельности не уделяется еще должного внимания. В связи с этим в поле зрения учителя и учащихся должны быть специфические приемы построения устных речевых произведений: композиция; интонация; речевой этикет; средства, позволяющие привлечь внимание слушателей, построить высказывание логично и доказательно.

В ряде случаев работа над диафильмами потребует довольно значительной предварительной подготовки: чтение литературных произведений, просмотр кинофильмов, анализ научно-популярной литературы, чтение газетных публикаций и т.п. Так, например, работа над диафильмом «Мнения разделились» (автор Л.М.Зельманова) потребует от учащихся чтения повести В.Железникова «Чучело»; работа над диафильмом «Слово предостав-

ляется докладчику» (автор Л.М.Зельманова) связана с изучением материалов о мировом значении русского языка.

Кроме того, следует учитывать, что дикторский текст (доклад, выступление, сочинение) может служить для учащихся не только образцом при создании собственного высказывания, но и контрольным текстом, позволяющим определить, верно ли выполнено речевое задание. С учетом этого обстоятельства и строится диафильм со звуковым сопровождением: он складывается из нескольких фрагментов, каждый из которых выполняет свою функцию. Сначала в ряде случаев даются фрагменты без звукового сопровождения (фотографии, игровой материал), разъясняющие теми или иными средствами правила построения нужного текста, предупреждающие наиболее типичные ошибки учащихся. Далее следуют фрагменты с образцами текстов, озвученных дикторами. Именно эти фрагменты могут быть использованы либо как образцы (они воспроизводятся и анализируются до выполнения школьниками самостоятельных заданий), либо как контрольные тексты (они анализируются после выполнения учащимися предложенных учителем заданий). На разных этапах обучения учитель определяет методику работы с учетом целого ряда объективных и субъективных обстоятельств.

Необходимо учитывать и другие особенности диафильмов со звуковым сопровождением. Их использование потребует от учителя серьезной предварительной подготовки: он должен освоить указания, когда включается и отключается звукозапись (они даны в субтитрах и дикторском тексте), чтобы добиться соответствия звука и изображения; продумать, кто из учащихся будет читать субтитры, и подготовить их к этой работе; определить, как будут выполнены задания дикторов; подготовиться к записи ответов учащихся на магнитофонную пленку; разработать задания, учитывающие специфику работы в каждом конкретном классе.

В отличие от всех остальных средств наглядности **кинофильмы** и **кинофрагменты** обеспечивают динамику изображения, синхронную подачу звука и изобразительного материала, что и определяет их методические возможности. Целостные **учебные** фильмы, состоящие подчас из нескольких частей (продолжительность каждой части 10 мин), и кинофрагменты, демонстрация которых занимает от 3 до 5 мин, применяются для решения учебных задач различного характера. Как и все остальные наглядные пособия, кинофильмы и кинофрагменты используются и на уроках русского языка, и на уроках развития речи.

Кинофильмы на уроках русского **языка** дополняют материалы учебника, помогают учащимся более глубоко разобратся в сущности языковых явлений, освоить способ примене-

ния правил на практике. Для этой цели используется различный изобразительный материал: рисунки, таблицы, мультфильмы, игровые и видовые ситуации, документальный материал и т.п. Дикторский текст обеспечивает звуковой комментарий к изобразительному материалу, рассказ, деловые инструкции, вопросы, использование отрывков из художественных произведений.

Для уроков русского языка созданы специальные учебные кинофильмы, такие, как «Мир родной речи», «Живой как жизнь», «Если вы вежливы» и др. Их демонстрация сочетается с изучением лексических и грамматических тем по учебнику. Следовательно, учитель должен определить то место, которое займет фильм в системе изучения темы в целом; составить вопросы и задания, позволяющие соотнести материал учебника с содержанием фильма; подготовить учащихся к выводам и обобщениям, которые необходимо сделать после просмотра фильма; помочь включить сведения, которые даны в фильме, в рассказ о том или ином явлении и т.п.

На уроках развития речи кино применяется более широко, так как с его помощью интенсивно вводятся самые различные ситуации, стимулирующие речевую деятельность учащихся. В учебных фильмах с этой целью используются сюжетный и видовой материалы. Возможности кино позволяют предъявить видовые сюжеты в динамике, в разных ракурсах. Кинокамера организует и направляет внимание зрителя, заставляет его увидеть то, что необходимо для решения учебной задачи, помогает увидеть предмет близко и на расстоянии, с разных точек зрения. Все это облегчает сбор материала к будущему высказыванию. Очевидно в связи с этим, что кинофильмы можно использовать для работы над различного рода описаниями. Именно для этого созданы такие фильмы, как «Памятник», «Лесное озеро», «Медвежонок» и др.

Используются кинофильмы и для обучения рассказу. С помощью кинофильма можно наглядно показать учащимся композиционные особенности повествовательного жанра. Для этой цели применяются такие специфические приемы, как показ серии основных эпизодов экранизированного рассказа в конце фильма (они восстанавливаются с помощью стоп-кадра); анализ эпизодов, связанных с развитием действия рассказа; развитие сюжета по началу или концовке рассказа; анализ **дикторского** текста, его дополнение и трансформация; анализ музыки фильма и т.п. Некоторые фильмы помогают подготовить учащихся к устным высказываниям. В основе таких фильмов - образец устного рассказа. Работа по фильму потребует от учащихся выполнения ряда специальных заданий: проследить за тоном речи рассказчика; определить, как он передает свои чувства и свое настроение, как держится; подумать над тем,

почему рассказ получился интересным, почему его легко слушать. Для работы над рассказом созданы такие учебные фильмы, как «История маленького рысенка», «Высота 136», «Как я однажды».

Некоторые фильмы («Берегите книгу») используются для работы над рассуждением. Дикторский текст помогает определить правила построения текстов подобного характера, научить вводить аргументы при доказательстве основного тезиса, использовать необходимую лексику и т.п.

Для того чтобы были решены все задачи, обусловленные характером учебных фильмов, необходимо соблюдать следующие методические рекомендации.

1. Продумывая цели и задачи использования учебного кинофильма (или кинофрагмента) на уроке, учитель должен определить этап, на котором будет демонстрироваться фильм, приемы соотнесения работы по фильму с содержанием всего урока.

2. Особое внимание следует уделить подготовке учащихся к восприятию фильма: сформулировать задачи работы, ориентировать школьников на фиксирование определенных деталей при просмотре фильма, рассказать о создателях, героях и актерах (если они есть) и т.п. Другими словами, подготовительная работа должна способствовать тому, чтобы уже с первых минут просмотра киноленты учащиеся не отвлекались от решения основной задачи данного этапа урока.,

3. После просмотра кинофильма полезно выяснить общее впечатление, которое он на них произвел: что запомнилось, что понравилось и т.п. Это позволит определить, кто из учащихся был внимателен при просмотре фильма, кто из них более полно осознал его содержание. Следовательно, и дальнейшая беседа с учащимися будет более плодотворной.

В ходе выполнения специальных заданий, направленных на познание языковых явлений или на развитие речи, учитель подводит учащихся к необходимым выводам. Во время беседы со школьниками полезно научить их делать записи, которые впоследствии облегчат выполнение заданий, связанных с просмотром фильма: наброски плана или композиционной схемы будущего высказывания, лексику, новую для учащихся и необходимую для будущей работы, начерно оформленные фрагменты текста и т.п.

Работа по кинофильму заканчивается, как правило, выполнением самостоятельных заданий (домашних или классных), обусловленных содержанием фильма и его назначением: подготовкой устных и письменных высказываний разных жанров.

Современные технические средства позволяют использовать в качестве наглядных пособий видеофильмы, которые демонстрируются с помощью видеоманитофона. В настоящее время для

уроков русского языка создан видеофильм «Русский язык с помощью сказки», в который вошли учебные фильмы «Если вы вежливы», «Пес Мартын пишет объявление», «Берегите книгу» и др. (автор Л.М.Зельманова). Создание учебных видеофильмов по русскому языку находится в начальной стадии, поэтому специфика их использования еще не определена.

В настоящее время арсенал средств наглядности расширяется и пополняется. Так, на уроках русского языка в учебных целях используются радио- и телепередачи¹, компьютерная и лингвистическая техника.

В качестве примера использования компьютера может служить пособие Н.Н.Алгазиной «Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой» (М., 1997), в котором описан опыт применения ЭВМ при изучении и обобщении материала по орфографии. Работа над правилом (или блоком правил) на первом этапе предполагает изучение или повторение соответствующего материала школьного учебника. После этого школьники с помощью серии компьютерных программ еще раз изучают нормы правописания, затем тренируются в выборе написания на основе алгоритма, заложенного в программе, контролируя свои действия на всех этапах применения правила, включая последний, заключительный этап, на котором осуществляется выбор написания. С помощью компьютера школьники овладевают орфографическим разбором, схема которого предъясняется компьютером, что позволяет судить об уровне овладения учащимися орфографической теорией, а также об умении применять эту теорию в практической деятельности.

Применение компьютера на уроках русского языка не является самоцелью. Его использование позволяет эффективно решить ряд дидактических задач: интенсифицировать учебный процесс, оптимизировать его, активизировать познавательную деятельность школьников, пробудить интерес к учебной работе, повысить уровень их знаний, добиться ощутимых результатов в работе по совершенствованию умений и навыков.

Использование компьютерных программ обеспечивает дифференцированный и индивидуальный подход к обучению, так как в них предусмотрена возможность обеспечения тренировочной работы различной длительности в зависимости от усвоения способа действия конкретными учащимися. Программа предусматривает использование в процессе тренировочной работы разных по степени трудности вариантов, которые могут быть предложены учащимся с учетом их возможностей

¹ См.: Выборнова В.Ю. Работа по развитию связной речи на основе телевизионных передач // **Рус. яз. в школе.** - 1987. - № 1. - С. 12.

Компьютерная поддержка возможна при изучении различных тем школьной программы, прежде всего при изучении пунктуации¹. Разработаны компьютерные задачи по речевому этикету².

Литература

1. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка. - М., 1984.
2. Ладыженская **Т.А.**, Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка. 5 класс. - М., 1995.
3. **Лыжова Л.К.** Логический анализ содержания учебников как основа для выбора оптимальных форм и методов обучения // Рус. яз. в школе. - 1987. - № 5.
4. Ходякова **Л.А.** Использование живописи в преподавании русского языка. - М., 1983, 1998.

Глава V

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Учебный процесс - это совместная деятельность учителя и учащихся по передаче и усвоению новых знаний и овладению умениями в течение определенного времени. Наибольшей единицей учебного процесса является учебный год, который делится на учебные полугодия и учебные четверти. Наименьшая единица учебного процесса - урок. В организации учебного процесса важнейшими проблемами являются планирование учебного материала, создание условий для его восприятия и обучение на уроке, обеспечение развития школьников средствами русского языка.

§ 13. ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Планирование работы в учебном процессе необходимо, во-первых, для организации равномерной работы, во-вторых, для видения перспективы в изучении предмета. В зависимости от единиц учебного процесса выделяются три вида учебных планов: календарный, тематический и план урока.

Календарный план. Этот вид плана представляет собой перечень программных тем, распределенных по неделям данного

¹ См.: Молчанова Е.Е. Компьютерная поддержка изучения пунктуации в предложениях с обращениями // Рус. яз. в школе. - 1998. - № 3. - С. 24-27.

² См.: Ладыженская **Т.А.** Сценарии компьютерных задач по речевому этикету // Рус. яз. в школе. - 1992. - № 3-6; 1993. - № 1-2.

учебного года. Таким образом, учитель получает путеводную звезду, ведущую его к равномерной реализации целей, сформулированных для конкретного класса. При составлении календарного плана необходимо учитывать следующие факторы: школьные каникулы; количество недельных часов в данном классе; особенности календаря данного года (в одни годы учебных дней может быть больше, в другие - меньше в связи с совпадением или несовпадением праздничных дней с выходными днями); наличие специальных часов на развитие связной речи, которые в программе даются отдельно в конце курса каждого класса. Чтобы учесть последний фактор, необходимо высчитать, сколько часов на развитие связной речи приходится на каждую из грамматико-правописных тем, так как уроки развития речи проводятся параллельно с ними. Для равномерности в работе по развитию связной речи часы на нее целесообразно распределить пропорционально. Покажем эту процедуру на примере V класса. Всего на русский язык в этом классе отводится 204 ч; из них на развитие связной речи - 34 ч. Высчитаем время, отводимое на грамматику и правописание: $204 \text{ ч} - 34 \text{ ч} = 170 \text{ ч}$. Следовательно, на один урок грамматики и правописания приходится 0,2 ч ($34 \text{ ч} : 204 \text{ ч}$) на развитие связной речи. Теперь при составлении календарного плана эти 0,2 ч умножаем на количество часов, отводимых на каждую грамматико-орфографическую или грамматико-пунктуационную тему, и получаем число часов, которые целесообразно использовать на развитие связной речи при изучении языкового и правописного материала. Приводим пример возможного календарного плана для V класса с учетом перечисленных факторов.

Календарный план работы по русскому языку в 1998/99 учебном году

№ п/п	Программная тема	Кол-во ча- сов на язык и развитие связной речи	Календарное время на изучение
	Первое полугодие - 1998 г.		
	Первая четверть (53 ч)		
1	Язык - важнейшее средство общения	1	1/IX
2	Повторение изученного в I–IV классах	18 + 4	С 2 по 29 / IX
3	Синтаксис. Пунктуация (начало)	23 + 7	С 1 / X по 3 / XI

№ п/п	Программная тема	Кол-во часов на язык и развитие связной речи	Календарное время на изучение
	Вторая четверть (36 ч)		
4	Синтаксис и пунктуация (окончание)	6 + 2	С 10 по 23/X
5	Фонетика. Графика и орфография	15 + 3	С 24 /XI по 13 / XII
6	Лексика	8 + 2	с 14 по 28 / XII
	Второе полугодие – 1999г.		
	Третья четверть (68 ч)		
7	Морфемика. Орфография	22 + 4	С 11/ I по 9 / II
8	Самостоятельные части речи	1	II/II
9	Имя существительное	20 + 4	С 12 / II по 12 / III
10	Имя прилагательное (начало)	15 + 2	С 13 по 23/III
	Четвертая четверть (47 ч)		
11	Имя прилагательное (окончание)	5	С 1 по 2 / IV
12	Глагол	28 + 6	С 3 /IV 17/V
13	Повторение пройденного в V классе	6 + 2	С 18 по 30 / V

Тематический план. На каждую программную тему в целом отводится то или иное количество времени; это время необходимо распределить по частным вопросам данной темы. При этом следует учитывать наличие тем, связанных с формированием умений и навыков, на которые нужно отводить не менее двух уроков. Так, частный вопрос о роде несклоняемых имен существительных включает в себя сведения о литературной норме - согласование с ними прилагательных и глаголов в прошедшем времени. Следовательно, на изучение рода несклоняемых имен существительных целесообразно отвести не один, а по крайней мере два урока.

Изучение той или иной программной темы сопровождается написанием контрольной работы и работой над ошибками, допущенными учащимися, поэтому в тематическом плане (т.е. в плане работы по той или иной теме) должны быть выделены часы на контрольную работу и ее анализ. Кроме того, в тематический план необходимо включить часы на развитие связной речи учащихся.

Приводим пример тематического плана по теме «Имя числительное» (VI класс). На нее отводится 12 ч. Пропорционально данному количеству времени еще добавляется 2 ч на развитие

связной речи. Из 12 ч необходимо выделить два урока на контрольную работу и ее анализ. В теме есть орфографический материал, на изучение которого целесообразно отвести по два урока.

Схема тематического плана по теме «Имя числительное» может быть такой:

№ п/п	Тема «Имя числительное»	Кол-во уроков
1	Имя числительное как часть речи	
2	Простые и составные числительные	
3	Мягкий знак на конце и в середине числительных	
4	Разряды количественных числительных	
5	Числительные, обозначающие целые числа	
6	Выборочное изложение	
7	Дробные числительные	
8	Собирательные числительные	
9	Порядковые числительные	
10	Сочинение-рассуждение	
11	Морфологический разбор имени числительного	
12	Повторение	
13	Контрольный диктант	
14	Работа над ошибками в диктанте	
	Итого	12 + 2 = 14

План урока. Этот вид плана составляется на каждый урок или уточняется ранее использованный. Он служит учителю руководством для организации деятельности как своей, так и учащихся. План урока отражает тип урока (см. об этом ниже), но во всех случаях в нем должны быть следующие элементы: тема, цели, элементы повторения, средства обучения, последовательность работы учителя, итоги урока, домашнее задание.

Тема урока представляет собою формулировку либо программы, либо параграфа учебника. Темой урока может быть то **или** иное специально формируемое умение, а также контрольная работа, ее анализ (работа над ошибками).

Цели урока соотносятся с темой и дидактическим материалом, который используется учителем. Если изучается новый материал, формулируются конкретные познавательные цели. Например, при изучении темы «Безличные глаголы» ставится следующая познавательная цель: ознакомление со значением и формами безличных глаголов. Знания служат основой развития умений, поэтому фор-

мулируются **практические** цели. Так, в рассматриваемом случае конкретной практической целью будет следующая: формирование умения опознавать безличные глаголы и указывать формы, в которых они употреблены.

Используемый учителем дидактический материал определяет общепредметные цели. Он обеспечивает учителю возможность сформулировать одну из них: либо воспитание учащихся, либо развитие их логического мышления, либо формирование у детей умения самостоятельно пополнять свои знания по русскому языку. Повторение пройденного - важнейший элемент урока. Повторяются две группы изученного материала: смежный с новой темой и правописный. Смежный материал является фоном изучения новой темы. Он служит ассоциативной основой, обеспечивая лучшее усвоение изучаемого. Смежный материал повторяется на уроке либо перед знакомством с новой темой, либо в процессе выполнения упражнений. Правописный материал, если он не связан по смежности с новой темой, включается для повторения главным образом при выполнении упражнений. Для него учитель отбирает наиболее трудные орфограммы и трудные случаи в применении соответствующих орфографических или пунктуационных правил.

Характеристика остальных элементов плана урока дается, ниже (см. параграф об уроке русского языка).

§ 14. УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ

На результативность урока влияет множество факторов, в том числе личностные качества самого учителя, его знания, эрудиция, владение профессионально-методическими умениями. Вследствие этого в проведении урока складываются две силы: обдуманная учителем на основе учета научно-методических положений режиссура урока (она отражается в плане) и личностное исполнение учителем этой режиссуры, т.е. своего плана.

Есть ряд задач, решение которых создает условия (предпосылки) повышения эффективности урока. Наибольшее значение среди них имеют следующие: развитие у школьников интереса к нашему предмету, использование межпредметного материала на уроках русского языка, перспективность в учении.

Развитие у учащихся интереса к русскому языку как учебному предмету

Опираясь на интерес, проявляемый детьми к урокам **русского** языка, учитель успешнее решает учебные цели, добиваясь высоких результатов обучения за более короткое время. Роль интереса в

повышении эффективности обучения отмечалась методистами с давних пор (Ф.И.Буслаев, И.И.Срезневский, К.Д.Ушинский, В.П.Шереметевский, А.Д.Алферов и др.). На роль интереса в работе по языку обратил внимание и Ф.Ф.Фортунатов. Он писал: **«...необходимо** вести преподавание русской грамматики в этих школах так, чтобы учащиеся находили практическое применение получаемых сведений», поскольку «чисто теоретического интереса к изучению грамматических явлений родного языка нельзя, понятно, ждать» (Труды I съезда преподавателей русского языка в военных учебных заведениях. - СПб., 1904. - С. 380).

В отечественной методике преподавания русского языка развитию интереса придавалось очень большое значение (К.Б.Бархин, **А.В.Миртов**, В.А.Добромыслов, Е.И.Кореневский и др.). Под интересом понимается такое эмоциональное отношение учащихся к предмету, которое вызывает у них желание познать изучаемое и стимулирует увлечение этим предметом. Внешне это отношение выражается в пытливости, в любознательности учащихся, в их внимании и активности на уроке. Однако сама по себе активность (усиление темпа урока, разнообразие приемов обучения), которую учителя пытаются разными приемами развить у детей безотносительно к интересу, не может вызвать желания овладеть предметом.

Интерес к предмету прежде всего связан с мотивами учения. Учитывая их, можно более успешно строить процесс обучения. На первых порах детей интересует занимательная сторона урока. В дальнейшем на собственном опыте они познают практическую пользу изучаемого предмета. В развитии у учащихся интереса к предмету вычленяются такие этапы: 1) занимательно, поэтому и интересно; 2) вера в слово учителя о значимости предмета; 3) осознание практической потребности в знаниях по предмету.

Развитие у школьников интереса к русскому языку как учебному предмету не проходит прямолинейно. Вычлененные этапы определяют характер интереса в период его становления. Несомненно, учитель, воспитывая у детей интерес к своему предмету, должен опираться вначале не только на занимательность, но и на силу своего убеждения, на практическое значение знаний по русскому языку. Однако если в центре своего внимания он поставит последнее, то дети его не поймут, поскольку у них еще мал запас знаний по предмету и невелик жизненный опыт, чтобы могла развиться потребность в знаниях. В то же время если в более старших классах преподаватель не будет обращаться к занимательности, то интерес детей трудно поддерживать.

У каждого из этапов развития интереса есть свои положительные и отрицательные стороны. Занимательность оказывает

сильное эмоциональное воздействие на детей (красочное оформление урока, интересные примеры и т.п.). Однако все это действует кратковременно и только при том условии, если формы занимательности постоянно меняются и органически связаны с изучаемым в данный момент материалом. Практически они в короткое время исчерпываются.

Слово учителя, если при этом авторитет учителя высок и между ним и детьми имеется контакт, действует глубже и значительно дольше. Однако влияние слова учителя сказывается на поддержании интереса до известного предела. Детям нужно показывать практическое значение изучаемого предмета. Осознание практической потребности знаний по русскому языку, несомненно, будет мощным стимулом в учении.

Поддержанию и развитию интереса способствует создание элемента новизны на уроке как в области содержания обучения (новые сведения о языке и дидактический материал), так и в методах. Решение данного вопроса является одной из первоочередных исследовательских задач.

Не меньшее значение в создании условий для развития интереса у школьников имеет такая организация занятий, при которой учащимся приходится преодолевать ряд трудностей. Так, изучив качественные и относительные прилагательные, можно предложить детям дать классификацию слов, среди которых будут и притяжательные прилагательные. Столкнувшись с ними, учащиеся заинтересуются их природой. Это позволит учителю естественно перейти к новому материалу.

Развитию интереса способствует такая организация занятий, при которой детям приходится использовать свои жизненные наблюдения. Так, перед изучением правила различения на письме приставок *пре-* и *при-* целесообразно предложить детям подобрать свои примеры на каждое из их значений. Такой путь подведения к существенным особенностям нового материала убедит детей в практической значимости нового материала.

Существенное значение в развитии интереса приобретает обеспечение преемственности и перспективности в работе над теми или иными темами курса русского языка. Привлечение ранее усвоенных знаний, опора на них при овладении новым материалом вызывают у школьников интерес к занятиям языком. Понимая, что имеющиеся у них знания, умения и навыки нужны на каждом следующем этапе учения, школьники с увлечением знакомятся и с элементами новых языковых явлений, которые они будут изучать позднее. Такая организация занятий создает у детей уверенность в необходимости пополнения своих знаний.

Ощутимое воздействие на детей оказывает использование различных средств обучения, в том числе технических, которые их увлекают, создавая разнообразие в проведении урока.

Любознательное, пытлиное отношение школьников к урокам русского языка вызывает содержание дидактического материала (например, рассказы о происхождении слов, о богатстве словарного запаса, о происхождении алфавита, орфографии и пунктуации, об изменениях в языке и т.д.). Исторические справки, которыми учитель время от времени оживляет урок, несомненно, способствуют формированию у школьников интереса к русскому языку. Надо постоянно помнить, что от характера подбора слов, предложений, связных текстов зависит не только воспитание нравственных качеств учащихся, но и развитие их интереса к предмету.

Известно, что учащиеся одни виды работ выполняют с удовольствием, другие – без всякого интереса, поэтому необходимо предоставить детям возможность выбора упражнений, а также чередовать упражнения, чтобы среди них были и те, которые их увлекают.

Межпредметные связи русского языка в учебном процессе

Проблема межпредметных связей в обучении – это отражение реально существующей всеобщей связи явлений. О важности и необходимости учета в обучении связи явлений писали Я.А.Коменский, Ф.А.Дистервег, И.Ф.Герbart, И.Г.Песталоцци, Ф.И.Буслаев, К.Д.Ушинский, Н.Г.Чернышевский и другие.

Проблема межпредметных связей в дидактике и в частных методиках была одной из ведущих в 60-70-е гг. Ученые видели в межпредметных связях средство решения ряда общепедагогических и методических задач: усиления познавательных интересов учащихся; формирования научного мировоззрения; усиления глубины и прочности знаний; обеспечения успешности обучения, практической направленности обучения; расширения умственного кругозора учащихся.

Межпредметные связи – это, во-первых, целевые и содержательные совпадения, объективно существующие между учебными дисциплинами, во-вторых, организационные формы использования данного материала в процессе изучения тех или иных явлений. Межпредметные связи в первом значении – это межпредметный материал, который вычленяется при наложении друг на друга соответствующих школьных программ. Величина межпредметного материала различна между разными школьными предметами.

Содержание нашего предмета (об этом говорилось выше) складывается из системы лингвистических понятий, фактов и из правопис-

ных и коммуникативных умений. Лингвистические понятия, связанные с функциями языка, с его строением, изучаются в других языковых предметах, а связанные с художественной (эстетической) функцией языка - на уроках литературы; понятия, связанные с происхождением и развитием языка, со становлением национального языка, - на уроках истории; звуковая сторона речи - на уроках музыки; мышление и речь - на уроках анатомии; языковые семьи и многообразие народов мира - на уроках географии.

Все учебные предметы учат языковой норме (правильному произношению, употреблению и правописанию своих терминов), формируют умение связно излагать полученные знания (т.е. создавать тексты соответствующего стиля речи - научного, официально-делового, публицистического). Эти задачи в одних предметах специально сформулированы, в других - не сформулированы, но реализуются в учебном процессе.

По характеру общего в содержании между предметами выделяются три вида межпредметного материала: 1) понятийно-терминологический; 2) коммуникативно-речевой; 3) учебно-дидактический.

Понятийно-терминологический межпредметный материал имеет место, во-первых, между предметами с относительно полным совпадением объекта изучения, во-вторых, между предметами с частичным совпадением объекта изучения. В первом случае общее содержание контактирующих предметов держится на одинаковых понятиях, например: *звук, слово, морфема, часть речи, словосочетание, предложение, буква, текст, стиль* и т.д., во втором случае - на смежных понятиях. Например:

в русском **языке**: звук, антоним, переносное значение слова, фразеологизм, сравнительный оборот, обратный порядок слов, а в литературе: звукопись, рифма, антитеза, олицетворение, троп, символ, аллегория, устойчивое выражение, сравнение, инверсия;

в русском **языке**: развитие языка, устаревшие слова, новые слова, национальный язык, диалект, а в истории: развитие общества, новые явления в жизни общества, нация, народ;

в русском **языке**: имя числительное, количественное числительное, порядковое числительное, дробное числительное, а в математике: количество, число, дробь;

в русском **языке**: звук, ударный и безударный гласный, ударение, интонация, логическое ударение, а в **музыке**: голос, тон, **речитатив**, тембр;

в русском **языке**: звуки речи, функция языка, речь, а в анатомии: речевой аппарат, высшая нервная деятельность мозга, мышление;

в русском **языке**: группы языков народов России, славянские языки, а в **географии**: народы мира; народы, населяющие Россию, языковые семьи.

Коммуникативно-речевой межпредметный материал русского языка проявляется в общности правописных навыков и речевых умений и выступает в двух видах: на уровне языковой нормы (нормативный материал) и на уровне речи (коммуникативный материал). Нормативная связь опирается на общность орфографических, орфоэпических, семантических и стилистических умений в области терминологии по контактирующему предмету. Коммуникативная связь опирается на общность работы над связной речью учащихся на материале соответствующей науки, усваивая которую школьники учатся выражать свои мысли в связной форме соответствующего жанра научного стиля речи. Например:

в русском **языке**: план (простой и сложный), текст, стиль, описание, повествование, рассуждение, конспект, тезис;

в **географии**: описание географических объектов, составление характеристик отдельных компонентов природы и т.д.;

в **химии**: объяснение химических явлений, протекающих в природе, лаборатории, производстве **и в** повседневной жизни;

в **математике**: несложные доказательства с опорой на известные определения и теоремы и т.д.;

в **биологии**: характеристики органов, тканей и систем органов и т.д.;

в **литературе**: рассуждение о поступках героев и т.д.;

в **изобразительном искусстве**: устное описание содержания и художественных средств произведений живописи и т.д.

Учебно-дидактический межпредметный материал русского языка может быть не контекстным и контекстным. В первом случае используются отдельные слова (или тематические группы слов), словосочетания, предложения, отражающие содержание того или иного школьного предмета, во втором - тексты, содержащие отдельные сведения из этих предметов. Неконтекстный и контекстный материал других наук используется на уроках русского языка в качестве текстов упражнений, закрепляющих те или иные изучаемые языковые или речевые явления. Вместе с тем он позволяет показать, что язык выражает все из окружающей жизни, что он служит самым эффективным средством общения, хранения, передачи информации, средством выражения чувств, переживаний.

Как видим, русский язык в качестве учебного предмета вступает в непосредственные межпредметные связи со всеми остальными учебными предметами. Необходимо специально развивать у учащихся потребность использования на уроках русского языка оди-

наковых или смежных знаний, получаемых на уроках по другим предметам.

На уроках русского языка межпредметный материал применяется в сообщении (слове) учителя, в его беседе с учащимися, в устных и письменных ответах школьников, при выполнении упражнений. Выбор способов использования межпредметного материала зависит, во-первых, от его вида, во-вторых, от специфики изучаемого языкового материала и особенностей формируемых умений, в-третьих, от специфики контактирующих учебных дисциплин (изучающих язык или его отдельные стороны или не изучающих его), а также временных связей - синхронных или несинхронных.

Сообщение (слово) учителя используется, во-первых, на начальном этапе ознакомления с теми или иными явлениями (например, с нормами литературного языка, с видами работ по развитию связной речи), во-вторых, при знакомстве с явлениями, которые недостаточно известны школьникам (например, с функциями языка, с особенностями употребления языка в разных сферах общественной жизни), в-третьих, если привлекается материал, который на уроках по другому предмету в данный момент еще не изучается. Беседа с использованием межпредметного материала дает большой эффект, если в ней ведется работа над сходными или смежными понятиями, уже изученными или изучаемыми на уроках по другим предметам. В связных ответах учащихся межпредметный материал может фигурировать, если он уже знаком детям и если о нем уже говорилось на уроках русского языка.

Межпредметный материал каждого вида по-разному применяется на уроках русского языка. Рассмотрим пути его использования. **Понятийно-терминологическая межпредметная связь** реализуется при прохождении программного материала в форме сопоставления понятий, изучаемых на уроках русского языка, и понятий, изучаемых на уроках по другим предметам. При сопоставлении одинаковых понятий целесообразно ставить такие вопросы: какие одинаковые факты вы изучали на уроке иностранного языка? Что общего и чем различается род (число, лицо и т.д.) в русском языке и в изучаемом иностранном языке?

Для сопоставления смежных понятий вопросы подбираются в зависимости от специфики контактирующих учебных предметов. Например, при изучении имени числительного в VI классе можно поставить вопрос: в чем отличие в понятии числа на уроке русского языка и на уроке математики? При изучении антонимов в V классе можно поставить вопрос: что составляет языковую основу художественного приема антитезы (на уроке литературы)? При изучении в IX классе общих сведений о языке можно спросить: что вы еще узнали о языке на уроках анатомии (истории, географии)?

Для закрепления полученных знаний целесообразно предлагать учащимся включать в свои ответы межпредметный материал, над которым велась работа в классе.

Коммуникативно-речевая межпредметная связь реализуется в работе над нормами литературного языка при изучении лексики, грамматики и в работе по развитию связной речи. И учитель, и учащиеся должны понимать, что на всех предметах формируются одни и те же коммуникативные умения, но на разном языковом материале, поэтому и необходимы межпредметные связи, которые закрепляют, усиливают формируемые умения (5).

В связи с работой над нормами (лексическими, орфоэпическими, грамматическими) при ознакомлении с соответствующим языковым материалом целесообразно ставить такие вопросы: как произносятся только что изученные вами термины географии (математики и т.д.)? Как они сочетаются с другими словами? А в каком стиле речи их чаще всего употребляют?

Школьники всех классов тренируются в составлении связных рассказов об изученных нормах. В этих сообщениях необходимо в качестве примеров использовать знакомые термины из других наук, что расширит представление детей о нормах литературного языка, которые регулируют функционирование языка во всех сферах общественной жизни.

В процессе обучения связной речи нельзя не учитывать того, что делается в этом направлении на уроках по другим предметам: в работе над структурой текста, средствами связи в нем его частей, над планом готового текста и создаваемого самим учеником, в работе над разного рода пересказами (подробным, сжатым, выборочным), над сочинениями разного функционально-смыслового типа (повествованием, описанием, рассуждением) и функционального стиля (в первую очередь научного и публицистического).

Межпредметная связь на коммуникативном **уровне** достигается, во-первых, путем взаимных (желательно еженедельных) консультаций учителей-предметников, работающих в одной параллели, о намечаемой работе по развитию связной речи, во-вторых, в результате бесед с учащимися на уроках русского языка при ознакомлении их с новыми видами работ по развитию речи. Для этого полезно ставить такие вопросы: на уроках какого предмета вы уже работали над планом (подробным пересказом и т.д.)? Чему вы научились в работе над связной речью на уроках математики (биологии и т.д.)?

В начале учебного года на первом уроке, специально посвященном развитию связной речи, необходимо рассказать школьникам, чему они научатся не только на уроках русского языка, но

и на уроках по другим предметам. Знание этой перспективы заинтересует детей и в той или иной мере будет способствовать реализации межпредметных связей.

Учебно-дидактическая связь проявляется в использовании на уроках русского языка неконтекстного и контекстного материала учебников и книг для внеклассного чтения по другим школьным предметам. Этот материал необходим, во-первых, для показа специфики соответствующей разновидности научного стиля (математической, географической, биологической и т.д.), во-вторых, для закрепления изученных языковых явлений и для формирования соответствующих им умений и навыков.

Подбирают необходимый дидактический материал как учитель, так и учащиеся. Учитель, ориентируясь на специфику программного материала, составляет обучающие упражнения на основе текстов учебника или книг для внеклассного чтения по тому или иному предмету. Учащиеся по заданию учителя (либо в классе, либо дома) по этим же источникам выбирают слова, словосочетания, предложения, отрывки, которые затем используются ими для работы по теме. При этом следует помнить, что такое задание не должно превышать по объему упражнений учебника русского языка.

Чтобы была ясна межпредметная связь русского языка, к текстам обучающих упражнений, составленных учителем, полезно ставить такие вопросы: из какого предмета взят этот текст? На основании чего вы узнали, что он взят оттуда?

Преемственность и перспективность в работе по русскому языку

Преемственность - это учет знаний, полученных учащимися в предшествующих классах, при изучении нового материала. Перспективность - это включение в изучаемый материал сведений - смежных или несмежных, с которыми учащиеся познакомятся значительно позднее (4).

Организация занятий с учетом преемственности. Необходимость в учете преемственности в учебном процессе возникает на стыке концентров курса, ступеней его изучения, а также между учебными годами. В современной программе русского языка эти стыки обозначены специальными разделами повторения пройденного, а в учебниках - специальными параграфами:

- на стыке двух концентров между начальными классами и V классом (в V классе есть специальная тема «Повторение изученного в начальных классах»);

- на стыке ступеней изучения в VI классе - за V класс по орфографии, словообразованию, лексике, морфологии (существительному, прилагательному, глаголу); в VII классе - за VI класс о **глаго-**

ле в темах «Причастие» и «Деепричастие» и по орфографии; в VIII классе - за V класс по синтаксису словосочетания, простого предложения и пунктуации; в IX классе - за V класс по синтаксису сложного предложения и по пунктуации.

Такие же преемственные связи имеются и по развитию связной речи.

Суть преемственности ранее усвоенного с новым материалом заключается в установлении ассоциативных связей знакомого с неизвестным, что создает условия для лучшего осознания нового, введения его в уже сложившуюся в голове ученика систему или, наоборот, изменения этой системы.

Учет прежних знаний учащихся - неперемненное условие, которое необходимо реализовать в учебном процессе. Формы организации этой работы разнообразны. Прежде всего следует убеждать детей в том, что ранее полученные ими знания необходимы: без них новое не может быть усвоено с достаточной полнотой и ясностью. Предварительно учащиеся по заданию учителя повторяют пройденное. На уроке этот материал служит фоном для изучения нового языкового или правописного явления.

Организация занятий с учетом перспективности. Включение материала, который будет изучаться позднее, в ткань очередного урока возможно, если класс Достаточно развит и если используемый материал имеет органические связи с темой урока. Так, при изучении разрядов имен прилагательных полезно дать примеры с причастиями. Учащиеся легко усваивают семантику таких слов «признак по действию». У детей расширяется представление о признаке предмета; термин *причастие* для называния не затрудняет школьников.

§ 15. УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА

Урок является основной формой обучения одного и того же коллектива учащихся по определенной программе. При оптимальной организации он обеспечивает прочное и осознанное усвоение учебного материала - знаний и умений. Для этого урок должен быть целенаправленным.

Цели и содержание конкретного урока русского языка

Урок, будучи наименьшей единицей учебного процесса, реализует часть его целей и содержания. Урок призван в первую очередь решать учебные задачи, поэтому его темой являются либо формулировки программы, либо названия параграфов учебника.

Кроме того, темой урока может быть контрольная работа, работа над ошибками. Учитывая, что в содержание обучения входят не только знания, но и **умения**, в качестве тем уроков используются формулировки тех или иных умений.

Тема урока определяет его специальные цели, дидактический же материал - упражнения учебника, события внутриклассной и внутришкольной жизни, а также события в жизни страны - определяет общепредметные цели урока. В качестве примера может служить тема «Буквы *о-а* в корне **-гор-**—*гар-*» (VI класс). На данном уроке в соответствии с этой темой специальными являются познавательная цель - ознакомление с условиями выбора букв *о-а* в корне **-гор-** - **-гар-**, практическая цель - формирование умения писать в корне **-гор-** букву *о*. Текст одного из упражнений учебника позволяет поставить общепредметную задачу морально-этического воспитания детей.

Структурные элементы урока и их функции

Урок как единица учебного процесса складывается из ряда относительно самостоятельных видов совместной деятельности учителя и учащихся, которые составляют его особые структурные элементы: оргмомент, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, формирование умений и навыков, подведение итогов урока, задание домашней работы. Каждый из них выполняет специфические функции и имеет свое содержание.

Время урока распределяется, между структурными элементами в соответствии с их функциями и содержанием. Практика ведения уроков русского **языка** определила следующие временные пропорции: на проверку домашнего задания достаточно отвести пятую часть (9-10 мин), на объяснение нового материала -- третью часть (до 15 мин), на формирование умений и навыков - также третью часть (до 15 мин), на остальные структурные элементы - по 2-3 мин. Соблюдение этих временных пропорций, выработанных практикой, обеспечивает четкий ритм в работе, осознание и усвоение на уроке нового материала большинством учащихся.

Организационный момент (оргмомент) предназначен для создания у учащихся рабочей настроенности. Учитель должен стремиться к быстрому включению детей в работу. Затягивание оргмомента, как правило, приводит к появлению методических недочетов в организации урока.

Проверка домашнего задания включает в себя опрос учащихся и проверку письменного задания. Основной функцией **этого** структурного элемента урока является выяснение степени осознанного усвоения пройденного и проверка правильно-

сти выполнения упражнения. Дополнительными функциями являются контроль за выполнением (все или не все выполнили), воспитание, оценка знаний и умений учащихся. В практике учителей широко реализуется еще одна функция - функция закрепления умений и навыков. Выражается это в выполнении учащимися ряда общеклассных и индивидуальных упражнений, нередко не связанных ни с домашней работой, ни с новой темой. В результате этого проверка домашнего задания растягивается до 15-25 мин. Естественно, время на остальные структурные элементы урока при этом сокращается.

Для проверки домашнего задания чаще всего отводится специальное время в начале урока. Но проверка может проводиться и как элемент работы над новым материалом, если этот материал органически связан с нею. Часть домашнего задания может быть проверена в специально отведенное время, а часть - в связи с изучением нового материала.

Проверке подлежит: а) усвоение учащимися знаний о языке; б) выполнение письменного задания; в) запоминание слов с проверяемыми орфограммами.

Проверка усвоения учащимися знаний о языке (опрос). В школьном курсе русского языка к ним относятся определения языковых явлений, орфографические и пунктуационные правила, условия выбора орфограмм и постановки знаков препинания, классификация языковых явлений, различные виды разборов.

Проверка усвоения теоретических сведений по русскому языку прежде всего предполагает уяснение степени осознанности школьниками изучаемого материала, которая выражается в умении выявить сущность явления, в умении видеть место изучаемого языкового явления среди других явлений - сходных или различных, в умении обнаружить причинно-следственные связи между явлениями, в понимании роли тех или иных явлений в языке.

Для проверки усвоения учащимися знаний о языке используются следующие способы.

Ответы на вопросы, требующие обоснования **высказанного** положения. Для таких вопросов используются формулировки, начинающиеся с вопросительных слов *какой, когда, почему* и т.д., например: какие слова называются синонимами? Какие простые предложения называются односоставными? И т.д. Другие вопросы направлены на выяснение причинно-следственных связей между явлениями, например: почему перед союзом *как* запятая не всегда ставится? От чего зависит выбор букв *о* и *е* в суффиксе существительных *-ок- (-ек-)*? В чем заключается отличие прилагательных и наречий в форме сравнительной степени? И т.д.

Применение **усвоенных** знаний к **данным** примерам. В соответствии с проверяемой темой учитель записывает на доске или экранирует через кодоскоп примеры изучаемых языковых явлений: слова в определенных формах (с пропусками и без них), словосочетания, предложения (с пропусками знаков препинания или без них). От учащихся требуется, опираясь на них, ответить на такого типа вопросы и выполнить задания: докажете, что эти слова - синонимы. В какой форме находятся данные слова? Как вы это определили? Какими орфографическими правилами вы объясните выбор орфограмм в данных словах? Докажете, что данное предложение не должно иметь второй главный член. И т.п.

Составление таблиц и заполнение их соответствующими примерами. Этот способ целесообразно применять для проверки запоминания классификаций языковых явлений, понимания взаимосвязей, существующих между ними, условий выбора тех или иных написаний и постановки знаков препинания. Составлению таблиц школьников необходимо учить в процессе усвоения нового материала. Базой этой методики является раскрытие логической основы классификации, способов графического расположения материала, отражающего зависимость между языковыми явлениями, фактами. Этапы формирования этого умения: анализ готовой таблицы; коллективное составление 2-3 аналогичных таблиц; индивидуальное составление таблиц.

На начальном этапе данной работы учащимся сообщается о том, что названия граф можно располагать по горизонтали и по вертикали. Например, по теме «Разряды имен числительных по значению»:

Разряды имен числительных	Примеры
Количественные Порядковые	<i>Три, тридцать, семеро, одна седьмая</i> <i>Третий, тридцатый, двадцать первый</i>

Разряды имен числительных	Количественные	Порядковые
Примеры	<i>Три, тридцать, семеро, одна седьмая</i>	<i>Третий, тридцатый, двадцать первый</i>

Для составления таблиц при проверке домашнего задания предлагаются следующие задания:

-составить таблицу по таким-то признакам (например, показать зависимость выбора букв **о** и **а** в корне слова от соответствующих условий и т.п.);

- составить таблицу, опираясь на формулировку темы (например, «Степени сравнения наречий», «Двоеточие в простом предложении» и т.п.);
- найти ошибки в готовой таблице;
- определить тему и вид таблицы на основе домашнего задания.

Составление таблицы сопровождается рассуждением ученика, в котором он объясняет основы классификации явления, различия между ними, называет графы составляемой таблицы, их расположение, обосновывает выбор примеров, иллюстрирующих данное языковое явление.

Связное сообщение ученика о **языковом** явлении. Данный способ проверки целесообразно использовать после

- изучения разрядов того или иного явления (например, разрядов местоимений, видов глагола, типов сказуемого и т.п.);
- ознакомления с несколькими видами орфограмм или пунктуационных правил, в чем-либо сходных между собой (например, употребление мягкого знака, тире и т.п.);
- изучения всех форм словоизменения, способов словообразования, типов словосочетаний, предложений.

Связное сообщение ученика весьма эффективно на уроках повторения по теме или в конце учебного года. Связному сообщению необходимо учить. Начинается формирование этого умения с обучения составлять план ответа, затем анализируются образцы таких сообщений и по аналогии готовятся сообщения о каком-либо сходном языковом явлении.

При проверке домашнего задания с помощью данного способа используются следующие задания:

- рассказать о том или ином явлении по предлагаемому плану (он либо заранее записывается на классной доске, либо экранируется с помощью кодоскопа);
- составить план ответа о том или ином языковом явлении;
- связное сообщение о том или ином явлении.

Проверка знаний может быть устной и письменной. Письменная форма позволяет проверить знания у всех учащихся одновременно.

Проверка письменного задания. Письменные задания даются как по языковым темам, так и по правописным - орфографическим и пунктуационным, а также по развитию связной речи учащихся (последние задания проверяются учителем вне урока).

Выполняя задания по лексике, фонетике и грамматике, учащиеся подчеркивают соответствующие явления, выписывают их, составляют словосочетания, предложения, подбирают свои примеры, составляют схемы слов, словосочетаний и предложений.

Правильность выполнения этих заданий рациональнее всего проверять с помощью выборочного чтения (называния) соответствующих языковых явлений:

- прочитать (назвать) такие-то явления;
- выписать такие-то явления.

Свой ответ учащиеся должны мотивировать, объясняя выбранные из домашней работы примеры.

Выполняя задания по орфографии и пунктуации, школьники подчеркивают в словах орфограммы, в предложениях - смысловые отрезки, требующие пунктуационного выделения; вставляют пропущенные орфограммы; расставляют пропущенные знаки препинания; выписывают слова с нужными орфограммами и предложения с теми или иными смысловыми отрезками; группируют слова с указываемыми смысловыми отрезками; подбирают свои примеры слов с теми или иными видами орфограмм; составляют предложения заданной структуры.

Эти задания проверяются с помощью следующих **действий** учащихся:

- сравнение своей домашней работы с записью на классной доске (на ней предварительно учитель записывает ту часть домашнего задания, над которой работали учащиеся) с целью найти и исправить возможные ошибки;
- вставка пропущенных букв, знаков препинания в записанной на доске части домашней работы (эту работу выполняет вызванный к доске ученик по своей тетради);
- проецирование на экран с помощью кодоскопа проверяемой части домашнего задания и нахождение в домашней работе возможных ошибок;
- выборочное чтение (называние) примеров;
- выписывание примеров из домашней работы;
- диктант по тексту домашнего упражнения;
- составление таблиц на основе домашнего упражнения;
- письмо по памяти на основе домашнего задания.

Проверка запоминания учащимися слов, имеющих те или иные особенности. Параллельно с усвоением определений языковых понятий, правил правописания школьники должны запомнить достаточно большое число слов, обладающих какими-либо произносительными, морфологическими или орфографическими особенностями.

Для проверки произношения слов (гласных, согласных и ударения в них) целесообразно использовать следующие задания:

- вспомнить слова, в которых заучивали произношение гласных (согласных), ударение, и произнести их;
- прочитать слова (они заранее записаны на доске);

- подобрать к данным словам однокоренные слова или образовать от них такие-то формы, записать их и прочесть.

Проверка правильности образования форм слов осуществляется с помощью следующих заданий:

- вспомнить слова, образование форм которых заучивали, записать их и произнести;

- образовать от данного слова такую-то форму, записать ее и произнести;

- выбрать из данных форм слов литературный вариант, записать его и произнести.

Усвоение слов с непроверяемыми орфограммами проверяется с помощью следующих заданий:

- вспомнить слова с непроверяемыми орфограммами, записать, подчеркнуть в них непроверяемые написания;

- записать под диктовку слова с непроверяемыми орфограммами;

- подобрать к этим словам однокоренные слова, записать их;

- сгруппировать слова с непроверяемыми написаниями по таким-то признакам (например, по смысловым, по грамматическим темам, по общности непроверяемых орфограмм и т.п.).

Объяснение нового материала. Объяснение нового материала - важнейший структурный элемент **урока**. Он предназначен, во-первых, для раскрытия существенных признаков изучаемых явлений, во-вторых, для обучения школьников умению применять на практике полученные знания.

Ознакомление с **новым языковым** или речевым явлением. Оно включает в себя следующие элементы работы:

- восприятие явления;

- осознание учащимися существенных признаков этого явления;

- знакомство с термином, который обозначает изучаемое явление (понятие);

- формирование определения понятия.

Восприятие школьниками изучаемого явления - обязательное звено учебного процесса. В зависимости от особенностей восприятие осуществляется либо в устной форме (если учащиеся знакомятся с фонетическими явлениями - звуками, ударением, интонацией), либо в письменной, либо одновременно в устной и письменной (если учащиеся знакомятся с орфографическими и пунктуационными явлениями). Воспринимая на слух или зрительно то или иное языковое или речевое явление, дети схватывают его в целом и одновременно видят или слышат в нем особенности, с которыми предстоит познакомиться. Для этой

цели учитель предусматривает в поурочном плане необходимые примеры, которые он демонстрирует школьникам после объявления темы. Так, если изучается смыслоразличительная роль звуков речи, преподаватель произносит слова, различающиеся одним звуком (*дом, том*), порядком их расположения (*нос, сон*) и т.д. Можно использовать также запись аналогичных слов на магнитофонной ленте.

Фрагмент урока работы по орфографии.

Учитель . Ребята, сегодня вы познакомитесь с новым видом орфограммы «Гласные в суффиксах существительных *-ек-* и *-ик-*» и с условиями выбора в них букв *е* и *и*. Прочитаем слова с этими суффиксами (они записаны на доске или учитель экранирует их с помощью кодоскопа): *замочек, ключик*. Это имена существитель-

ные, в них есть суффиксы, обозначим их: **замочек, ключик**. В суффиксах гласные безударные, значит, они являются орфограммами. Подчеркнем их: *замочек, ключик*. Будем учиться различать их на письме.

В результате привлечения внимания школьников к такому материалу создается проблема поиска (проблемная ситуация).

Осознание учащимися **существенных** признаков изучаемого **явления**. Существенные признаки, явления, с которыми учитель наметил познакомить детей, преподносятся либо в готовом виде (догматический путь познания), либо к поиску нового привлекаются сами учащиеся (эвристический путь познания). Каждый из этих путей имеет свое назначение, свои функции. Они не могут подменить друг друга. При этом возможно не только изолированное использование каждого из них, но и одновременное их применение: часть сведений о том или ином явлении сообщает учитель в готовом виде, а часть - добывают учащиеся в результате эвристического поиска. Так, при ознакомлении со способом образования глаголов в условном наклонении целесообразно предложить учащимся, проанализировав материал для наблюдения, самим сделать вывод об этом явлении (эвристический путь); остальные сведения о глаголах в условном наклонении учитель дает в своем сообщении (догматический путь).

Возможен и противоположный вариант: от сообщения учителя (догматический путь) к самостоятельному поиску знаний учащимися (эвристический путь). Например, так можно поступить при изучении сложных слов, о которых школьникам кое-что известно из начальных классов. Учитель сообщает детям сведения об исходных единицах образования (догматический путь), а затем предлагает им само-

стоятельно найти ответ о выборе соединительных гласных **о** и **е**, проанализировав материал для наблюдения (эвристический путь).

Догматический путь преподнесения нового, следовательно, обслуживается объяснительными методами, а эвристический - поисковыми. Объяснительными методами являются сообщение учителя и самостоятельный анализ детьми соответствующего материала в учебнике. Поисковыми методами являются беседа (на основе материала для наблюдения) и самостоятельный анализ учащимися материала для наблюдения. Готовясь к уроку, преподаватель заранее выбирает путь преподнесения знаний и один или оба обучающих метода, определяет последовательность их применения. Обе группы методов обучения используются для сообщения сведений об изучаемом явлении (в том числе для выяснения его существенных признаков, формирования понятия и введения термина, называющего данное явление).

В процессе ознакомления или повторения изученного привлекаются имеющиеся средства обучения, которые служат либо основным источником знания (учебник), либо материалом для наблюдения (рисунки, таблицы, звуковое пособие и др.), либо средством систематизации изученного (таблицы).

Важное значение для осознания особенностей изучаемых явлений имеют графические обозначения: они фиксируют внимание учащихся на существенных признаках, например на условиях выбора орфограмм (**сучот**), обеспечивают предпосылки составления самими учащимися таблиц, отражающих отношения между выявленными существенными признаками.

С учетом перечисленных положений рассмотрим возможный вариант ознакомления с краткими и полными прилагательными.

Для восприятия кратких прилагательных можно приготовить на классной доске или спроецировать на экран с помощью кодо-скопа следующий материал:

какая?

Короткая ночь.

какова?

Ночь коротка.

Учащиеся убеждаются в том, что слова являются прилагательными, но отличаются друг от друга. Надо научиться отличать эти формы прилагательных: в левом примере она называется полной, а в правом - краткой. Существенные признаки полных и кратких прилагательных легче познаются при сопоставлении форм изменения и роли в предложении, поэтому целесообразнее использовать беседу. Она обеспечивается материалами для наблюдений, имеющимися в учебниках. Беседа по первому из них приведет

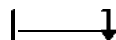
учащихся к выводу об отличии полной и краткой форм в способах изменения и в характере окончаний; беседа по второму материалу дает ответ на вопрос о том, какими членами предложения бывают полные и краткие формы. Данный вывод оформляется графически:

какая?



Наступила короткая ночь.

какова?



Ночь коротка.

Следующий этап - формулирование определения (т.е. обобщение существенных признаков). В слабом классе учитель либо сам сообщает формулировку, либо отсылает детей к формулировке учебника. В сильном классе учащиеся сами дают определение понятия, включая в него выявленные признаки. С целью проверки правильности и полноты составленной формулировки учитель предлагает ее сравнить с учебником.

Обучение школьников применению на практике полученных знаний. Данный этап включает в себя:

- запоминание новых сведений;
- воспроизведение усвоенного;
- усвоение алгоритма применения.

Для запоминания **новых** сведений на уроке используется чтение учащимися про себя (2-3 раза) соответствующего материала в учебнике; составление плана теоретического текста и пересказ его по этому плану; составление таблиц на основе теоретического текста, отражающих существенные признаки явления (в печати эту работу называют составлением «опорных конспектов»).

Выбор приема запоминания зависит от специфики изучаемого явления, а также объема сообщаемых о нем сведений и возможности представить графически взаимоотношения между признаками данного явления.

Воспроизведение усвоенного - это ответы учащихся, в которых дается полный последовательный перечень существенных признаков изученного явления либо в форме усвоенного определения понятия, либо в свободной форме. Регулируются ответы учащихся вопросами и заданиями учителя, например: вспомните определение данного явления (правило). Перечислите признаки, характеризующие данное явление. От каких условий зависит выбор изученной орфограммы? Чем отличаются односоставные простые предложения от двусоставных?

Усвоение алгоритма применения знаний на практике - это способ перевода знаний в умения. Ему необходимо научить детей, так как сами собой у большинства учащихся алгоритмы не формируются.

Обучение школьников умению применять полученные знания на практике опирается на анализ алгоритма (образца) рассуждения, который дает либо сам учитель, либо учащиеся разбирают его в учебнике. В алгоритме (образце) рассуждения указываются в определенной последовательности признаки или условия и дается способ опоры на них при выборе того или иного решения поставленной задачи. Например, при выборе гласной в суффиксе прилагательного *кумач(?)вый* ученику предлагается такая последовательность (алгоритм): 1) часть слова; 2) часть речи; 3) положение после шипящей; 4) под ударением или без ударения. Данные условия заложены в соответствующем правиле. Учащиеся, действуя по алгоритму, приходят к выбору буквы **о**: *кумачовый* (прилагат.).

Организуя эту работу, преподаватель заранее записывает на доске 4-5 примеров. К одному из примеров он применяет алгоритм рассуждения сам, ко второму - алгоритм применяется коллективно под его руководством, к **остальным** - отдельные учащиеся (сильный и слабый ученики).

Формирование умений и навыков. Формирование умений и навыков как структурный элемент урока имеет следующие функции: закрепление полученных знаний и овладение языковыми и речевыми умениями. Для реализации этих целей используются практические методы обучения, называемые в методике и в практике преподавания русского языка упражнениями. Их выбор зависит в первую очередь от типа учебного материала.

Работа над любым обучающим упражнением складывается из следующих элементов:

- постановки цели выполнения упражнения;
- определения способа решения поставленной задачи;
- образцов выполнения;
- выполнения упражнения учащимися;
- проверки выполнения работы.

Постановка цели заключается в названии умения, которое формируется с помощью соответствующего упражнения. Например, учащиеся познакомились с видами глагола. Им предлагается задание выбрать и записать глаголы **совершенного** вида. Учитель сообщает: «Сейчас вы будете учиться отличать глаголы совершенного вида от глаголов несовершенного вида. Каким умением вы должны овладеть?»

Определение способа решения задачи. Перед учащимися ставятся вопросы о том, как они должны решать соответствующие задачи. В приводимом выше случае учащиеся отвечают на вопрос: как отличить совершенный вид глагола от несовершенного?

Образец выполнения - очень важный этап в работе над упражнением особенно в слабом классе. Он необходим и в силь-

ном классе для слабых учащихся. Под руководством учителя кто-либо из учащихся применяет алгоритм рассуждения к одному-двум примерам. Приводим возможное рассуждение ученика: «К глаголу *читаем* ставлю вопрос что сделать? Глагол на него не отвечает, значит, он несовершенного вида. Выписывать не буду».

В процессе выполнения упражнения необходимо оказывать помощь учащимся, испытывающим затруднения.

Наиболее рационально при проверке **работы** использовать выборочное чтение. Этот прием обеспечивает осознанное отношение учащихся к выполняемой работе.

При использовании аналогичных упражнений или при выполнении самостоятельных работ необязательны следующие этапы: выяснение способа решения задачи и применение алгоритма выполнения задания.

Подведение итогов урока. Функция этого структурного элемента урока - выяснение степени осознанного усвоения нового материала. Для ее реализации ставятся вопросы, требующие осмысленного ответа, например: от каких условий зависит выбор двуеточия в простом предложении? Как отличить глагол совершенного вида от глагола несовершенного вида? В какой последовательности следует разбирать такую-то часть речи? Почему в предложениях с однородными членами между ними не всегда ставятся запятые? И т.п.

Вопросы типа: что вы узнали на уроке нового? Что называется тем-то? - ставить нерационально: первый из них является нецеленаправленным, а второй не **позволяет** выявить у детей осознанность усвоенного.

Задавание работы на дом. Домашние работы по русскому языку - неперенный этап обучения детей. В процессе их выполнения происходит индивидуальное осмысление и присвоение знаний о языке, «делание» их собственными. Надо иметь в виду и то, что овладение языком требует систематических занятий наедине с собой.

Объем и содержание. Домашнее задание выполняется охотно всеми учениками, если оно посильно, невелико по объему и делается без перерыва. Опыт показывает следующее: домашняя работа не должна занимать более 30-40 мин (от V к IX классу) на выполнение устного (усвоение новых и повторение ранее изученных сведений) и письменного заданий. Упражнение для письменной работы целесообразно давать объемом в 4-6 строк - в V-VII классах и 6-8 строк - в VIII-IX классах. **Если** предлагаются нестандартные задания (составление предложений, написание сочинений), то в итоге желательно получить тот же объем работы, что и при выполнении стандартных упражнений (списывание из учебника).

Учитель, подбирая домашнее задание, учитывает наличие в классе как слабых, так и сильных школьников. Последним **полез-**

но дать какие-либо небольшие повышенной трудности задания, чтобы было интересно их выполнять.

В качестве домашних заданий предлагаются те же виды упражнений (кроме диктантов), которые учащиеся выполняли на уроке: списывание; составление таблиц, схем; придумывание предложений; подбор примеров; написание сочинений; образование форм слов; подбор однокоренных слов; различные разборы и т.п. Выбор упражнения в качестве домашней работы определяется разными условиями: спецификой темы, целями обучения, подготовленностью учащихся.

Домашняя работа одновременно с реализацией основной учебной цели формирует навыки самостоятельности поиска как способа ее выполнения, так и источников содержания. В этом деле помогают учащимся советы учителя, где и как искать дополнительный материал (словари, справочники, научно-популярные **книги и т.п.**).

Подготовка к восприятию домашнего задания и методика его преподнесения. Формируют интерес детей к домашней работе задания по выбору. Для этого используются как одно и то же упражнение, так и разные упражнения. К одному и тому же упражнению можно дать разные задания: **списывание** без дополнительного задания; списывание с распределением слов (предложений) на группы; составление таблиц и заполнение их словами из текста данного упражнения. Суть работы сохраняется у всех учащихся одна и та же, однако разная форма его выполнения позволяет детям проявить свои творческие возможности.

Домашнее задание предлагается ученикам на разных этапах урока, но обязательно после ознакомления с новым материалом. Домашнее задание можно предлагать компактно в конце урока, оставив для этого время (2-3 мин), или рассредоточенно (после ознакомления с новым материалом - теоретическое задание), а после **закрепления** учащимися домашнего задания необходимы минимальные разъяснения учителя о характере работы, путях ее выполнения.

Виды уроков русского языка

Уроки различаются своими целями и структурой. В соответствии с этими параметрами они делятся на две группы: **обучающие** и **контрольные** уроки.

Обучающие уроки

Обучающие уроки делятся на четыре самостоятельных вида:

- уроки сообщения нового материала;
- уроки формирования умений и навыков;

- уроки повторения пройденного;
- уроки работы над ошибками учащихся.

Вид обучающего урока не зависит от используемого содержания. Так, в первом виде могут сообщаться и языковые, и правописные, и речевые, и стилистические сведения. Структура урока во всех случаях будет одинаковой. То же самое относится и к остальным видам урока. Однако в практике используются выражения «урок орфографии», «урок развития речи» и т.д., но они употребляются не в типологическом смысле, а отражают содержательную сторону работы.

Уроки сообщения нового материала предназначены для ознакомления учащихся с новым языковым явлением и первоначального формирования соответствующего **умения**. Они могут состоять из всех перечисленных структурных элементов. Варьируются следующие из них: проверка домашнего задания и задание на дом. Проверка домашнего задания не проводится, если тема сложная и с ней дети знакомятся впервые и если на уроке намечается самостоятельная работа. Последний структурный элемент обычно не реализуется на уроках в конце недели перед выходным днем или перед праздничными днями.

Уроки формирования умений и навыков служат закреплению полученных знаний и развитию на этой основе соответствующих умений. Такие уроки реальны в том случае, если на тему отводится не менее 2 ч и если тема предлагает формирование умений.

В структуре такого урока, естественно, отсутствует объяснение как структурный элемент. Центр такого урока - выполнение упражнений, направленных на развитие умений, формирование которых заложено было на предыдущем (или предыдущих) занятиях.

Если на уроке объяснения использовались преимущественно специальные упражнения, направленные на развитие умений и навыков, то на уроке формирования (его еще называют уроком закрепления) применяются, кроме того, неспециальные упражнения. Они одновременно служат нескольким целям. Так, составление предложений, предлагаемое учащимся при обучении орфографии, служит развитию речи, развитию норм формообразования и, конечно, орфографии.

Уроки повторения пройденного предназначены для воспроизведения и закрепления ранее **усвоенных** знаний, их систематизации, выявления новых свойств при сравнении и сопоставлении изученных явлений. В соответствии с перечисленными целями выделяются следующие разновидности уроков повторения: в начале учебного года, в конце учебного года, в конце изучения темы, в начале изучения ступенчатой темы.

Урок повторения в начале учебного года имеет целью воспроизвести и закрепить знания и умения, полученные в предыдущем классе. Два фактора обеспечивают его проведение: домашняя подготовка детей к повторению и беседа по содержанию повторяемой темы. Наиболее целесообразно на уроке сочетать беседу по группе вопросов (2-3) одной тематики с последующим выполнением упражнений.

Урок повторения в начале изучения нового раздела необходим при изучении ступенчатых тем: в VI классе - текста и стилей, лексики, словообразования, имени существительного, имени прилагательного, глагола; в VIII классе - словосочетания, членов простого предложения, прямой речи; в IX классе - сложного предложения. Эти уроки непосредственно готовят учащихся к **восприятию** новых сведений по известной детям теме путем создания ассоциаций. Воспроизведение и уточнение ранее изученного - основные задачи такого повторения. Повторяемый материал для таких тем компактно изложен в специальных параграфах учебников, где даны основные понятия, усвоенные в предыдущих классах. При организации уроков повторения, как показывает опыт, **целесообразно** сочетать ответ на один из вопросов и последующее выполнение упражнения.

Урок повторения в конце раздела предназначен для закрепления изученного и для его систематизации. Для решения этих задач целесообразнее всего, сгруппировав вопросы, провести систематизацию знаний учащихся и выполнить затем упражнение.

Рассмотрим возможный вариант урока повторения изученного об имени существительном в VI классе. В этой теме выделяются две группы вопросов: по морфологии и словообразованию данной части речи и по орфографии. Отсюда вытекает необходимость выделения двух уроков для повторения.

В морфологическом материале повторяемые темы объединяются следующим образом:

- общее смысловое значение имен существительных;
- постоянные и непостоянные признаки существительных;
- синтаксическая роль существительных;
- словообразование имен существительных.

При обобщении знаний об общем смысловом значении существительных предусматривается работа над конкретными значениями групп слов, например названия деревьев, животных, машин, явлений природы, общественной жизни, действий, признаков и т.д. С этой целью используются, например, такие упражнения: определение значений данных групп существительных; разделение существительных по данным группам; выяснение групп, на какие можно разделить данные существительные по смыслу.

Обобщение знаний учащихся о морфологических признаках имен существительных опирается на их разграничение по принципу постоянства/непостоянства проявления в словах. Реализуется эта задача при выполнении таких упражнений: составление и заполнение таблицы «Постоянные и непостоянные морфологические признаки имени существительного»; группировка данных существительных по каким-либо морфологическим признакам и обоснование того, почему одни и те же слова оказываются в разных группах; частичный и полный морфологический разбор имени существительного; связное высказывание об имени существительном (с приведением примеров и их анализом).

При повторении сведений о синтаксической роли имени существительного необходимо подчеркнуть мысль о том, что слова данной части речи могут быть любыми членами предложения, но у них есть основная функция (подлежащего и дополнения). Основной вид упражнения - синтаксический разбор предложений. Полезно также составлять предложения, используя одни и те же существительные в роли разных членов предложения.

На этом же уроке следует вспомнить способы образования слов на примере существительных, обратив внимание на способ, присущий только этой части речи, - сложение сокращенных основ. Обобщающим упражнением является заполнение таблицы «Способы образования существительных» своими примерами, а также определение способа образования предложенных ученикам слов.

Повторение и обобщение орфографического материала, изученного в связи с темой «Имя существительное», целесообразно организовать по таким направлениям:

- непроверяемые орфограммы в словах, связанных с темой «Имя существительное»;
- воспроизведение с элементами группировки изученных орфограмм;
- закрепление умения выбирать гласные в окончаниях существительных;
- закрепление умения выбирать гласные и согласные в суффиксах существительных;
- небуквенные орфограммы, изученные в теме «Имя существительное»;
- **оне** после шипящих и **ц** в корнях, суффиксах и окончаниях слов.

Для проверки усвоения правописания слов с непроверяемыми орфограммами используется диктант из таких слов (учащиеся накануне их повторяют).

Первый этап обобщения при повторении - это группировка орфограмм по способам их графического изображения. Они делятся на две группы: на буквенные и небуквенные. Для закрепле-

ния этого знания составляется таблица «Орфограммы, изученные в теме «Имя существительное» и заполняется примерами (**своими** и продиктованными учителем).

В целях **закрепления** умения выбирать на письме гласные в окончаниях существительных выявляется основа действий учащихся: типы флексий существительных - три склонения; на *-ий, -ия, -иг; -мя*. Целесообразно использовать следующие упражнения: составление и заполнение таблицы «Гласные *е* и *и* в окончаниях существительных»; обозначение условий выбора букв *е* и *и* в окончаниях существительных (в списанном тексте или в написанном под диктовку).

Для обобщения знаний об условиях выбора гласных и согласных в суффиксах существительных нет такой же четкой основы, поэтому приходится ограничиться воспроизведением условий выбора орфограмм, связанных с суффиксами **-ек** и **-ик**, **-чик (-чик)**, **-ен-**, **-ок (-ек)**, **-он (-енк-)**, **-онок {-енок}** и др. Для данной цели используются **упражнения**: обозначение условий выбора гласных и согласных; **правильное** написание в суффиксах существительных гласных и согласных (при списывании или под диктовку).

Небуквенные орфограммы целесообразно группировать по **их** графическому виду; в существительных имеют место слитные, раздельные и дефисные написания. Для наглядности составляется **таблица** «Небуквенные орфограммы в именах существительных» **и** заполняется примерами. Используются и другие упражнения, полезные учащимся.

Простор для обобщения дает написание гласных после шипящих. Учащиеся противопоставляют условия выбора гласных после шипящих, с одной стороны, в корне слова, а с другой - в суффиксах и в окончаниях. Для закрепления умения писать слова с повторяемыми орфограммами выполняются упражнения: обозначение условий выбора орфограмм, группировка орфограмм и др.

Урок повторения пройденного в конце **учебного года** предназначен в первую очередь для приведения знаний в систему, основу которой составляет работа над единицами языка и разделами науки о языке. Значительное место должны занимать упражнения, направленные на формирование норм языка и выявление функций изучаемых явлений в речи.

Уроки работы над ошибками учащихся. Появление ошибок у учащихся как в устной, так и в письменной форме - закономерное явление, поэтому необходимо не только их предупреждение, но и работа по их исправлению и объяснению. Последней цели служат специальные уроки. В зависимости от типа ошибок, допущенных учащимися, выделяются следующие разновидности этого вида уроков:

- уроки работы над орфографическими ошибками;

- уроки работы над пунктуационными ошибками;
 - уроки работы над ошибками в изложениях и сочинениях.
- Особенности каждого из них описаны в соответствующих главах.

Контрольные уроки

Контрольные уроки делятся на следующие виды:

- контроль за усвоением знаний и учебно-языковых умений;
- контроль за овладением орфографической и пунктуационной грамотностью;
- контроль за овладением навыками связной речи.

Уроки контроля за усвоением знаний и учебно-языковых умений. Основу этих уроков составляют ответы детей на вопросы, требующие сопоставления, **сравнения** и выводов о сходстве и различии тех или иных языковых явлений. Такие уроки целесообразно проводить после изучения ряда сходных в чем-либо тем, например после ознакомления со всеми именами, после изучения местоимений (для сопоставления с именами), после изучения всех глагольных форм и т.п.

Проверка знаний и учебно-языковых умений учащихся в настоящее время осуществляется попутно с проверкой орфографических и пунктуационных умений и навыков в форме дополнительных заданий к текстам диктантов. Задания формулируются с таким расчетом, чтобы с их помощью проверить знания, в том числе порядка разбора.

Уроки контроля за орфографической и пунктуационной грамотностью учащихся. Проверка орфографической грамотности учащихся осуществляется с помощью контрольных диктантов. В качестве контрольных диктантов используются диктанты без изменения. Им не предшествует никакая подготовительная работа.

Для контрольных диктантов привлекаются тексты, а не отдельные предложения. Текст диктанта сначала читается целиком, чтобы дети поняли его смысл, затем - по предложениям. В конце работы текст вновь читается целиком, чтобы дать возможность детям проверить написанное.

Текст контрольного диктанта должен включать проверяемые в данном разделе орфограммы, а также отражать те синтаксические структуры, которые требуют пунктуационного оформления в соответствии с изученными пунктуационными правилами.

Уроки контроля за развитием связной речи учащихся предназначены для выявления сформированности умений излагать мысли на определенную тему, соблюдая последовательность их передачи, с учетом адресата и в форме определенного стиля. Проверяется также умение использовать языковые средства в соответствии с темой,

адресатом и избранным учеником стилем речи. Для этих целей проводятся изложения и сочинения. Из трех видов изложений преимущественно применяется подробный пересказ исходного текста. Выбранный текст читается целиком один-два раза (в слабом классе допустимо тоекратное чтение). Затем учащиеся по желанию составляют план (простой или сложный) текста, который служит им ориентиром для последовательной передачи содержания услышанного. Следующий этап - написание первого варианта (черновика) изложения. Далее учащиеся редактируют свои пересказы. В слабом классе (при наличии времени) этому поможет еще одно чтение исходного текста. Завершается работа переписыванием пересказов набело.

Для контрольных сочинений предлагаются темы в соответствии с возрастом и содержанием обучения детей (включая жанровые и стилевые особенности текстов, которые должны создать учащиеся). Уроков контрольных сочинений не должно быть более двух-трех в течение учебного года. На таких уроках учитель предлагает одну - три темы. Учащиеся составляют планы - простые или сложные - будущих текстов и рабочие материалы к ним, затем пишут первые (черновые) варианты текстов, редактируют (улучшают) написанное и переписывают его набело.

Комбинированные уроки - это уроки, сочетающие в себе элементы обучения и контроля. Сочетание контроля с обучением наиболее целесообразно в том случае, если на тему отводится не менее двух уроков, один из которых посвящен формированию умений. Этот урок можно усложнить небольшой контрольной работой, точнее, самостоятельной работой, выполненной без предварительной подготовки. Комбинированный урок вместе с дополнительными заданиями к контрольным диктантам в той или иной мере заменяет специальные уроки контроля за знаниями и учебно-языковыми умениями.

Нетрадиционные формы проведения урока

Степень самостоятельности учащихся на уроке различна. В зависимости от нее могут использоваться элементы семинарского занятия, организованные дискуссии, а также помощь старших учащихся младшим. Могут использоваться и другие формы, например лекции, но их применение на уроках русского языка весьма проблематично. Во всех этих случаях вид урока не меняется - возникают разновидности.

Урок - семинарское занятие. Специфика семинара заключается, во-первых, в самостоятельной подготовке учащихся по определенной частной теме, во-вторых, в сообщениях школьников по этим темам, в-третьих, в обсуждении всеми присутствующими заслушанного, в-четвертых, в подведении итогов обсуждения темы

преподавателем. Такая форма проведения урока наиболее рациональна при проверке знаний по ряду сходных тем и при изучении таких тем, о которых учащимся уже что-то известно.

Для проведения таких уроков следует, выбрав тему, наметить частные вопросы, по которым ученики (3-4) подготовят пяти-семиминутные сообщения с использованием дополнительной литературы. Остальные должны повторить изученное по пройденным темам, чтобы на уроке принять участие в обсуждении сообщений товарища.

Урок-диспут. Дискуссия, организуемая на уроке учителем, обеспечивает активность школьников, а через нее - интерес к занятиям русским языком. Для проведения такого урока необходимо выбрать вопрос, ответ на который может иметь альтернативные решения. При его обсуждении учащиеся должны суметь найти нужные аргументы.

Помощь старших школьников младшим на уроке. На таком уроке в роли учителя выступают, например, пятиклассники по отношению к третьеклассникам, семиклассники - к четвероклассникам. В качестве тем, по которым предлагается провести работу, берутся одинаковые языковые явления. Так, и в **III**, и в **V** классах изучаются существительные, прилагательные и глаголы. Пятиклассникам предлагается познакомиться с объемом сведений об этих частях речи, который сообщается третьеклассникам, и выявить с помощью учителя, над чем следует работать на уроке. Подготовка к такому уроку ведется в течение двух-трех недель.

Для организации урока **III** и **V** классы делятся на две **группы**. Одна группа пятиклассников приходит в **III** класс на уроки в качестве учителей и распределяется по подгруппам; ко второй группе пятиклассников приходит вторая группа третьеклассников как к консультантам и тоже распределяется по подгруппам. Пятиклассники, подготовленные своим учителем, объясняют младшим товарищам знакомый материал и выполняют необходимые упражнения.

Литература

1. Хрестоматия по методике русского языка. Организация учебного процесса по русскому языку в школе / Авторы-сост. Б.Т.Панов, Л.Б.Яковлева. - М., 1991.

2. Богданова Г. А. Опрос на уроках русского языка. - М., 1996.

3. Ладыженская Т.А. Развитие речи учащихся как теоретическая и грамматическая проблема межпредметного характера // Сов. педагогика. - **1978**. - № 9.

4. Ладыженская **Т.А.**, Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка. V класс. - М., 1995.

5. Матвеева **А.П.** О преемственности в изучении лексики // Рус. яз. в школе. - 1978. - №5.

ИЗУЧЕНИЕ РАЗДЕЛОВ НАУКИ О ЯЗЫКЕ

Глава VI

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ И ГРАММАТИКИ

В школьном курсе русского языка изучаются все его уровни: фонетический, лексико-семантический и грамматический. В него включены понятия, описывающие эти уровни. Исторически в методике преподавания русского языка сложились особые ее области, в которых излагается методика изучения понятий, включенных в школьную программу: фонетических - в методике фонетики, морфемных - в методике морфемики, словообразовательных - в методике словообразования, морфологических - в методике морфологии, синтаксических - в методике синтаксиса. В начале 70-х гг. выделилась новая область методики преподавания русского языка, в которой изучаются лексические и фразеологические понятия, - методика лексики и фразеологии¹. Самостоятельность перечисленных областей методики определяется тем, что каждая из них, соотносясь с соответствующим разделом науки о языке, имеет свои цели, содержание, методы обучения и контроля. В каждой из них есть свои методы исследования.

При всем различии между перечисленными областями методики преподавания русского языка имеются общие стороны, позволяющие описывать в совокупности методику изучения разделов науки о языке.

§ 16. ЦЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ НАУКИ О ЯЗЫКЕ

Изучение разделов науки о языке - фонетики, лексики, фразеологии, морфемики, словообразования, морфологии, синтаксиса предполагает познание основных свойств **изучаемых** единиц **языка** и функционирование их в речи. В соответствии с этим перед

¹ См.: Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. - М., 1988.

ознакомлением с разделами науки о языке ставятся следующие частные специальные цели:

- изучение основных особенностей единиц языка;
- ознакомление с их функционированием в речи;
- формирование учебно-языковых умений.

Изучение основных особенностей единиц языка как цель обучения учащихся состоит в выяснении функций этих единиц, их семантики и структуры. Единицы языка в речи используются в зависимости от этих особенностей, поэтому ознакомление с функционированием их в речи должно систематически разъясняться в учебном процессе. Формирование учебно-языковых умений как цель обучения способствует закреплению полученных лингвистических знаний.

Изучение лингвистических понятий, естественно, сопровождается употреблением их в связных ответах. Они представляют собой учебные тексты на научно-языковые темы. Формирование у школьников умения излагать свои знания в виде лингвистических текстов - одна из задач обучения детей на уроках русского языка. Она может быть решена только тогда, когда учащиеся успешно овладевают знаниями о разделах науки о языке.

§ 17. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ, **НАПРАВЛЕННОЙ** НА ИЗУЧЕНИЕ РАЗДЕЛОВ НАУКИ О ЯЗЫКЕ

Содержанием этой работы являются знания о всех уровнях языка, учебно-языковые умения и **способы** действий учащихся с языковым материалом.

Понятия и языковые факты в школьном курсе русского языка

Лингвистические понятия как учебные единицы. Понятия, характеризующие систему русского языка, охватывают все разделы науки о нем. В раздел «Фонетика» включены понятия: звуки речи; гласные; гласные ударные и безударные; согласные; согласные звонкие и глухие, мягкие и твердые, парные и непарные согласные по мягкости-твердости, по **звонкости-глухости**; слог, ударение; чередование гласных и согласных. В школьном учебнике еще добавлены понятия *шипящие и сонорные согласные*, а также функции звуков речи. В совокупности перечисленные понятия, отражая существенные признаки звуковой системы русского языка, составляют основы знаний о ней. Помимо понятий в школьный курс фонетики входят отдельные языковые фонетические факты, например звуки [й], [ц].

Для описания звуков языка через учебник вводятся основные элементы транскрипции: знак мягкости и квадратные скобки.

В раздел «Лексика и фразеология» включены следующие понятия: слово, лексическое значение слова, многозначные и однозначные слова, прямое и переносное значение слова, омонимы, синонимы, антонимы, общеупотребительные слова, диалектные слова, профессиональные слова, эмоционально и стилистически окрашенные слова, заимствованные слова, устаревшие слова, неологизмы, фразеологизмы. Часть из этих понятий характеризует лексику русского языка с точки зрения значения слов, часть - с точки зрения их употребления, часть - происхождения.

Через учебник дополнительно введены необходимые для практики понятия из области лексикографии: толковый словарь, словарная статья, помета в словарной статье, словарь иностранных слов.

Словообразовательная система русского языка в разделе «Словообразование» описывается с помощью понятий, характеризующих строение слова (морфемiku) и производство слов: окончание, нулевое окончание, основа; корень, приставка, суффикс; однокоренные слова; способы образования слов - приставочный, суффиксальный, бессуффиксный, приставочно-суффиксальный, сложение, переход одной части речи в другую, сложное слово, соединительная гласная, сложносокращенное слово.

В разделе «Морфология» представлены понятия, описывающие слово как часть речи: часть речи, форма слова, начальная форма слова; части речи самостоятельные и служебные; части речи - имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, причастие, деепричастие, наречие, категория состояния, предлог, союз, частица, междометие, звукоподражательные слова.

Для характеристики изменяемых самостоятельных частей речи отобраны понятия, описывающие их постоянные признаки (присущие слову в целом) и непостоянные признаки (т.е. формы изменения). В тему «Имя существительное» включены следующие понятия: одушевленные и неодушевленные существительные, собственные и нарицательные, род существительных, склонение, падеж, число, несклоняемые существительные, разносклоняемые существительные. Два понятия даны описательно: существительные, употребляющиеся только в единственном числе, и существительные, употребляющиеся только во множественном числе.

Тема «Имя прилагательное» располагает следующими понятиями: разряды прилагательных по значению - качественные, относительные и притяжательные; краткие и полные прилагательные; степени сравнения прилагательных (простая и составная), падеж, число, род.

О теме «Имя числительное» сообщаются такие понятия: количественные и порядковые, простые и составные; количественные числительные - дробные, собирательные; склонение, падеж. Одно понятие дается не в виде термина, а описательно: количественные числительные, обозначающие целые числа.

В тему «Глагол» включены две группы понятий, характеризующих все слово и его отдельные формы, неопределенная форма; совершенный и несовершенный вид, переходные и непереходные глаголы, безличные глаголы, спряжение; непостоянные признаки: наклонение - изъявительное, повелительное, условное; разноспрягаемые глаголы, лицо, число, время. Через учебник введено понятие *возвратные глаголы*.

У причастий указываются постоянные признаки: вид, переходность, время, действительные и страдательные - и непостоянные: полные и краткие, падеж, число, род; у деепричастий - вид и переходность.

О теме «Наречие» в школе сообщаются скудные сведения. В программу включены только степени сравнения - простая и составная. Категория состояния описывается с точки зрения ее синтаксической функции.

О служебных частях речи в школьный курс русского языка вошли понятия, характеризующие способ строения термина, а также их **лексико-синтаксическую**, лексико-структурную или лексико-семантическую **особенность**. Рассмотрим их.

Предлоги - непроизводные и производные, простые и составные.

Союзы - сочинительные: соединительные, разделительные, противительные; подчинительные: причинные, временные, определительные и т.д.; простые и составные.

Частицы - формообразующие, отрицательные и модальные. Междометие как часть речи не дифференцируется. Через учебник предлагается ограничивать их от звукоподражательных слов.

Синтаксическая система русского языка представлена группами понятий, описывающих словосочетания и предложения. Словосочетания дифференцируются по структуре (главное и зависимое слово), по морфологической природе главного слова, по видам связи (согласование, управление и примыкание).

Предложения рассматриваются с нескольких точек зрения. Простые предложения описываются по цели высказывания (повествовательные, побудительные, вопросительные); по особенностям грамматической основы (двусоставные и односоставные); по наличию главных и второстепенных членов предложения (распространенные и нераспространенные); по наличию-отсутствию необходимых членов предложения (полные и неполные); по наличию осложняющих включений (однородные члены, обращения, вводные слова, обособления).

Сложные предложения рассматриваются с точки зрения средств связи (союзные и бессоюзные); союзные сложные предложения описываются по характеру средств связи (сложносочиненные и сложноподчиненные); сложноподчиненные - по значениям придаточной части. При описании бессоюзных предложений учитываются смысловые отношения между частями. Сложные предложения рассматриваются также с точки зрения количественного состава простых предложений, входящих в него (сложные синтаксические конструкции).

В раздел «Синтаксис» включены сведения о средствах передачи чужой речи (прямая речь, косвенная речь, диалог).

Лингвистические понятия как учебные единицы по своим особенностям объединяются в группы.

1. В школьном курсе русского языка учащиеся знакомятся не только с языковыми явлениями, но и с разделами науки о языке, изучающими их. Эти отношения выражаются в программе и в учебнике в виде понятий, называющих единицы языка, и понятий, называющих разделы науки о языке, изучающие данные единицы. В учебном процессе для установления их отличий ставятся такие вопросы: какие вы знаете единицы языка? В каких разделах науки о языке они изучаются? Или: в каком разделе науки о языке изучается слово как часть речи? звук? часть слова? и т.д.

Понимание детьми разницы между указанными группами понятий имеет мировоззренческий характер, предупреждает смешение языка со смежными явлениями.

2. Лингвистические понятия, изучаемые в школе, различаются объемом значения. Одни из них имеют широкое значение, охватывая множество далее членимых явлений, например в фонетике - звук, гласный звук, согласный звук; в морфологии - часть речи, имя существительное, глагол и т.д.; в синтаксисе - словосочетание, предложение и т.д. Другие понятия имеют более узкое или предельно узкое значение, описывающее далее нечленимое языковое явление, например в фонетике - безударный гласный, мягкий согласный; в морфемике - нулевое окончание, приставка и т.д.

Членение лингвистических понятий на широкие (родовые) и узкие (видовые) служит базой как для познания языка, так и для формирования логического мышления учащихся (см. об этом выше).

3. В языке имеются явления, выражаемые одним словом и сочетанием слов, например простые и составные степени сравнения прилагательных и наречий, простые и составные имена числительные, простые и составные сказуемые, собственные имена и собственные наименования существительных (*Урал, Великая Отечественная война*), простые и составные предлоги, союзы. Изучение подобных понятий в языке покажет детям разные способы наименования.

4. Среди лингвистических понятий есть такие, которые характеризуют все слово в целом. Они являются его постоянными признаками, например в именах существительных - род, одушевленные и неодушевленные, собственные и нарицательные, склонение. Им противопоставляются понятия, характеризующие отдельные формы. Их называют непостоянными признаками слова, например в именах прилагательных - краткая и полная формы, род, число, падеж.

Постоянные и непостоянные признаки требуют различного подхода к их изучению. Ознакомление учащихся с этими группами понятий имеет для них важное практическое значение.

5. В языке одни явления обладают только функцией, а другие - функцией и значением. Первые являются односторонними единицами, например фонема, слог, а вторые - двусторонними, например приставка, слово, предложение. Они сочетают в себе структурные и семантические свойства. Подход к изучению тех и других понятий, естественно, должен быть разным.

6. Немаловажное значение имеет группа лингвистических понятий, характеризующих разные формы одного и того же слова. Это начальная форма, например у имен существительных - именительный падеж, у глаголов - неопределенная форма (инфинитив) и косвенные формы, называемые по-разному в именах и в примыкающих к ним словах и в глаголах. Различение косвенных форм и исходной формы прямо связано с формированием ряда языковых умений.

7. Наконец, выделяется группа лингвистических понятий, которые характеризуют связи слов парадигматические (например, в фонетике - сильные и слабые позиции звуков, в лексике - синонимы, антонимы, в морфологии имен - падежи) и синтагматические (например, чередование звуков в потоке речи, сочетаемость слов, виды связей предложений).

Каждая из приведенных групп лингвистических понятий специфична по-своему, поэтому методика их изучения должна учитывать перечисленные особенности каждой из описанных групп.

8. Лингвистические понятия по своей ценности в школьном курсе русского языка делятся на две группы: ведущие и **фоновые**. Ведущие понятия являются базой формирования орфографических, пунктуационных и речевых умений - некоммуникативных и коммуникативных, например в фонетике: ударные и безударные гласные, звонкие и глухие согласные и др.; в морфологии: часть речи, названия частей речи, род, склонение, падеж, вид, лицо и др. Фоновые понятия расширяют кругозор учащихся, обеспечивают ассоциативные связи с ведущими понятиями.

Учитывая главенствующую роль ведущих понятий, необходимо в учебном процессе уделять внимание в первую очередь им, тре-

бовать их усвоения, выполнять больше упражнений, направленных на создание базы работы по орфографии, пунктуации и речи.

Лингвистические факты как учебные единицы. К ним относятся отдельные языковые явления, выпадающие из той или иной общей системы, например в фонетике это непарные согласные по твердости-мягкости, по звонкости-глухости; в морфологии это отдельные слова, формообразование которых существенно отличается от парадигмы. Лингвистические факты сообщаются учащимся вне общей модели, т.е. изолированно в виде перечня звуков (например, непарные по мягкости-твердости [ж, ш, ц] и [ч', и']) или перечня слов (например, разносклоняемые существительные *путь* и десять слов на **-мя**: *имя, время* и т.д.; разноспрягаемые глаголы *есть, дать, хотеть, бежать*; образование глаголов *положить, лечь* в повелительном наклонении и т.п.).

Изучение лингвистических фактов носит индивидуальный характер, являясь содержанием словарно-морфологической работы.

Требования к усвоению учащимися знаний о языке. В процессе изучения фонетики, лексики и фразеологии, морфемики, словообразования, морфологии и синтаксиса школьники должны усвоить и знать:

- единицы языка, их функции и значения;
- разделы науки о русском языке;
- классификационные разряды языковых явлений;
- определения лингвистических понятий;
- существенные признаки языковых явлений;
- способы образования и изменения слов;
- особенности употребления языковых явлений в речи;
- разборы явлений языка по определенным критериям.

Неточное владение перечисленным материалом приводит учащихся к ошибкам в усвоении знаний. Наиболее типичными из них являются:

- смешение в чем-либо сходных или смежных явлений;
- неполное знание существенных признаков;
- незнание разрядов языковых явлений.

В учебном процессе необходимо уделять внимание перечисленным видам знаний, предупреждать возможные ошибки учащихся.

Учебно-языковые умения

Действия с языковыми - фонетическими, лексическими, фразеологическими, морфемными, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими - явлениями носят интеллектуально-мыслительный характер. При этом учащиеся оперируют их

существенными признаками, позволяющими детям отличать одни явления от других. Помогают в этом школьникам осмысленно заучиваемые определения. Кроме того, учащимся приходится, сопоставляя, сравнивать изучаемые языковые явления, находить в них общее или различное. В результате дети в своем сознании систематизируют знания о языке. Для применения полученных знаний на практике существенное значение имеет анализ языковых явлений, правильное проведение которого способствует решению правописных и коммуникативных задач.

В соответствии с изложенным в процессе изучения разделов науки о языке формируются **учебно-языковые** умения, которые заключаются в оперировании языковым материалом в учебных целях. По характеру действий эти умения делятся на опознавательные, классификационные и синтетические. **Опознавательные** учебно-языковые умения направлены на узнавание отдельных явлений языка или речи, например ударных гласных, глухих согласных, описания в тексте, суффикса в слове, распознавание частей речи, членов предложения, выделение словосочетаний из предложений, определение видов придаточных предложений, стиля текста и т.д. **Классификационные** учебно-языковые умения предназначены для обучения школьников группировке языковых и речевых явлений на определенной основе, например подбирать однокоренные слова, группировать словосочетания по главному слову и т.д. **Синтетические** учебно-языковые умения заключаются в полном разборе по определенному плану языковых или речевых явлений, т.е. производить фонетический, словообразовательный и т.д. разбор слова, синтаксический разбор предложения, стилистический разбор текста.

В дальнейшей жизни овладение перечисленными умениями понадобится лишь немногим учащимся, которые изберут лингвистику своей профессией. Для большинства учащихся данные умения являются чисто учебными, необходимыми для овладения правописными и коммуникативными умениями.

§ 18. ПРИНЦИПЫ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ О ЯЗЫКЕ И ПРЕДПОСЫЛКИ ЭТОЙ РАБОТЫ

Методика преподавания русского языка руководствуется:

- глобальным принципом школы в целом, называемым «соединение обучения с воспитанием»;
- принципами учебного процесса, действующими в любом конкретном предмете (принципами научности, наглядности, сознательности и активности, прочности знаний, систематичности,

последовательности, доступности и посильности, индивидуально-го подхода, связи обучения с жизнью, связи теории с практикой). Эти принципы применяются в процессе изучения русского языка с учетом его специфики.

Вместе с тем в нашей методике действуют и специальные принципы, вытекающие из специфики предмета «Русский язык».

Специальные принципы изучения русского языка

Специальные принципы методики преподавания русского языка делятся на **общеметодические** и **частнометодические** (или **уровневые**).

Общеметодические принципы изучения разделов науки о языке. Единицы языка, изучаемые в школе, прямо или опосредованно связаны с внеязыковой действительностью (т.е. с окружающим нас миром) и друг с другом, по-разному оцениваются и используются говорящими в собственной речи. Соответственно при изучении любого раздела науки о языке действуют общие методические принципы. Рассмотрим их.

Экстралингвистический принцип предполагает сопоставление единиц языка и реалий. Так, при ознакомлении учащихся со смыслоразличительной функцией фонем (в школьной терминологии - звуков) естественно наблюдение за звучанием и реалией, например, представленной в виде рисунка. Аналогичным образом мы поступаем, знакомя детей со словом, словосочетанием и т.д. Работа по русскому языку с учетом данного принципа формирует у детей научный взгляд на язык, на его назначение в обществе.

Функциональный принцип заключается в показе функций (т.е. роли) языковых явлений в языке и в речи. В языке нет единиц, не выполняющих ту или иную функцию или ряд функций. Так, функции фонем состоят в создании звуковой оболочки слова и в различении слов, функция слов - быть средством наименования реалий, предложений - средством отражения событий и **т.д.**

Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций.

Структурно-семантический принцип определяет рассмотрение языковых явлений с двух точек зрения: с точки зрения структуры (строения) и с точки зрения значения, которым обладает данная языковая структура. Необходимость в этом принципе объясняется тем, что в языке реально существует связь формы и значения, и ее следует детям раскрывать, какое бы языковое явление ни изучалось. Так, форма предложного падежа имени существитель-

ного выражает с одними падежами объектное, с другими - пространственное значение.

Принцип межуровневых и внутриуровневых связей предполагает установление зависимости, с одной стороны, между единицами одного уровня (их изменения под влиянием друг друга, например в фонетике - озвончение или оглушение согласных в определенных условиях) и, с другой стороны, между единицами разных уровней (возможность или невозможность функционирования). Например, наблюдается прямая связь между лексикой и морфологией при образовании форм слов: у слова *лист* в значении «орган растения» форма род. пад. мн. числа *листьев*, а в значении «плоский кусок, сделанный из какого-либо металла» — *листов*.

Раскрытие этих связей обеспечивает помимо усвоения сути явления предупреждение различных речевых ошибок - коммуникативных и некоммуникативных.

Нормативно-стилистический принцип заключается в раскрытии механизма выбора в речи языковых явлений со стороны их норм употребления и уместности употребления в зависимости от ряда условий, например адресата, замысла, жанра и стиля речи. Соблюдение нормативно-стилистического подхода к языковым явлениям в процессе их изучения обеспечивает учащимся правильную и эмоционально-выразительную речь.

Исторический принцип предполагает учет исторических изменений, которые в той или иной форме сохранились в современном литературном языке. Исторические пояснения, даваемые учителем в процессе изучения языка, формируют научный взгляд на язык, способствуют лучшему осознанию сущности языковых явлений.

Частнометодические принципы изучения разделов науки о языке. Каждый раздел науки о языке обладает своей спецификой. В процессе их изучения необходимо учитывать кроме общеметодических принципов частнометодические, которые вытекают из специфики этих разделов науки о языке.

Методика фонетики располагает следующими частнометодическими принципами:

- опора на речевой слух самих учащихся;
- рассмотрение звука в морфеме;
- сопоставление звуков и букв.

Реализация первого принципа приводит школьников к сознательному восприятию звуков и правильному определению их свойств. Рассмотрение звука в морфеме способствует пониманию их изменений в зависимости от позиции чередований сильных и слабых звуков. Такие наблюдения дают теоретическую основу работе над буквенными орфограммами. Последний принцип, предупреждая смешение детьми звуков и букв (фонетики и графики), также существенно влияет на овладение орфографией.

В методике лексики и фразеологии действуют помимо общеметодических следующие принципы:

- лексико-грамматический (сопоставление лексического и грамматических значений слова);
- системный (учет всех элементов лексической парадигмы);
- контекстный (рассмотрение слова в его синтагматических связях в достаточном контексте);
- лексико-синтаксический (сопоставление слова и словосочетания).

Все эти принципы, реализуемые в учебном процессе, обеспечивают учащимся понимание сущности слова и фразеологизма, необходимости их рассмотрения в контексте, из которого можно выявить семантику того или иного слова.

В методике словообразования специфическими являются следующие принципы:

- структурно-словообразовательный;
- лексико-словообразовательный;
- мотивационный.

Первый из них предполагает сопоставление структуры слова и способа его образования, например:

рыбачѐк и **рыбачка** ← **рыбак**

Лексико-словообразовательный принцип предполагает сопоставление лексического значения слова и словообразовательного значения модели, например: *ельник* - «лес, в котором растут одни ели» и *ельник*, *осинник*, *малинник* и т.д. - слова со значением «место, на котором растут породы растений, обозначенные корнем».

Последний принцип заключается в определении структуры слова путем его мотивирования (т.е. толкования).

Из специфики морфологии вытекают следующие частно-методические **принципы**:

- лексико-грамматический;
- парадигматический;
- морфолого-синтаксический.

Первый принцип направляет внимание учителя и учащихся на сопоставление лексического значения конкретного слова и общего смыслового значения слова как части речи, например *беготня*: лексическое значение «быстрые перемещения людей на ногах в разных направлениях» и общее смысловое значение «действие в форме существительного». Парадигматический принцип предполагает сопоставление косвенных форм и исходной формы, а морфолого-синтаксический - члена предложения и части речи.

Методика синтаксиса выработала следующие частно-методические принципы:

- **интонационный** (сопоставление структуры и интонации);

- морфолого-синтаксический (сопоставление члена предложения и части речи).

При организации учебного процесса в каждом конкретном случае необходимо продумать соотношение на уроке принципов всех уровней: принципа школы в целом, дидактических и специальных принципов (общеметодических и частнометодических). Во всех случаях надо иметь в виду выбор принципов, которые в наибольшей степени обеспечат лучшее усвоение знаний и формирование умений.

§ 19. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД НОВЫМИ ЯЗЫКОВЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ

Работа над новыми языковыми явлениями проходит ряд стадий, тесно связанных друг с другом.

Повторение сведений, ранее полученных учащимися, или смежных, имеющих важное значение для познания нового явления. К моменту ознакомления с большинством новых понятий у школьников имеется знный запас знаний о соответствующем языковом явлении, который необходимо актуализировать. Это следует сделать по двум причинам: во-первых, чтобы неоправданно не повторять известное детям, во-вторых, чтобы создать ассоциативный фон для усвоения новых сведений. Повторение ранее изученного в одних случаях специально предусматривается, например, перед ознакомлением с причастием, перед изучением всех тем, расположенных в программе ступенчато. В других случаях повторение пройденного должно быть организовано самим учителем. Так, перед ознакомлением со сложным предложением в V классе необходимо вспомнить самое существенное о предложении вообще, т.е. наличие законченной мысли и одной грамматической основы, так как сложное предложение и простое объединяет законченность мысли, а различает количество грамматических основ (в сложном их должно быть не менее двух).

В качестве необходимого ассоциативного фона могут выступать смежные понятия как из самой науки о русском языке, так и межпредметный материал. Например, при ознакомлении с лексическим значением слова необходимо повторить грамматическое значение слова, которые противопоставляются друг другу. При знакомстве с именем числительным полезно повторить из математики понятие *число*.

Для организации повторения обычно ставятся вопросы и предлагаются задания, например: что вам известно о ...? Что называется тем-то? Какие признаки имеют такие-то явления? И т.д.

Поэтапное изучение нового языкового явления. Сведения о тех или иных явлениях языка бывают небольшими и объемными: например, об одушевленных и неодушевленных именах существительных со-

общаются только вопросы, на которые они отвечают, а о собственных и нарицательных даются следующие сведения: их назначение в языке; группы собственных имен существительных; противопоставление собственных имен собственным наименованиям. Объемные сведения о языковых явлениях имеются во всех классах, где изучается наш предмет.

Школьная практика свидетельствует о том, что внимание учащихся на уроках русского языка колеблется от 5 до 7 мин. За это время необходимо сообщить детям новые сведения и закрепить их. Для преодоления перегрузки школьников целесообразно сообщать объемный материал поэтапно, т.е. небольшими частями. Такая организация деятельности учащихся обеспечивает лучшее усвоение материала, участие в работе всех детей.

Этапы освоения учащимися нового языкового явления. Освоение нового материала проходит четыре этапа: его восприятие, осознание существенных свойств, запоминание, воспроизведение.

Для восприятия нового языкового явления необходимо предъявить его детям. Это можно сделать с помощью разных средств: написать пример на классной доске, приготовить плакат (таблицу) с примером или транспарант, содержание которого можно спроецировать на экран с помощью кодоскопа, и т.д. Важно при этом обратить внимание детей на новое языковое явление, которое целесообразно выделить шрифтом, цветом и т.д., например: *Прихваченная морозом, земля потела и оттаивала на солнце (Т.).*

Осознание существенных признаков изучаемых явлений предполагает применение специальных методов обучения, т.е. способов совместной деятельности учителя и учащихся, направленной на достижение учебной цели. Методика преподавания русского языка располагает следующими методами **обучения**:

- для преподнесения знаний в готовом виде - сообщение **учителя; самостоятельный** анализ детьми лингвистического текста;

- для добывания знаний на основе наблюдений над языковыми явлениями - беседа; **самостоятельный** анализ языковых материалов.

Сообщение учителя как метод преподнесения учащимся знаний в готовом виде заключается в связном перечислении существенных признаков изучаемого явления, которые должны быть усвоены школьниками. Совместная деятельность будет реализована при условии, если учащимся будет дано задание внимательно слушать и запомнить существенные признаки нового явления языка. Детей целесообразно приучать к тому, чтобы они на отдельных ли-

ствах или в тетради для черновых работ записывали эти существенные признаки. За сообщением следуют вопросы учителя, с помощью которых он выясняет, что запомнили (записали) дети, как поняли изложенный материал. Применяя данный метод, необходимо учитывать следующее: **11–13-летние** дети (V–VI классы) воспринимают материал, не отвлекаясь, в течение 4–5 мин, а **14–15-летние** – в течение 5–7 мин.

Самостоятельный анализ учащимися лингвистического текста как метод ознакомления с новым материалом требует установки на разбор его содержания при чтении. С этой целью предлагается, читая текст, выявить существенные признаки нового явления и запомнить их. Полезно в процессе чтения выписать эти существенные признаки, чтобы ускорить в дальнейшем процесс анализа. При его организации учитель ставит вопросы и дает задания, которые помогают выявить, какие существенные признаки характеризуют изучаемое языковое явление. Текст для чтения и самостоятельного анализа не должен превышать 4–5 мин в V–VII и 5–7 мин – в VIII–IX классах.

К беседе как методу обучения необходимо иметь материалы для наблюдения и заранее подготовленные вопросы, отвечая на которые учащиеся выясняют существенные признаки изучаемого лингвистического явления. Источником для наблюдения может быть собственно языковой материал, таблицы и схемы, рисунки. В процессе беседы учащимся рекомендуется делать короткие записи, в которых они фиксируют существенные признаки, выявляемые при анализе языкового явления.

Самостоятельный анализ учащимися материала для наблюдения как метод обучения требует от преподавателя разъяснения специфики этого материала, а от детей – поиска существенных признаков. При выполнении задания целесообразно тем или иным способом фиксировать выявляемые признаки. Завершается работа ответами школьников на вопросы учителя, который выясняет с их помощью, какие и все ли признаки дети определили.

Перечисленные методы обучения направлены на **поиск** знаний об изучаемом явлении, поэтому они равноправны и должны применяться в школе. Учащиеся должны научиться получать информацию из обоих источников: из лингвистического текста и из материала для наблюдения. С первым источником детям в дальнейшей жизни придется иметь дело чаще, чем со вторым, поэтому школа должна научить детей извлекать нужную информацию из текста (см. главу об обучении чтению).

Перечисленные методы обучения применяются отдельно и в сочетании друг с другом. Выбор одного из них или какой-то комбинации из них зависит от следующих условий:

- степени знакомства с изучаемым языковым явлением;
- особенностей самого языкового явления (четкости **его** членения на группы, простоты или сложности понятия);
- общей подготовленности класса.

Так, при слабой общей подготовленности класса нецелесообразно использовать самостоятельный анализ учащимися материалов для наблюдения. Вместе с тем нельзя полностью исключить этот метод из работы с таким классом. Следует постепенно вводить его в учебный процесс, применяя переходные формы. Например, начать с беседы, а затем предложить самостоятельный анализ этого материала по остальным вопросам. При четкой членимости изучаемого языкового материала целесообразно использовать метод беседы. Если же новое явление четко членимо на* группы, но достаточно сложно и ранее о нем дети не получали сведений, то предпочтительнее сообщение учителя¹.

Осознание языкового явления завершается работой над **определением понятия**. Она заключается либо в анализе определения, которое дано в учебнике, либо в его самостоятельном составлении. При анализе готового определения выясняется, какие существенные признаки в него включены, все ли признаки, выявленные при анализе лингвистического текста или материала для наблюдения, вошли в него. Давая задание составить определение изучаемого понятия, преподаватель напоминает детям о том, что в него необходимо включить выявленные в процессе анализа его существенные признаки. Составленное определение сравнивается с формулировкой определения, которое дано в учебнике. **Последовательность** перечисления существенных признаков может не совпадать, а их перечень должен быть одним и тем же.

Работа по выявлению существенных признаков понятия, а также над определением этого понятия формирует у школьников ориентировочную основу для развития у них умения пользоваться языком в разных сферах его применения.

Запоминание - важный этап в освоении нового материала. Оно обеспечивает прочность полученных знаний. Реализуется запоминание в форме дву-трехкратного чтения про себя определения, а также самостоятельного составления плана теоретического материала параграфа или таблиц, схем, в которых либо словесно, либо с помощью общепринятых графических средств отражаются существенные особенности изученного языкового явления. Например, в V классе об окончании сообщаются сле-

¹ См.: Баранов М.Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1984. - № 3.

дующие сведения: роль в слове, способы выражения. Учащиеся все это могут показать с помощью таблицы:

Роль Л в слове	Способы выражения Л	
	с помощью звуков	без звуков
Образуют форму слова	-а <i>вод</i> Л	<i>стол</i> Л нулевое что?
Служат для связи слов	<i>налить</i> <i>вод</i> Л	<i>срезать сучок</i> □

Воспроизведением завершается освоение учениками нового языкового явления. Умение осмысленно передать выученное либо своими словами, либо по памяти свидетельствует о высокой степени осознания изученного. Воспроизведение реализуется либо в форме устных ответов на вопрос учителя двух-трех учеников, либо в форме письменных ответов всех учащихся.

В дальнейшем воспроизведение организуется при проверке домашнего задания **и** при ответах на дополнительные вопросы в связи с выполнением упражнений (в школе эта работа называется повторением пройденного).

Особым этапом освоения нового материала является обучение детей применению **полученных** знаний на практике. Для реализации данной цели учитель дает образец применения нового определения при анализе двух-трех примеров (они заранее должны быть приготовлены либо на классной доске, либо на транспаранте для проецирования на экран). Например, при ознакомлении с причастиями в VII классе учитель дает такой образец (он основан на существенных признаках причастий, с которыми учащиеся познакомились): слово *заходящее* (солнце) обозначает признак предмета по действию «такое, которое заходит», признак имеет не постоянное свойство, а происходит в настоящее время, значит, слово *заходящее* является причастием. Затем по данному образцу коллективно и индивидуально анализируются 2-3 примера; эта работа проводится с целью усвоения образца рассуждения всеми детьми.

Образцы рассуждения – это своеобразные алгоритмы, т.е. совокупные последовательности действий при решении каких-либо задач (в данном случае – лингвистических). В действующих учебниках почти после каждого определения понятия дается образец рассуждения. При его отсутствии учитель создает его сам. Надо

только помнить о том, чтобы в образце-алгоритме не было более 2-3 шагов, так как большее их количество учащиеся с трудом запоминают

§ 20. МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ЯЗЫКОВЫХ УМЕНИЙ (УПРАЖНЕНИЯ)

Все три типа учебно-языковых умений (см. главу «Содержание обучения русскому языку») своеобразно преломляются в методах изучения школьных разделов науки о языке, и для их формирования выработаны специфические методы, называемые в нашей науке упражнениями.

Фонетические упражнения формируют ряд фонетических умений:

- различение звуков в словах: определите по слуху, какие гласные звуки произносятся в корнях слов (например, *вода* и *воды*; *земля* и *земли*; *часы* и *часики*); согласные в корнях слов (например, *луг* и *луга*; *сторож* и *сторожить*);

- смысловозначительная роль звуков: назовите звуки, которые различают данные слова (например, *лук* и *люк*; *миновать* и *линовать*; *лимон* и *лиман*); определите, что различает данные слова (например, *лот* и *тол*; *мода* и *дома*; *спор* и *спорт*; *школа* и *день*);

- деление слова на слоги: произнесите слова по слогам; запишите слова, деля их горизонтальной черточкой на слоги;

- постановка ударения в словах: произнесите слово, выделяя в нем голосом ударный слог; при списывании поставьте ударения в словах; запишите слова под диктовку, расставляя в них ударения; измените слово так, чтобы ударение было на другом слоге (например, *лиса*, а мн. число?); подберите к словам с безударной приставкой слова с той же приставкой, но ударной; подберите однокоренные слова с ударными и безударными корнями;

- группировка слов с определенными звуками: спишите, разделяя слова так: в один столбик с ударным корнем (суффиксом и т.д.), а в другой - с безударным; в один столбик запишите слова с твердыми согласными на конце слова, а в другой - с мягкими и т.д.;

- определение звукового состава слова: произнесите звуки в данных словах; произведите фонетический разбор слова.

Фонетико-графические упражнения служат для различения детьми звуков и букв. Для этой цели используются такие упражнения:

- обозначьте звуки (в произносимом слове) буквами;
- определите звуковое значение выделенных букв (или указанных учителем);

- расположите слова по алфавиту;
- подчеркните буквы, не совпадающие со звуками.

Лексико-фразеологические упражнения готовят учащихся к обогащению словарного запаса, поэтому при изучении лексики и фразеологии необходима работа со словарями; решению этих задач служат следующие упражнения:

- укажите (назовите, подчеркните), например, многозначные слова (диалектные слова, фразеологизмы и т.д.);
- подберите синонимы (антонимы, фразеологизмы и т.д.) к данному слову;
- найдите в толковом словаре диалектные (профессиональные и т.д.) слова, фразеологизмы;
- определите значение, в котором употреблено выделенное (указанное учителем) слово;
- составьте словарную статью такого-то слова (по его контекстам);
- составьте предложения с указанным значением данного слова;
- найдите лексическую (фразеологическую) ошибку в данном предложении.

В совокупности эти упражнения формируют у школьников умение пользоваться лексическими и фразеологическими знаниями.

Морфемные упражнения развивают у учащихся умение определять структуру слова. Для этих целей используются такие упражнения:

- найдите (укажите, подчеркните, выпишите) слова, имеющие приставки и т.д. (или такую-то структуру);
- обозначьте условными знаками части слова;
- подберите слова с Такими-то суффиксами и т.д. (или с такой-то структурой);
- выполните графический диктант (запись не слова, а его схемы, например:  /\ • вместо *домик*);
- сгруппируйте слова по наличию в них разных приставок (суффиксов, окончаний и т.д.);
- заполните таблицу, используя данные примеры;
- разберите слова по составу;
- определите, в каком из слов приставка (суффикс и т.д.) не выделяется.

Словообразовательные упражнения развивают у школьников умение устанавливать структурно-семантические связи и определять способ образования искомого слова. Используются следующие виды упражнений:

- определите, от какого слова и с помощью чего образовано данное слово;

- составьте цепочку однокоренных слов (в порядке их образования);
- определите способ образования слова;
- подберите однокоренные слова к данному слову.

Эти упражнения имеют громадное значение для формирования на их основе орфографических умений и навыков.

Морфологические упражнения закрепляют знания, полученные детьми по морфологии, и служат основой формирования как орфографических, так и пунктуационных умений и навыков. С этой целью используются следующие упражнения:

- опознание части речи, того или иного разряда этой части речи;
- подбор слов той или иной части речи, того или иного разряда части речи;
- постановка слова в указанной форме;
- составление парадигмы слова;
- разграничение омонимичных слов, относящихся к разным частям речи;
- группировка слов по частям речи, их разрядам;
- составление таблиц и заполнение готовых таблиц данными примерами;
- полный или частичный морфологический разбор слова.

Синтаксические упражнения включают в себя работу как по анализу синтаксических явлений, так и по их употреблению в речи учащихся, а для этого используются такие упражнения:

- отграничение одних синтаксических структур от других;
- определение структуры данной синтаксической единицы;
- нахождение в предложениях тех или иных структурных частей;
- составление схем предложений;
- составление предложений по **схемам**;
- составление предложений указанной структуры;
- полный или частичный синтаксический разбор словосочетаний и предложений разных структур.

Выполнение синтаксических упражнений готовит школьников к овладению пунктуацией, а также рядом коммуникативных умений.

Работа над лингвистическими понятиями продолжается при изучении других тем. Закреплению знаний и учебно-языковых умений служат дополнительные задания к упражнениям учебников. Если они регулярно выполняются, то знания учащихся поддерживаются на нужном уровне.

1. Хрестоматия по методике русского языка. Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях / Автор-сост. М.Р.Львов. - М., 1996.
2. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. - М., 1988.
3. Купалова А.Ю. Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса. - М., 1974.
4. Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе. - М., 1989.
5. Палей И.Р. Очерки по методике русского языка. - М., 1965.
6. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. - М., 1973.

Глава VII

МЕТОДИКА ОРФОГРАФИИ

Методика орфографии - это раздел методики преподавания русского языка, в котором описывается процесс формирования у учащихся орфографических умений и навыков.

Методика орфографии начала складываться еще в XVIII в. В настоящее время она является разветвленной научно-методической дисциплиной, обладающей своими целями, содержанием, предпосылками, принципами и методами обучения и контроля. В ее становлении принимали участие кроме видных ученых-методистов и учителей русского языка известные русские лингвисты И.А.Бодуэн де Куртенэ, В.А.Богородицкий, А.И.Томсон, Я.К.Грот, Р.Ф.Брандт, С.П.Обнорский, Д.Н.Ушаков, А.Б.Шапиро, А.И.Гвоздев, Л.В.Щерба и другие. Одни из них, опираясь на Московскую фонологию, разрабатывали фонематическую (или морфематическую) теорию орфографии на основе главного фонематического принципа русской орфографии; другие, опираясь на Ленинградскую фонологию, разрабатывали морфологическую теорию орфографии на основе главного морфологического принципа русской орфографии. В соответствии с фонематической орфографией перевод речи в письменную осуществляется от звука к фонеме, а от фонемы в морфеме к букве; в соответствии с морфологической орфографией - от фонемы прямо к букве.

§ 21. ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ И ЕЕ МЕСТО В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Следует различать основную и частные цели обучения орфографии в школе. Основная цель обучения школьников - форми-

рование орфографической грамотности, под которой понимается умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в **соответствии** с принятыми правилами правописания.

Существует два уровня овладения орфографической грамотностью: абсолютная и относительная грамотность пишущих. Абсолютная орфографическая **грамотность** - это умение пользоваться всеми действующими в настоящее время правилами¹, а также умение безошибочно писать все слова с непроверяемыми **орфограммами**. Относительная орфографическая грамотность - это умение писать слова в соответствии с изученными в школе орфографическими правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку.

В школе не ставится цель обеспечить абсолютную орфографическую грамотность выпускников, во-первых, потому, что учащиеся усваивают лишь часть всех орфографических правил, во-вторых, потому, что она практически недостижима, поскольку в языке существует огромное количество слов, правописание которых не регулируется правилами. На этот факт обращал внимание еще в 1940 г. академик Л.В.Щерба, который писал следующее: «Абсолютно грамотными и в орфографии и в пунктуации являются немногие исключительно опытные корректоры и тоже немногие знающие учителя русского языка. Все остальные пишущие люди, считающиеся грамотными, грамотны лишь относительно. Самого себя я никак не могу считать абсолютно грамотным, так как даже, например, при написании этой статьи два раза недоумевал, как надо писать то или иное слово» (Об идеально грамотном человеке // Учит. газ. - 1940. - 3 ноября).

Стремление к достижению абсолютной орфографической грамотности привело бы к тому, что, даже затратив на работу по орфографии все учебное время, отведенное на курс русского языка в школе, мы и в этом случае вряд ли успели бы изучить орфографические правила в полном объеме, тем более обеспечить запоминание всех слов с непроверяемыми написаниями. И наконец, в практике письменной речи большинства людей многие правила оказываются необходимыми чрезвычайно редко, а многие слова с непроверяемыми написаниями вовсе не употребляются. Изучение таких правил и малоупотребляемых слов было бы слишком затруднительным и нецелесообразным.

В школе ставится задача сформировать относительную орфографическую грамотность учащихся. Для достижения относитель-

¹ См.: Правила русской орфографии и пунктуации. - М., 1962; Тверь, 1995.

ной орфографической грамотности необходимо реализовать следующие частные учебные цели:

- познакомить школьников с основными орфографическими понятиями;
- сформировать у учащихся орфографические умения на основе этих понятий;
- научить писать слова с непроверяемыми орфограммами;
- сформировать у детей потребность и умение пользоваться орфографическим словарем;
- создать необходимые условия (предпосылки) обучения школьников орфографии.

Орфография - самостоятельный раздел науки о языке. Она имеет свою систему понятий, принципов, поэтому в школе теоретически возможно компактное ознакомление с ней либо до изучения грамматики, либо после ее изучения. Первая возможность в школе нереальна в связи с тем, что русская орфография связана со всем языком - со всеми его уровнями, и незнание сведений о нем не позволит успешно заниматься орфографией. Компактное изучение орфографии после ознакомления с грамматикой возможно, но нецелесообразно, так как фактически для формирования орфографических умений будет потеряно три года.

Издавна сложилась практика параллельно рассредоточенного ознакомления с орфографическим материалом при изучении фонетического, морфемного, словообразовательного и морфологического материала. Такое размещение орфографии в школьном курсе русского языка обеспечивает научные основы понимания учащимися сущности изучаемых орфограмм, а также постепенность и длительность работы по формированию у них относительной орфографической грамотности.

В современном школьном курсе русского языка, как и в прошлом, орфограммы и соответствующие им орфографические правила изучаются последовательно одно за другим. В последнее время в литературе предлагается изучать орфограммы группами, объединенными по признаку какой-либо общности, например гласные после шипящих в суффиксах, мягкий знак после шипящих во всех глагольных формах, *н* и *ни* во всех частях речи, *не* с разными частями речи и др. Полностью реализовать этот принцип затруднительно, поскольку в группах оказываются орфограммы, условия выбора которых зависят от знаний, еще не известных учащимся. Так, в V классе затруднительно обучить детей правописанию гласных после шипящих в суффиксах разных частей речи, потому что еще не изучены причастия и наречия. Чтобы в V классе научить школьников умению употреблять букву *ъ* после шипящих на конце

глагольных форм, надо уметь опознавать глаголы в повелительном наклонении.

Следует отметить, что рассредоточенно групповой способ размещения орфографического материала не проверялся ни в эксперименте, ни в опыте учителей, но в этом способе таятся резервы повышения эффективности работы по орфографии. Необходимо решить при этом ряд проблем, в частности выявить возможные микрогруппировки орфограмм, разработать на этой основе методику формирования у учащихся орфографических умений и навыков и др.

§22. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ОРФОГРАФИИ В ШКОЛЕ

В содержание работы по орфографии в школе входят орфографические знания, орфографические правила, орфографические умения и навыки.

Орфографические знания. Орфографические знания складываются из понятий и фактов. Понятия отражают множество однородных фактов правописания. Например, понятие *дефис* - это графический знак в виде коротенькой горизонтальной черточки, используемой для передачи полуслитных написаний в словах между морфемами или между словами.

Орфографические понятия описывают систему правописания. В школе они делятся на две группы: на понятия, усваиваемые школьниками, и на понятия, на которые учитель опирается, организуя учебный процесс.

В первую группу входят: написание, орфограмма, неорфограмма, ошибка, буквенная орфограмма (или орфограмма-буква), небуквенная орфограмма, дефис (или орфограмма-дефис), слитное написание, раздельное написание (или орфограмма-пробел), черточка при переносе (или **орфограмма-черточка**), вид орфограммы, проверяемая орфограмма, непроверяемая орфограмма, условие выбора орфограммы, опознавательные признаки орфограмм, орфографическое правило, орфографический словарь. Центральными среди них являются: орфограмма, ошибка, орфографическое правило, условие выбора орфограммы, опознавательные признаки орфограмм. Ведущая роль этих понятий определяется тем, что в них заключена как суть самой орфографии (орфограмма и орфографическое правило), так и основа методического подхода к обучению школьников орфографии (условия выбора орфограмм и опознавательные признаки орфограмм).

Во вторую группу входят следующие понятия: принцип орфографии, тип орфограмм, вид орфограмм, вариант орфограмм, вариантная орфограмма, безвариантная орфограмма, актуальная ор-

фограмма, неактуальная орфограмма, трудная орфограмма, легкая орфограмма, трудный случай в применении правила. Этими понятиями учитель не пользуется в учебном процессе; они являются для него базой построения методики обучения школьников орфографии.

Орфографические понятия, которыми оперирует только учитель, не входят в содержание обучения детей орфографии; их нет ни в программе, ни в школьном учебнике русского языка. Орфографические понятия, которыми оперируют в практике письма как учитель, так и учащиеся, входят в содержание обучения и отражаются в программе и в учебнике. В программу для V класса включены два понятия: *орфограмма* и *орфографический словарь*. В учебниках (в материалах для наблюдений, в заданиях к упражнениям) используются следующие понятия: орфограмма-буква, орфограмма-пробел, слитное написание, раздельное написание, дефис, вид орфограммы, проверяемая орфограмма, непроверяемая орфограмма (или непроверяемое написание), условия выбора орфограммы, опознавательные признаки орфограмм. Остальные понятия: написание, неорфограмма, орфографическая ошибка, буквенная орфограмма, небуквенная орфограмма, черточка при переносе - используются учителем в учебном процессе главным образом в работе по выяснению сущности орфографического правила.

Одни орфографические понятия, используемые в школе, являются лингвистическими (орфограмма, неорфограмма, орфографическое правило), другие - психологическими (актуальная и неактуальная орфограмма) и методическими (условия выбора орфограмм, опознавательные признаки орфограмм и др.).

Орфографический факт - это отдельное языковое явление, правописание которого запоминается учеником «в лицо», а также языковое явление, с помощью которого обосновывается то или иное написание в слове. Орфографическими фактами являются и слова с непроверяемыми орфограммами. В отечественной методике преподавания русского языка были попытки создания словарей-минимумов таких слов для обязательного изучения их в школе (Н.А.Бублеева, П.П.Иванов, Н.Н.Китаев, О.М.Лобанова, А.В.Текучев и др.). Созданные орфографические словарики отражали субъективный подход их авторов к отбору лексического материала. Методика орфографии не определила принципов минимизации словаря слов с непроверяемыми написаниями. Это проблема настоящего и будущего. В связи с ее неразработанностью школа не располагает научно обоснованным минимумом слов с непроверяемыми орфограммами, которые должны были бы войти в программу.

Авторами ныне действующих школьных учебников русского языка для V, VI, VII классов составлены для каждого из этих классов словарики слов с непроверяемыми написаниями, встречающихся в упражнениях. Эти словарики даны в конце учебника в приложении под названием «Пиши правильно!». Слова, входящие в них, помещены на полях учебника против тех упражнений, в которых они использованы.

Орфографическими фактами являются также отдельные морфемы, орфограммы, которые изучаются в школе, например приставки на *з* и *с*, *пре-* и *при-*, *не-* и *ни-*; суффиксы *-ек* (**-ик**), *-ок* (*-ек*); корни *-кос-* (**-кас-**), *-гор-* (**-гар-**) и др.; отдельные служебные слова, например союзы *чтобы*, *также*, частицы *-ка*, *-то*. Учащиеся должны помнить эти орфографические факты «в лицо».

Орфографические факты этого типа включаются в программу. Они являются частью содержания обучения школьников орфографии.

Орфографические **правила**.¹ Орфограммы - реальные явления письменной формы языка - имеют свои названия, в которых отражается правописная норма и ее место в слове. Например, в словах *шёпот* и *шорох* буквы *ё* и *о* в корнях есть орфограммы. Называется эта орфограмма так: «Буквы *ё* и *о* в корне слова после шипящих».

Названия видов орфограмм выполняют в учебном процессе две функции: помимо своего прямого назначения они одновременно являются и заглавиями орфографических правил. В школьную программу по русскому языку в качестве содержания обучения включаются названия видов орфограмм; в учебниках для учащихся они представлены в виде заголовков орфографических параграфов и в формулировках заданий к упражнениям. Формулировки орфографических правил помещаются в учебниках для изучения и запоминания.

. Выбор правописной нормы (т.е. орфограммы) зависит от определенных условий. Так, употребление букв *ё* и *о* в словах *шёпот* и *шорох* зависит от следующих условий: фонетических - положение гласных после шипящих и под ударением, словообразовательных - в корне слова. Эти условия входят в орфографическое правило, регулирующее выбор в корне после шипящих в одних словах буквы *ё*, а в других - буквы *о*.

Орфографическое правило - это особая краткая инструкция, в которой перечислены условия выбора той или иной орфограммы¹. Формулировки орфографических правил в зави-

¹ О различении орфограммы и орфографического правила см.: Баранов М.Т. Орфограмма и орфографическое правило // Семья и школа. - 1974. - № 1.

симости от способа перечисления условий выбора бывают двух видов: констатирующие и регулирующие. В констатирующих орфографических правилах перечисляются условия выбора орфограммы или условия запрета на какое-либо написание. Приводим примеры таких правил: «В приставках на *з* и *с* перед звонкими согласными пишется *з*, а перед глухими - *с*»; «В сочетаниях *ч*, *ш* с другими согласными буквами мягкий знак для обозначения мягкости не пишется». Большинство орфографических правил констатирующие. В регулирующих орфографических правилах указываются способы действий учащихся в процессе выбора орфограммы из ряда возможных написаний. Пример такого правила: «Чтобы не ошибиться в написании согласной в корне слова, нужно изменить слово или подобрать такое однокоренное слово, где после проверяемой согласной стоит гласная».

По структуре орфографические правила состоят из одной или из двух частей. Связано это с наличием в орфографической норме вариантов орфограммы, исключений или и того и другого вместе. Примеры таких правил: «*Не* пишется с глаголами раздельно. Исключение составляют те глаголы, которые не употребляются без *не*»; «*Не* с существительными пишется слитно: 1) если слово не употребляется без *не*; 2) если существительное с *не* может быть заменено синонимом без *не* или близким по значению выражением»; «*Не* с существительными пишется раздельно, если в предложении есть противопоставление с союзом *а*».

Орфографические умения и навыки. Умения и навыки - это интеллектуально-моторные действия учащихся. В работе по орфографии они проявляются в выборе детьми орфограмм и в фиксации их в письменном слове.

В школе формируются следующие виды орфографических умений и навыков:

- нахождение в словах орфограмм;
- написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями;
- обоснование орфограмм;
- нахождение и исправление орфографических ошибок.

Орфографические умения впервые начали включаться в школьную программу по русскому языку с 1978 г.

§ 23. ПРЕДПОСЫЛКИ РАБОТЫ ПО ОРФОГРАФИИ В ШКОЛЕ

В процессе обучения школьника орфографии необходимо опираться на психологические и методические предпосылки (условия), являющиеся необходимым фоном по отношению к применяемой учителем системе работы.

Большое значение в процессе обучения орфографии, как и во всех других случаях, имеет развитие у детей внимания и памяти, формирование у них установки на запоминание, опора на осознание сути изучаемого явления. Вместе с тем есть специфические психологические факторы, влияющие на овладение орфографией (3).

Развитие у школьников потребности в орфографических знаниях. Овладение орфографическими умениями - процесс длительный и неравномерный. Правописанием одних орфограмм учащиеся овладевают относительно быстро, правописанием других - достаточно долго. Одной и той же орфограммой учащиеся тоже овладевают по-разному в связи с тем, что в ней есть трудные случаи в изменении правил. Эти факты привлекали внимание методистов русского языка М.В.Ушакова, Н.С.Рожественского, В.А.Добромыслова и других. В начале 70-х гг. М.М.Разумовская предложила называть усвоенные учащимися орфограммы **теоретическими** (их дети не видят в словах), а еще не усвоенные (их школьники видят в словах) - **фактическими** (5).

Орфограммы, затрудняющие учащихся и через длительное время после ознакомления с ними, целесообразно называть **актуальными**, а орфограммы, переставшие затруднять учащихся, - **неактуальными**. Знание учителем этапа превращения актуальной орфограммы (т.е. все еще требующей методических усилий для формирования навыка) в неактуальную (т.е. не требующую методических усилий ввиду сформированности навыка) имеет огромное значение для совершенствования работы по орфографии: уловив указанный момент в работе детей, учитель сможет правильно распределить усилия для обучения орфографии.

Затруднения учащихся в применении правил. В психологии и в методике преподавания русского языка установлен факт неумения учащихся применять орфографическое правило ко всем словам с данной орфограммой. Это связано с тем, что лексика каждого вида орфограммы включает в себя слова, к которым ученики свободно применяют правила, и слова, к которым они затрудняются применить соответствующее правило. М.В.Ушаков назвал их трудными случаями в применении правил (7). Затруднения учащихся имеют фонетическую, словообразовательную, морфологическую, синтаксическую и семантическую природу.

Фонетические трудности связаны с наличием в слове ассимилятивных явлений - озвончения и оглушения (например, *косьба, подбирать*), мягких согласных (например, *пирожок*, но: *сучок*), безударности гласной (например, *дружок*, но: *овражек*), **Словообразовательные** трудности определяются слож-

ностью структуры слова, наличием морфонологических чередований (например, *роса, орошение*) и утратой структурных связей с исходными словами (например, *поглощать*). Морфологические трудности связаны, во-первых, с омонимией частей речи, во-вторых, с семантическими (смысловыми) критериями разграничения категорий. К синтаксическим трудностям относятся обратный порядок слов и дистантное их расположение в предложении, возможность двоякого членения предложения и др. Семантические трудности - переносность значения слова, утрата семантических связей с однокоренными словами, абстрактность значения модели слов. Затрудняют учащихся также исключения из правил.

Указанные трудности необходимо учитывать не только при разъяснении сути изучаемого вида орфограммы, но в первую очередь при подборе дидактического материала.

Орфографическая память. Орфографические умения и навыки в силу своей специфики опираются на слуховые восприятия (передача фонем с помощью особых рисунков-графем), на зрительные восприятия (видение орфограммы на письме), на кинестетические ощущения (мышечные усилия органов речи) и мышечные движения пальцев руки во время письма. Отсюда в формировании орфографических умений и навыков участвуют следующие виды памяти: слуховая, зрительная, речедвигательная (кинестетическая) и моторная.

Слуховая память заключается в запоминании на слух фонем в морфемах. Осуществляется их запоминание в процессе письма, т.е. при передаче фонем с помощью букв. На уроках для этого используются различные виды диктантов.

Зрительная память проявляет себя в процессе письма по слуху и при списывании. На уроках зрительная память проявляет себя при использовании различных видов списывания, а также диктантов со зрительной подготовкой.

Речедвигательная (кинестетическая) память опирается на послоговое орфографическое проговаривание слов, в результате которого закрепляется фонемный состав изучаемого слова в мышечных движениях органов речи. Речедвигательная память используется при обучении детей правописанию слов с непроверяемыми орфограммами.

Моторная память заключается в многократной записи одного и того же слова учеником. Методика и школьный опыт не располагают данными о количестве необходимых повторных записей того или иного слова.

Практика подтверждает, что следует опираться одновременно на все виды орфографической памяти. В учебном процессе на уроке

это проявляется в использовании и диктанта, и списывания, и послогового проговаривания, и многократной записи одного и того же слова. Важно найти для каждого вида орфограммы необходимую последовательность перечисленных упражнений.

Методические предпосылки

Специфическими условиями, обеспечивающими овладение орфографическими умениями, являются знания учащихся о русском языке, учебно-языковые умения и опознавательные признаки орфограмм.

Базовые знания о русском языке. Русская орфография тесно связана со всеми разделами языка, поэтому прочное знание фонетики, лексики, морфемики, словообразования, морфологии и синтаксиса необходимо для овладения орфографическими умениями и навыками. На роль знаний о языке в обучении орфографии обращалось внимание еще в прошлом (Ф.И.Буслаев, В.П.Шереметевский, А.Д.Алферов, **Н.П.Кульман** и др.). В начале 30-х гг. в связи с поставленной задачей добиться повышения орфографической грамотности методисты русского языка (М.В.Ушаков (1930), И.А.Фигуровский (1932), П.О.Афанасьев (1936), Е.Н.Петрова (1939), Н.С.Рождественский (1960) и др.) обосновали необходимость прочных знаний о языке как важнейшей базы для формирования орфографических умений и навыков. В дальнейшем эта идея развивалась Н.Н.Алгазиной, М.Т.Барановым и другими. Н.Н.Алгазина одна из первых стала выявлять минимум знаний о языке, необходимых для усвоения орфографии¹.

Языковые понятия, с которыми прямо связано овладение учащимися орфографией, называются базовыми.

Базовые фонетические понятия. Выбор большинства буквенных написаний связан с особенностями звуковой системы русского языка. К таким написаниям относятся все случаи обозначения на письме звуков в слабой позиции буквами соответствующих звуков в сильной позиции. С учетом характера отношений орфографии и фонетики базовыми являются следующие понятия: гласные и согласные звуки; ударные и безударные гласные; звонкие и глухие согласные; мягкие и твердые согласные; согласные шипящие, сонорные согласные; оглушение (звонких) и озвончение (глухих) согласных.

Базовые морфемные и словообразовательные понятия. В орфографических правилах, регулирующих выбор

¹ См.: Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V-VIII классов. - М., 1965. - С. 5-6.

буквенных орфограмм, обязательным компонентом является указание на морфему, в которой находится орфограмма, например буквы **ё и о** в корне слова, **н и nn** в суффиксах прилагательных. Наличие в орфографических правилах указаний на морфемы объясняется тем, что выбор правильных написаний зависит в большинстве случаев от того, в какой именно части слова находится орфограмма. Выбор орфограммы часто определяется также с помощью установления структурно-семантических связей однокоренных слов, например: *просьба* и *просить*, *грустный* и *грустить* и т.п. Не менее важным бывает также определение состава слова, например: *пешеход*, *кругозор* и т.п. Многие орфографические правила требуют установления словообразовательных связей между словами, например правила, регулирующие написание *н* и *nn* в суффиксах имен прилагательных: *карман* - *карманный*, *лебедь* - *лебединый* и т.п.

Для работы по орфографии базовыми являются следующие морфемные и словообразовательные понятия: приставка, корень, суффикс, окончание; сложное слово, соединительная гласная; однокоренное слово.

Базовые морфологические понятия. Выбор буквенных и небуквенных орфограмм во многих случаях определяется морфологическими особенностями слов, поэтому в соответствующих правилах имеются указания, например, на 3-е лицо глагола и инфинитив (при различении *-тся* и *-ться*), на склонение существительных (при употреблении мягкого знака после шипящих на конце слов) и т.д.

Для работы по орфографии базовыми являются следующие морфологические понятия: часть речи; в теме «Имя существительное» - собственные и нарицательные имена существительные, склонение существительных, род, число, падеж; в теме «Местоимение» - отрицательные и неопределенные местоимения; в теме «Имя числительное» - простые и составные, количественные и порядковые числительные, падеж; в теме «Глагол» - вид, спряжение, неопределенная форма, наклонение, время, лицо, число; в теме «Причастие» - страдательные и действительные, краткая и полная форма, род, число, падеж; в темах «Предлог» и «Союз» - простые и составные предлоги и союзы; в теме «Частицы» - вопросительные и отрицательные частицы.

Базовые синтаксические понятия. Синтаксические понятия в меньшей степени связаны с орфографией, однако есть ряд как буквенных, так и небуквенных орфограмм, выбор которых связан со словосочетанием и предложением. Базовыми являются следующие синтаксические понятия: словосочетания; член предложения; главное и зависимое слово в словосочетании; сочинительная и подчинительная связь между словами.

Базовые учебно-языковые умения. Учебно-языковыми являются умения, заключающиеся в опознании, анализе и группировке языковых явлений. Они формируются при **изучении** всех разделов науки о языке. Роль этих умений была исследована **М. М. Разумовской**.

Для работы по орфографии необходимо, чтобы учащиеся овладели следующими учебно-языковыми умениями:

фонетическими: определять в слове: а) гласные звуки ударные и безударные, согласные звуки звонкие и глухие, твердые и мягкие, шипящие согласные и звук [й]; б) случаи оглушения звонких и озвончения глухих согласных;

морфемными и словообразовательными: выделять в слове основу и окончание; членить основу на составные значимые части (морфемы) - приставку, корень, суффикс; подбирать однокоренные слова; выяснять, от чего и с помощью чего образовано данное слово;

морфологическими: определять, какой частью речи является то или иное слово; отличать омонимичные формы разных частей речи; определять у существительных - собственные и нарицательные, склонение, род и падеж; у прилагательных - краткую и полную формы, род и падеж; у числительных — простые и составные, падеж; у местоимений - неопределенные и отрицательные; у глаголов - вид, спряжение, инфинитив, время, лицо, число; у причастий - действительные и страдательные, краткую и полную формы, падеж и род; у служебных частей речи — составные и простые, производные и непроизводные;

синтаксическими: находить главное и зависимое слово в словосочетании; определять члены предложения; отличать члены от нечленов предложения; ставить вопросы от главного слова к зависимому в словосочетании; ставить вопросы к членам предложения.

Уровень владения перечисленными учебно-языковыми умениями должен быть достаточно высок, чтобы обеспечить формирование прочных орфографических умений и навыков. Для этого базовые учебно-языковые умения должны быть в центре внимания преподавания. Их формированию необходимо уделять больше времени.

Развитие у учащихся орфографической зоркости. Выбор правильных написаний в словах начинается с нахождения в них орфограмм, или, по-другому, «точек» применения орфографических правил. Эти «точки» в словах имеют зрительно-слуховые приметы, например [ца] на конце глаголов (одна из примет орфограммы - неразделительный мягкий знак: «-тся и -тсья в глаголах»), наличие приставки кое- (одна из примет орфограммы - дефис в словах между морфемами) и т.п. Приметы, или опознавательные при-

знаки¹ «точек» применения правил, позволяют учащимся опознать не конкретный вид орфограммы, а тот или иной тип орфограмм. Так, наличие шипящих на конце слова сигнализирует о том, надо или не надо писать букву мягкий знак после них. Видов орфограмм, имеющих данную примету, несколько: они имеются в существительных, кратких прилагательных, глаголах, наречиях.

Приметы «точек» применения правил находятся вне орфограмм (левее ее), например наличие шипящих и *ц* внутри слова (**ш~~ё~~пот**, **сучок**, **свечой**, **горячо**, **бережёт**, **цирк**, **цоколь**), или в самой орфограмме, например безударность гласной (**стена**), наличие звука [й] после согласных (**шью**, **съем**). Приметы орфограмм в учебном процессе выполняют одновременно две функции: сигнала орфограммы и одного из условий выбора конкретной орфограммы.

Приметами, или опознавательными признаками орфограмм, являются следующие особенности слов: фонетические (безударность гласной, шипящие, *ц*, [й] и др.), лексико-грамматические (собственные имена и собственные наименования и др.), лексические (предлоги, союзы, частицы), **структурные** (наличие некоторых приставок, суффиксов, сложные слова). Их обобщенный перечень применительно к типам орфограмм впервые был предложен в 1970 г.²

Для орфограмм - гласных букв - приметами являются безударность гласной (**поедем**, **столы**, **глиняный**, в **но~~в~~ом** доме) и положение гласной после шипящих и *ц* (**чёрный**, **сучок**, **жизнь**, **синицын**, **цирк**, в **большом**, **камышом**, **бережёт**, **горячо** и т.д.);

для орфограмм - согласных букв - конец слова (**ход**, **нож**, **покров** и т.д.); стечение согласных (**грустный**, **небесный**, **бумажка**, **салазки**, **просьба** и т.д.); *н* перед гласными в конце слова (**серебряный**, **разбуженный**, **труженик**, **обдуманно** и т.д.);

для орфограмм - букв **ъ** и **ь** в разделительном значении - звук [й] после согласных и перед гласными (**съел**, **лёт**, **воробьи** и т.д.); для буквы *ь* не в разделительном значении - наличие мягких согласных на конце слова и в стечении согласных (**степь**, **конь**, **ко~~н~~ьки**, **молотба** и др.), шипящих на конце слова (**товарищ**, **ро~~ж~~ь**, **ро~~ц~~**, **горяч**, **стереж**, **спряч**, **настеж** и т.д.), [**ца**] на конце глаголов (**лётся**, **лится** и т.д.);

¹ Термин «опознавательные признаки орфограмм» введен в методику преподавания русского языка Н. Н.Алгазиной для обозначения условий выбора конкретной орфограммы. См.: Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся **V–VIII** классов. - М., 1965.

² См.: Баранов М.Т. Ознакомление учащихся IV класса с орфограммой и первоначальный этап формирования орфографического навыка // Рус. яз. в школе. - 1970. - № 4.

для орфограмм - больших букв - начало предложения, наличие собственных имен и собственных наименований;

для орфограмм - дефисов - это наличие сложных слов (*северо-запад, дальневосточный* и т.д.), приставок *кое-, в- (во-), по- (кое-где, во-первых, по-прежнему* и т.д.), суффиксов *-нибудь, -либо, -то (что-нибудь, куда-либо, кто-то* и т.д.), частиц *-то, -ка (красный-то, принеси-ка* и т.д.);

для орфограмм - пробелов и контактов, т.е. отдельных и слитных написаний, - наличие *не, ни, бы, же (непростой, что бы и чтобы, также и также* и т.д.), предлогов (*в поле, со мной* и т.д.), сложных слов (*дальневосточный, выпукло-вогнутый* и т.д.);

для орфограммы - черточки - конец строки.

Знание учеником опознавательных признаков обеспечивает нахождение орфограмм в словах и уверенное применение соответствующих орфографических правил. Сведения об опознавательных признаках сообщаются учащимся при разъяснении условий выбора орфограммы, а также при выполнении орфографических упражнений.

Орфографическая зоркость формируется в результате применения специальной методики. Ее развитие начинается с различения в словах написаний по произношению и написаний по правилам. Для их различения учащимся предлагаются задания: назвать, подчеркнуть написания либо только одного типа, либо обоих типов.

После ознакомления с понятиями *орфограмма* и *опознавательные признаки орфограмм* учащиеся выполняют упражнения следующих видов:

- указать (назвать) в словах опознавательные признаки «точек» применения правил;

- найти (назвать, подчеркнуть) в словах орфограммы либо только в приставках (корнях и т.д.), либо во всех частях слов (во всех словах данного предложения).

Эти упражнения выполняют свое назначение при условии их систематического применения во все время изучения орфографии в школе.

Развивает орфографическую зоркость работа, направленная на обучение учащихся самоконтролю, орфографический разбор, диктант «Проверяю себя», предложенный А.И.Кобызовым¹.

§24. ПРИНЦИПЫ МЕТОДИКИ ОРФОГРАФИИ

В методике орфографии действуют общедидактические и специальные методические принципы. Последние вытекают из специфики взаимоотношений русской орфографии и языка в целом и

¹ См.: **Кобызов А.И.** Новый вид диктанта - «Проверяю себя». - М., 1962. - С. 89.

ее принципов, которые соотносятся с разными разделами орфографии. В соответствии с этим методические (специальные) принципы обучения орфографии делятся на **общие** (ими учитель руководствуется при изучении всех видов орфограмм) и **частные** (ими учитель руководствуется при изучении орфограмм, относящихся к разным разделам орфографии).

Принципы, общие для всей методики орфографии. Русская орфография связана со всем языком - с его звуковой стороной (с фонетикой), со структурой слова (с морфемикой), с формообразованием (с морфологией), с позицией слова в предложении (с синтаксисом). Изучение фонетики обеспечивает ознакомление со способами передачи звуков буквами, морфемике - с позицией орфограммы в той или иной части слова, морфологии - с грамматическими категориями, определяющими выбор орфограмм, синтаксиса - с членами и нечленами предложений.

Из факта органических взаимоотношений русской орфографии с языком вытекает следующий общий принцип методики орфографии: **опора** на связь изучения орфографии с изучением грамматики и **фонетики**. Данный принцип определяет, во-первых, обязательность прочного усвоения школьниками опорных для орфографии сведений о языке, во-вторых, необходимость повторения этих сведений перед изучением той или иной орфограммы.

В условиях выбора орфограмм из ряда теоретически возможных, но практически недопустимых в реальном письме написаний выделяются такие условия, которые сигнализируют об орфографической задаче. Выше эти условия были названы опознавательными признаками (приметами) орфограммы. В процессе изучения той или иной орфографической нормы соответствующие опознавательные приметы («точки») применения правил необходимо называть и учить детей пользоваться этими знаниями в своей письменной речи. Из факта наличия особых условий, которые сигнализируют о возможной орфографической проблеме, вытекает следующий общий принцип методики орфографии: **опора на опознавательные** признаки орфограмм.

Частные принципы методики орфографии. В школе изучаются орфографические правила, относящиеся к следующим разделам орфографии: изображение звуков буквами; употребление больших букв; дефисные, слитные и раздельные написания слов; перенос слов. В каждом из них действуют свои принципы орфографии. В соответствии с ними вычленяются частные принципы методики орфографии.

Передача звуков буквами опирается на фонематический принцип, определяющий выбор буквы по сильной позиции фонемы в

морфеме. В процессе обучения школьников правописанию гласных и согласных в разных частях слова необходимо опираться на методический принцип сопоставления звуков слабой позиции со звуками сильной позиции в определенной морфеме. Реализуя этот принцип, учитель дает детям задание мысленно накладывать на записываемую безударную морфему морфему с ударной гласной, если изучается правописание безударных гласных; на записываемую морфему с согласной не перед гласным и согласными *в, л, м, н, р* - морфему, в которой сомнительный согласный стоит перед гласной или согласными *в, л, м, н, р*.

В соответствии с фонетическим принципом в методике орфографии сложился следующий принцип: сопоставление звука и его фонетического окружения. В процессе реализации данного принципа систематически проводится частичный фонетический разбор слова.

В разделе орфографии, посвященном употреблению больших букв, учитывается наличие в номинативном фонде русского языка нарицательных и собственных имен. На письме эти группы слов различаются на основе семантического принципа русской орфографии. Соответственно данному принципу в методике орфографии сложился принцип сопоставления собственного имени и собственного наименования и нарицательного имени.

Слитные, раздельные и дефисные (полуслитные) написания определяются лексико-морфологическим и семантико-синтаксическим принципами русской орфографии, т.е. учитываются особенности как структуры слова, принадлежащего к той или иной части речи, так и его синтаксическая позиция в словосочетании и в предложении. Соответственно в методике орфографии действуют следующие принципы обучения детей дефисным и слитно-раздельным написаниям: сопоставление семантики слова и **структуры** слова; сопоставление части речи и члена предложения.

При переносе слов со строки на строку учащемуся приходится решать вопросы о звуковом и буквенном составе оставляемых и переносимых частей слова в силу слогового принципа переноса слов в русском языке. Методика орфографии в этом случае предлагает наблюдения над **слоговым** составом слова в качестве одного из частных методических принципов.

На принципы орфографии - общие и частные - учитель опирается при объяснении сущности вида орфограммы (используются необходимые сопоставления) и в процессе обучения умению применять орфографические правила.

На уроках орфографии школьники обучаются писать слова: а) с орфограммами, выбор которых регулируется орфографическими правилами; б) с непроверяемыми орфограммами. Для работы над ними сложились разные методики в связи с тем, что первая из них имеет дело с множеством слов, определяемых одним правилом, а вторая - с отдельными словами.

Работа над орфограммами, регулируемые правилами

В этой работе выделяются два последовательных этапа: ознакомление с орфограммой и орфографическим правилом и формирование орфографических умений.

Ознакомление с орфограммой и орфографическим правилом складывается из следующих элементов: из восприятия слов с изучаемой орфограммой; **ознакомления** с условиями выбора правописной нормы и с опознавательным признаком орфограмм данного типа; **запоминания** и воспроизведения учащимися нового орфографического правила; из обучения применению на практике нового правила.

Восприятие учащимися новой орфограммы происходит в заранее написанных на доске одном слове (если орфограмма безвариантная) или двух-трех словах (если орфограмма вариантная). При этом орфограмма подчеркивается и обозначается часть слова, в которой она находится, или обозначаются части слов, между которыми она находится, например:

***тянуть**, шёпот, шорох; в поле, по-прежнему; куда-либѡ.*

Для ознакомления учащихся с условиями выбора орфограммы используются как эвристические методы (беседа и самостоятельный анализ на основе анализа материала для наблюдения), так и дедуктивные (сообщение учителя и самостоятельный анализ учащимся лингвистического текста).

Выбор методов разъяснения сути орфограммы определяется рядом условий: степенью знакомства детей с опорными знаниями о языке, наличием вариантов в орфограмме, четкостью их противопоставления друг другу. При наличии вариантов в орфограмме и их четком противопоставлении целесообразно использовать эвристические методы обучения, при их отсутствии - дедуктивные. На этом же этапе учитель сообщает о том, что одно из условий выбора орфограммы является ее опознавательным признаком.

Завершается работа формулированием нового орфографического правила, которое производится либо самим учителем, либо создается учащимися. В обоих случаях предварительно выясняется, что должно войти в формулировку правила - выявленные условия выбора. Целесообразно также указать возможную их последовательность в орфографическом правиле: на первое место лучше ставить часть слова, в которой орфограмма находится; остальные условия могут перечисляться в любом порядке. Затем составленное орфографическое правило сравнивается с формулировкой учебника с целью выяснить, все ли условия отражены, удачна ли последовательность перечислений условий выбора в правиле, из скольких частей состоит новое орфографическое правило.

Далее анализируется образец графического обозначения условий выбора изучаемой орфограммы: выясняется, как обозначена сама орфограмма (подчеркнута одной чертой) и условия выбора. Графическое обозначение условий выбора орфограммы выполняет две функции: во-первых, является средством формирования умения писать слова с новой орфограммой, во-вторых, способом краткого объяснения допущенных орфографических ошибок.

С целью запоминания и воспроизведения нового орфографического правила учащимся предлагается по учебнику прочитать его два-три раза. Воспроизводится оно всеми учащимися один-два раза про себя и двумя-тремя - вслух. Только так можно создать условия для применения нового орфографического правила на практике.

Обучение школьников умению применять правила на практике формируется на основе подражания образцу, который школьники либо получают в учебнике, либо его дает учитель. Для показа образца применения правила на практике учитель на доске записывает несколько слов (или проецирует их на экран с помощью кодо-скопа), например: *суч..к, овраж..к, крюч..к, замоч..к* (если изучалась орфограмма «Гласные после шипящих в суффиксах существительных»). Прежде всего учитель обращает внимание на шипящие в этих словах (подчеркивает их двумя черточками). Это опознавательный признак данной орфограммы. После них гласные - орфограммы. Они находятся в суффиксе существительных. В первом слове ударение падает на гласную в суффиксе, значит, в слове *сучок* надо писать букву **о**: *сучок* .

По данному образцу учащиеся самостоятельно применяют новое орфографическое правило к остальным словам.

Методы формирования умения писать слова с **изученными** орфограммами. Существенное значение в работе по формированию орфографических умений имеет дидак-

тический словарно-орфографический материал. К нему предъявляются следующие требования: в нем должны быть представлены все варианты, если изучается вариантная орфограмма; все трудные случаи в применении изучаемого правила. При этом надо иметь в виду пропорциональность их представления в текстах упражнений, используемых учителем.

Для формирования умения писать слова с изученными видами орфограмм используются **специальные** и **неспециальные** орфографические упражнения. К **специальным** орфографическим упражнениям относятся **списывание** и **диктанты (кроме творческого и свободного)**.

Списывание как специальное орфографическое упражнение опирается в первую очередь на зрительную и моторную виды орфографической памяти. Определенную роль в формировании правописного умения играет естественное проговаривание во внутренней речи, т.е. речевые кинестезии, производимые учеником в момент письма. Учитывая последнее, необходимо ориентировать учащихся на обязательное послоговое орфографическое проговаривание записываемого. Это приучит их к самоконтролю.

Списывание существует в двух формах: с пропуском орфограмм (в этом случае оно называется **осложненным**) и без пропуска орфограмм (списывание текста без пропусков называется **неосложненным**). Неосложненное списывание используется для обучения детей, во-первых, умению находить орфограммы, во-вторых, графическому обозначению условий выбора правильных написаний. Осложненное списывание учит школьников выбору орфограммы из ряда возможных написаний, которые по отношению к ней являются ошибочными. При решении орфографической задачи учащийся осуществляет ряд мыслительных действий, связанных с поиском места пропущенной орфограммы (в морфеме или между морфемами) и остальных условий выбора. При осложненном списывании учащиеся прежде всего указывают морфему, в которой пропущена буквенная орфограмма, или две соседние морфемы, если пропущена небуквенная орфограмма. Далее учащиеся вспоминают остальные условия выбора и решают, какая орфограмма была пропущена, во время списывания вставляют ее.

Осложненному списыванию предшествует либо **зрительная**, либо **словесная**, либо **зрительно-словесная** подготовка учащихся. Зрительная подготовка состоит в восприятии отдельных слов, правописание которых затрудняет учащихся. Они записываются на классной доске или проецируются с помощью кодоскопа на экране; в них графически обозначаются условия выбора изучаемых орфограмм. Далее учащиеся списывают

текст упражнения, вставляя пропущенные орфограммы. Словесная подготовка заключается в (предварительном, до записи) обосновании выбора орфограмм на месте пропусков. Зрительно-словесная подготовка сочетает в себе элементы обоих видов подготовки.

Диктант как специальное орфографическое упражнение опирается прежде всего на слуховую и речедвигательную орфографическую память. Вместе с тем играет роль и зрительная, и моторная память. В процессе восприятия диктуемого пишущий, прежде чем записать услышанное, мысленно определяет фонемный состав слов, который запоминает и⁵ воспроизводит на письме в виде букв. Если школьник приучен к этой деятельности, то он, как правило, должен достаточно грамотно писать.

Из пяти видов обучающих диктантов специально орфографическими являются диктант без каких-либо изменений, диктант с изменением формы, выборочный диктант¹.

Обучающие диктанты имеют две формы подготовки учащихся: зрительную и словесную.

Зрительная подготовка заключается в предварительном чтении либо всего текста предстоящего диктанта, либо отдельных слов из него, правописание которых может затруднить учащихся. Отдельные слова записываются на классной доске, а во время диктовки стираются с нее. Для диктантов со зрительной подготовкой в учебниках предусмотрены специальные упражнения. В качестве диктантов со зрительной подготовкой можно использовать и другие упражнения учебника. Материал для зрительной подготовки к диктантам можно предъявлять учащимся с помощью кодоскопа.

Словесная подготовка - это обоснование выбора орфограмм на основе применения орфографических правил. Она бывает до записи диктуемого (в этом случае говорят о предупредительном диктанте), во время записи (в этом случае говорят о комментированном диктанте). При использовании предупредительного диктанта объясняемые слова с новым видом орфограммы или с трудной, ранее пройденной орфограммой полезно записать на доске и в тетрадах учащихся.

Применяя комментированный диктант, целесообразно предупредить ошибки не во всех подряд словах, а лишь в тех, где имеются трудные случаи в применении правил.

С учетом зрительной и словесной подготовки возможны следующие подвиды обучающих диктантов: 1) диктант без изменения

¹ См.: Баранов М.Т. О видах диктанта по русскому языку в **IV–VIII** классах // Рус. яз. в школе. - **1975**. - №2.

(зрительный, предупредительный, комментированный, объяснительный) - обоснование выбора орфограмм дается после записи; 2) диктант с изменением формы (зрительный, предупредительный, комментированный, объяснительный); 3) диктант выборочный (зрительный, предупредительный, комментированный, объяснительный).

При написании каждого из видов диктантов можно делать графические обозначения условий выбора орфограмм.

Неспециальные орфографические упражнения. Орфографические умения формируются также при выполнении упражнений, развивающих учебно-языковые, пунктуационные и коммуникативные умения. К ним относятся творческие и свободные диктанты, изложения и сочинения. Орфографические функции неспециальных упражнений заключаются в обучении школьников применению правил в нестандартных ситуациях. При выполнении перечисленных упражнений внимание учащихся сосредоточено на выполнении неорфографических заданий. Кроме того, дети относительно свободны в выборе словесных средств при передаче содержания исходных текстов и при оформлении самостоятельно подобранного содержания в процессе написания сочинения.

Конструирование заключается в образовании форм слов, в **составлении** словосочетаний и предложений (в том числе по опорным **словам**). При выполнении указанных видов упражнений учащиеся попутно работают над орфограммами.

Подбор слов определенной структуры, например с такой-то приставкой, с таким-то корнем.

Творческий диктант состоит в расширении пишущим диктуемого за счет включения отдельных слов, **словосочетаний**¹. Работа по орфографии при написании творческих диктантов происходит в первую очередь над орфограммами во вставляемых словах.

Свободный диктант как вид упражнения по русскому языку заключается в чтении учителем исходного текста по абзацам и в свободном пересказе учащимися диктуемого. Работа по орфографии при написании свободных диктантов непосредственно не **связана** с изучаемой орфограммой. Она обеспечивает закрепление умения писать слова с ранее усвоенными орфограммами.

Изложение, т.е. пересказ детьми исходных текстов своими словами, в силу этого не может применяться непосредственно для формирования умения пользоваться изучаемым в данный момент орфографическим правилом. Изложения способствуют закреплению

нию орфографических умений, над которыми ранее велась работа с помощью специальных орфографических упражнений.

Сочинение, т.е. упражнение в самостоятельном создании текста по составленному плану на основе собранных материалов, тоже непосредственно не применяется для формирования конкретного орфографического умения. Наибольший эффект в работе по орфографии сочинения обеспечивают после ознакомления с рядом орфограмм, когда требуется учить детей самостоятельному применению усвоенных орфографических правил.

Выбор орфографических упражнений для конкретного урока.

При отборе необходимого комплекса упражнений для работы по орфографии на том или ином уроке необходимо учитывать следующие факторы: особенности изучаемой орфограммы, этап ее изучения, подготовленность учащихся.

Если на орфографическую тему отводится один урок, следует ограничиться только специальными орфографическими упражнениями - списыванием и диктантом. При наличии времени возможно добавление конструирования, подбора слов, а также творческого диктанта - упражнений, наиболее близких к орфографическим упражнениям. Специфика условий выбора орфограммы определяет последовательность применения орфографических упражнений: начинать ли со списывания или с диктанта. Если на орфографическую тему отводится два и более уроков, на втором (и далее) помимо собственно орфографических упражнений используется одно-два из неспециальных упражнений.

На уроках повторения пройденного целесообразно использовать и специальные, и неспециальные орфографические упражнения.

Организация работы над орфографическими упражнениями. Работа над орфографическими упражнениями складывается из нескольких элементов: постановки цели; выяснения способа выполнения упражнения; показа образца выполнения; выполнения упражнения учащимися; проверки выполнения (включая исправление ошибок).

Цель работы над упражнением - это сообщение детям того умения, которым они должны овладеть. Например, при изучении орфограммы «*Не* с глаголами» одной из целей является обучение детей отграничению глаголов, которые не употребляются без *не*. Учитель ставит конкретную цель: «Ребята, сейчас мы будем выписывать глаголы, которые без *не* не **употребляются**». **Чтобы** выяснить прием решения конкретной орфографической задачи, перед учащимися ставится вопрос, например: «Как вы будете отграничивать глаголы, не употребляющиеся без *не*, от глаголов, употребляющихся без *не*?» В данном случае школьники будут произ-

носить глаголы без *не*. Если остается осмысленное слово, значит, оно без *не* употребляется. Если же остаток окажется бессмысленным, слово без *не* не употребляется. Учащиеся на основе этой процедуры делают вывод о том, как писать глаголы с *не*: слитно или раздельно. Образец применения данного приема дает либо сам учитель, либо кто-то из сильных учащихся. Учитель должен уловить момент, когда следует, поставив учащимся цель работы, предложить им самостоятельно выполнить то или иное упражнение или его часть.

Методика работы над словами с непроверяемыми орфограммами

Для обучения школьников умению писать слова с непроверяемыми орфограммами в методике орфографии имеются следующие методы: послоговое орфографическое проговаривание слова; многократная запись слова; этимологический анализ слова; составление таблиц из слов с непроверяемыми орфограммами; подбор однокоренных слов.

Послоговое орфографическое проговаривание слова опирается на речедвигательную (кинестетическую) орфографическую память. Слово с непроверяемой орфограммой орфографически четко проговаривается по слогам учителем (например, *ко-ри-дор*), затем учащиеся хором произносят это слово несколько раз по слогам.

Многократная запись слова с непроверяемой орфограммой использует возможности моторной (пальцевдвигательной) орфографической памяти. Опыт работы показывает, что целесообразно одно и то же слово писать четыре-пять раз.

Подбор однокоренных слов с непроверяемой орфограммой увеличивает количество усваиваемых слов. Это упражнение необходимо, так как многие учащиеся не переносят умение писать данные слова на другие однокоренные. Наиболее целесообразной при этом является запись однокоренных слов столбиком, в котором корни слов располагаются друг над другом.

Составление таблиц из слов с **непроверяемыми** орфограммами. Определенную роль играет зрительное восприятие ряда слов с тождеством непроверяемых орфограмм, например: *воробей, ворона, сорока*. Этот факт целесообразно использовать для составления словарных таблиц с той или иной одинаковой орфограммой. Подобные наборы слов составляются из ранее усвоенных слов, а также преподносятся новые для учащихся слова. Таблицы вывешиваются в классе на срок, достаточный для усвоения правописания слов (на две-три недели).

Этимологический анализ слов с непроверяемыми орфограммами для орфографических целей применяется только в том случае, если имеется простая понятная детям этимология и если этимологически исходное слово имеет ударную гласную в корне слова.

Работа над словом с непроверяемой орфограммой складывается из ряда последовательных операций. Изучаемое слово записывается на классной доске и в тетрадях учащихся, в нем подчеркивается непроверяемая орфограмма, ставится знак ударения, выделяется корень, например: *салат, вокзал*. Учитель при этом ставит перед школьниками задачу запомнить выделенные орфограммы в этих словах, так как они не могут быть проверены правилами. Затем ниже делается запись слова по слогам: *са-лат, вок-зал*. Следующая операция - орфографическое проговаривание учителем слова по слогам. Далее учащиеся, глядя на послоговую запись изучаемого слова, хором проговаривают его несколько раз (два-три). Затем производится запись этого слова несколько раз (четыре-пять), подбираются однокоренные слова и записываются учащимися. Этимологический анализ слова, если он оказывается возможным, включается после послогового орфографического проговаривания.

Работа по орфографии в V-VII классах при изучении грамматики

Орфографические умения в большей мере, чем другие языковые умения, в силу своей специфики подвержены угасанию, поэтому требуют постоянной тренировки. Работа по орфографии, следовательно, должна осуществляться и при изучении неорфографических тем - фонетики, лексики, морфемики, словообразования, морфологии и синтаксиса. При изучении неорфографических тем используются следующие формы орфографической работы: попутное повторение, словарно-орфографическая работа. В совокупности они позволяют не только поддерживать на определенном уровне орфографические умения учащихся, но и укреплять, совершенствовать их.

Попутное повторение пройденного по орфографии. Повторение должно быть регулярным, организованным в определенной системе. Методика орфографии выявила следующие два направления в работе по повторению изученных орфограмм: работа над изучаемыми орфограммами в данной грамматической теме и работа над изученными в других темах орфограммами с одинаковыми опознавательными признаками. Так, в теме «Имя существитель-

ное» в V классе изучается пять видов орфограмм. Три вида уникальны, т.е. не имеют аналогий: буква *е* в суффиксе *-ен-* существительных на **-мя**; согласные в суффиксе *-чик* (**-щик**); гласные в суффиксах *-ек* (**-ик**). Два вида орфограмм имеют аналогии среди ранее изученных орфограмм: *не* с существительными и *не* с глаголами; гласные *о* и *е* после шипящих в суффиксах существительных и гласные *о*, *е* и *ё* в корне слова и в окончаниях существительных, прилагательных и глаголов. Орфограммы, не имеющие аналогий, повторяются изолированно, сами по себе, а орфограммы, имеющие аналогии среди ранее изученных, повторяются компактной группой.

В процессе попутного повторения используются следующие виды работ: вставка пропущенных орфограмм (с обоснованием или без обоснования их выбора); дополнительные словесные орфографические задания; группировка слов по указываемому орфографическому основанию; составление и заполнение орфографических таблиц. Регулярное выполнение перечисленных видов работ способствует закреплению, поддержанию орфографических умений учащихся на должном уровне.

Словарно-орфографическая работа. Сущность ее заключается в работе над правописанием отдельного слова. Для нее используются слова как с непроверяемыми, так и с проверяемыми орфограммами, но имеющими те или иные трудности.

Для усвоения правописания слов, заключающих в себе орфографические трудности, необходимо пяти-восьмикратное обращение к ним. Слова берутся из проверенных учителем домашних упражнений, из контрольных диктантов, изложений и сочинений. Вводятся отобранные слова в опрос учащихся при проверке домашнего задания, в обучающие упражнения, предлагаются в качестве домашнего задания для запоминания их правописания.

Словарно-орфографическая работа реализуется в следующих формах: заучивание правописания трудных слов, подбор однокоренных слов, словарно-орфографические диктанты, письмо по памяти.

Заучивание правописания **трудных** слов происходит на основе микрословников, составляемых в обучающих тетрадях, представляемых в настенных таблицах, имеющихся на полях учебников.

Словарно-орфографические диктанты - эффективное средство формирования и совершенствования правописных умений учащихся. Словники для них составляются учителем на основе затруднений конкретного классного коллектива учащихся, которые они испытывают в данное время при выполнении обучающих упражнений, в процессе написания контрольных диктан-

тов, изложений и сочинений. Эти словники и соответственно словарные диктанты целесообразно называть «По следам выполненных упражнений» и «По следам контрольных диктантов (изложений, сочинений)». Словарно-орфографические диктанты являются обучающими. Разумеется, через какое-то время (его преподаватель должен уловить в результате наблюдений за детьми, а также регулярных проверок тетрадей) необходимо проводить контрольные словарно-орфографические диктанты.

Повышает орфографическую грамотность школьников **подбор** ими **однокоренных** слов к словам с трудными орфограммами. Это упражнение, расширяя количество слов с трудными орфограммами, обеспечивает многократность записи.

§ 26. РАБОТА ПО ОРФОГРАФИИ В VIII-IX КЛАССАХ

Работа по орфографии должна продолжаться и в **VIII-IX** классах. Орфографические умения требуют длительной и постоянной тренировки. Это необходимо, потому что с каждым новым учебным годом учащиеся сталкиваются с огромным количеством незнакомой для них лексики, с новыми жанрами учебно-научной речи. В методике преподавания русского языка выявлены специфические формы организации работы по орфографии в **VIII-IX** классах.

В этих классах программа не предусматривает конкретного содержания работы по орфографии в связи с изучением синтаксиса и пунктуации. Оно определяется учителем в зависимости от уровня владения школьниками орфографическими умениями.

В работе по орфографии в **VIII-IX** классах реализуются следующие направления: повторение знаний по орфографии; выявление орфографических затруднений учащихся данного класса и их преодоление; систематизация орфографических умений по группам орфограмм; орфографическая подготовка к контрольным работам, в том числе по развитию связной речи; повторение орфографии при подготовке к выпускным экзаменам.

Повторение знаний по орфографии. Для работы по орфографии в **VIII-IX** классах необходимо прочное знание учащимися следующих орфографических понятий: орфограмма, неорфограмма, орфографическое правило, условия выбора орфограмм, место орфограмм в слове, опознавательные признаки орфограмм. Кроме того, учащиеся должны уметь по образцам письменного обозначения условий выбора орфограмм восстанавливать формулировки орфографических правил.

Перечисленные орфографические понятия повторяются в самом начале учебного года как в **VIII**, так и в **IX** классах. Для этой

цели необходимо выделить время для специальных одного-двух уроков. На специальном уроке повторения орфографии часть времени посвящается беседе, для которой можно использовать следующие вопросы: как называется написание в слове, выбор которого определяется орфографическим правилом? От чего зависит выбор орфограммы? С помощью чего мы находим в слове «точки» применения правил? На этом этапе удобно работать с таблицей опознавательных признаков орфограмм, которую учитель вывешивает в классе на все время работы по орфографии и периодически к ней обращается.

Для закрепления повторяемых орфографических знаний выполняются упражнения следующих видов: назвать в данном слове опознавательные признаки орфограмм - гласных (согласных и т.д.), по опознавательным признакам назвать (подчеркнуть) орфограммы в корне (приставке, суффиксе и т.д.), вставить пропущенные орфограммы в приставках (корнях и т.д.), графически обозначить условия выбора орфограмм в суффиксах (окончаниях, между частями слов и т.д.).

Орфографические затруднения учащихся и их преодоление.

Начиная работу с классом, учитель должен в самом начале учебного года выяснить уровень орфографической грамотности учащихся, чтобы оказать им «скорую помощь» в ликвидации орфографических пробелов. Для этого у него есть две возможности: выяснить, как они учились в VII классе, или провести контрольную работу (диктант, изложение **или** сочинение), анализ которой позволит выявить конкретные затруднения учащихся. Целесообразно использовать обе возможности, чтобы получить достаточно достоверные данные об орфографической грамотности восьми- и девятиклассников.

В результате учителю становятся известны виды орфограмм, слабее всего усвоенных многими учащимися, а также причины их затруднений. На этой основе составляется программа ликвидации острой орфографической неграмотности школьников, если она обнаружится. Для такой работы, как показывает опыт, необходимо отвести две-три недели, в течение которых усилия и учителя, и учащихся должны быть сосредоточены на повторяемых видах орфограмм. О содержании работы по орфографии учащихся следует информировать, ставить перед ними ближайшие задачи совершенствования орфографических умений. Учащимся целесообразно с этой целью записать в тетради повторяемые виды орфограмм с образцами графического обозначения условий их выбора.

Повторяемые виды орфограмм с учетом их специфики распределяются по урокам синтаксиса и пунктуации. Для каждого вида подбирается микрословник, в состав которого включаются труд-

ные случаи. Словарно-орфографический материал микрословника используется при проверке домашнего задания, включаются в обучающие упражнения для составления словосочетаний, предложений, сочинений-миниатюр по опорным словам, дается для заучивания дома. Наиболее неграмотным учащимся составляется индивидуальная программа для преодоления пробелов в орфографии.

Систематизация орфографических умений по группам орфограмм. Следующий этап - систематическая работа по орфографии, реализуемая в связи с изучением синтаксиса и пунктуации. Есть два подхода к ее осуществлению: первый - повторение орфографии примерно в том порядке, в котором изучались орфографические правила в V-VII классах. Второй подход обеспечивает большую новизну при повторении пройденного по орфографии, условия для обобщения и систематизации орфографического материала.

По опознавательным признакам, условиям выбора и месту в слове орфограммы объединяются в группы, в которые входит разное количество их видов, например: безударные гласные в корне слова (не после шипящих); согласные в корне слова; гласные после шипящих **и** и **ц** в корне слова; гласные после шипящих **и** и **ц** в суффиксах и окончаниях слов; гласные в приставках; согласные **н** и **nn** в суффиксах разных частей речи; гласные в суффиксах разных частей речи перед **н** и **nn**; гласные не после шипящих в окончаниях разных частей речи; разделительные **ъ** и **ь**; мягкий знак после шипящих на конце слов, относящихся к разным частям речи; **не** с разными частями речи; употребление дефиса; слитные и раздельные написания (кроме слов с **не**). Отдельные виды орфограмм не входят в группы, например: употребление и неупотребление мягкого знака для обозначения мягкости согласных; буквы **е** и **и** в суффиксах существительных **-ек** (**-ик**); употребление больших букв; буквы **ч** и **щ** в суффиксах **-ник** (**-чик**) и некоторые другие.

Из перечисленных групп учитель составляет программу повторения орфографии до конца учебного года в VIII классе и до заключительного повторения в конце IX класса. Последовательность работы над группами орфограмм определяется уровнем подготовки восьми- и девятиклассников. Повторение орфографии осуществляется в процессе изучения синтаксиса и пунктуации, поэтому при планировании работы необходимо учитывать особенности грамматического материала. Так, при изучении в VIII классе обособленных определений целесообразно повторить орфограммы, связанные с правописанием **н** и **nn** в суффиксах разных частей речи, поскольку основу синтаксической темы составляют причастные обороты и обороты с главным словом прилагательным; при изучении в

IX классе сложноподчиненных предложений - слитные и раздельные написания слов и т.п. Для работы над той или иной группой орфограмм в VIII классе можно отвести 2-3 недели (в зависимости от сложности орфограмм и уровня грамотности учащихся), в IX классе - 1-2 недели. Работа над группой орфограмм складывается из ряда элементов. Прежде всего необходимо объявить детям, над чем они будут работать по орфографии в течение указываемого учителем срока. Затем учащиеся записывают в специальную тетрадь повторения орфографии названия видов орфограмм, которые входят в данную группу, вместе с образцами графического обозначения условий выбора правильных написаний. Целесообразно на время повторения избранной группы вывесить в классе названия видов орфограмм с образцами обозначения условий их выбора. Для всех видов орфограмм, входящих в повторяемую группу, учитель составляет микрословники, из которых создает необходимые упражнения, включаемые в урок на разных его этапах.

Существенную роль в осознании общности повторяемых орфограмм играют упражнения в составлении орфографических таблиц и в их заполнении, а также группировки слов по видам орфограмм.

Повторение орфографии в связи с подготовкой к выпускным экзаменам. На данном этапе работы в IX классе основной учебной задачей является закрепление системного представления об орфографии, о ее связи со всем языком. В наибольшей степени эту задачу решает, во-первых, систематизация орфографических понятий, во-вторых, применение упражнений, носящих обобщающий характер. Систематизация знаний по орфографии осуществляется на основе сопоставления основных орфографических понятий: орфограмма и неорфограмма; орфограмма и орфографическое правило, орфограмма и ее место в слове; тип орфограммы и условия ее выбора; опознавательные признаки орфограмм и условия их выбора. Каждое из указанных сопоставлений сопровождается выполнением соответствующих упражнений. Задачу систематизации орфографических знаний и умений решают в первую очередь следующие виды упражнений: составление обобщающих таблиц и заполнение их примерами, группировка слов по видам орфограмм.

§27. РАБОТА ПО ОРФОГРАФИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Повторение орфографии в школе связано со всеми видами работ по развитию речи учащихся. Значительное место в ней занимала словарно-орфографическая работа, проводимая в процессе написания изложений и сочинений. Рекомендовалось, на-

пример, повторение накануне ряда орфографических правил, запись на классной доске орфографически трудных слов. В начале 60-х гг. была предложена рассредоточенная орфографическая подготовка к изложениям и сочинениям (М.Т.Баранов), состоящая из двух этапов: предварительного (за несколько дней до работы по развитию связной речи) и непосредственного (на самом уроке развития связной речи).

Орфографическая подготовка учащихся к изложениям

При пересказе исходного текста в ученической работе используются слова из этого текста и слова из словарного запаса детей. Этот факт определяет следующее содержание орфографической подготовки к изложениям: повторение определенных орфографических правил и работа над конкретной группой слов из исходного текста изложения. Объем содержания орфографической подготовки варьируется в зависимости от видов изложения: для подробных и выборочно-подробных он будет одним, для сжатых и выборочно-сжатых - другим.

Предварительная орфографическая подготовка учащихся. Содержание работы по орфографии на этом этапе определяется учителем в результате орфограммного анализа слов исходного текста по двум направлениям: выявление видов изученных орфограмм и их распространенности и составление словника слов, имеющих те или иные орфографические трудности.

Первый источник позволяет выделить орфографические правила, которые следует повторить в первую очередь при орфографической подготовке к пересказу конкретного исходного текста. Их повторение необходимо для предупреждения орфографических ошибок в «своих» словах, которые учащиеся могут употребить в пересказах исходного текста. Предвидение этой лексики осуществляется в соответствии с особенностями использования детьми в своих изложениях лексики пересказываемого текста (см. главу «Обогащение словарного запаса **учащихся**»).

Второй источник - орфографический микрословник - обеспечивает словарно-орфографическую подготовку учащихся к пересказу конкретного исходного текста. В микрословник отбираются следующие группы слов: все слова, имеющие те или иные орфографические затруднения; слова, тесно связанные с сюжетом и выражающие основную мысль исходного текста. Большинство слов, входящих в эти группы, как показывают исследования, используются учащимися в своих пересказах, поэтому предварительная орфографическая работа над ними предупреждает появление орфографических ошибок.

Слова из составленного словника группируются либо по видам орфограмм, либо по общности орфографических трудностей. Затем эти группы распределяются по **двум-трем** (трем-четырем) урокам и включаются в поурочные планы для различных видов обучающих работ: словарно-орфографических диктантов, составления предложений (словосочетаний) и т.д. В процессе выполнения упражнений учащиеся обосновывают выбор орфограмм, подбирают однокоренные слова, расширяя тем самым количество слов с трудными написаниями. Целесообразно рекомендовать учащимся запоминать правописание слов, над которыми работали на уроке.

Непосредственная орфографическая подготовка учащихся. Ее содержанием являются отдельные слова из исходного текста, связанные с изобразительно-выразительными средствами, специальные слова, а также собственные имена и собственные наименования. Орфографическая работа над ними ведется в процессе анализа содержания и выразительных средств исходного текста. Соответствующие группы слов записываются; в них учащиеся объясняют выбор орфограмм. Детям рекомендуется запомнить правописание слов, над которыми велась работа.

Орфографическая подготовка учащихся к сочинениям

Содержанием этой работы являются орфографические словники, составляемые учителем в соответствии с темами сочинений. Тема сочинения подвергается микротемному анализу, а содержание микротемы - лексическому анализу. Таким образом предвосхищается основная лексика каждой микротемы сочинения, которую могли бы употребить школьники в своих работах.

На основе орфограммного анализа составляется орфографический словарик, используемый в дальнейшем для словарно-орфографической подготовки к конкретному сочинению. Для **предварительного** этапа орфографической подготовки из составленного орфографического словника отбираются слова, тесно связанные с основной мыслью и основой содержания предстоящего связного высказывания. Если преподаватель в предыдущие годы давал школьникам для сочинения данную тему, то целесообразно использовать прежние материалы, приспособив их к уровню развития новых учащихся. Отобранные слова группируются по видам орфограмм и включаются в поурочные планы очередных трех-четырех уроков для составления словосочетаний, предложений, сочинений по опорным словам. В момент работы над ними производится объяснение выбора орфограмм. Учащимся рекомендуется запомнить правописание этих слов.

На непосредственном этапе орфографическая подготовка учащихся состоит в объяснении выбора орфограмм в словах, используемых для выражения отношения пишущего, для избразительно-выразительных целей. Организуется эта работа при составлении рабочих материалов.

§ 28. РАБОТА НАД ОРФОГРАФИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ УЧАЩИХСЯ

Работа над орфографическими ошибками, допускаемыми учащимися, - важный этап в формировании у них орфографических умений. Она должна проводиться учителем регулярно в определенной системе.

Причины появления у детей орфографических ошибок

Появление в письменной речи учащихся орфографических ошибок - закономерное явление процесса обучения. Они возникают в силу объективных и субъективных причин.

Объективными причинами являются:

- незнание орфографической нормы к моменту письменной работы;
- оперирование лексикой, которой учащиеся пользуются **главным** образом в устной речи;
- психофизическая усталость детей к концу письменной работы;
- наличие в словах с той или иной орфограммой трудных случаев в применении орфографических правил.

Незнакомые учащимся орфографические нормы делятся на не изученные к моменту письменной работы и на не изучаемые в школе. Нормы, не изученные к моменту письма, относятся либо к программе данного класса (например, в V классе появление ошибок, допускаемых детьми при изучении имени существительного на правописание орфограмм, которые будут изучаться только в связи с именами прилагательными, глаголами), либо к программам последующих классов (например, в V - на правописание орфограмм, которые будут изучаться только в VI классе). Ошибки на не изучаемые в школе орфограммы могут появиться в любом классе, в том числе и в X-XI. Из данного факта вытекают следующие методические правила: перед письменной работой необходимо предупредить возможные орфографические трудности, не включать их в число ошибок при оценке орфографической грамотности.

Поскольку орфография связана со всеми разделами языка (в том числе с лексикой), большое значение имеет понимание детьми семантики слов, их структурно-семантической близости, так как формирование орфографических умений требует оперирования большим количеством слов. Но это условие не реализуется в доста-

точной мере, поскольку изучение орфографии заканчивается в 13 лет (VII класс), а основной поток новой лексики обрушивается на детей в последующие годы обучения. Из данного факта вытекает следующее методическое правило: в процессе изучения орфографии в V-VII классах в работу следует вводить как можно больше новой лексики, а в VIII-IX классах - изучать синтаксис и пунктуацию на все новой и новой лексике.

Как показывают специальные наблюдения, орфографические ошибки чаще всего появляются в конце письменной работы. Учитывая этот факт, необходимо перед окончанием работы делать небольшой перерыв, который должен снять психофизическую усталость.

Методическим правилом должно стать внимание к словам, имеющим трудные случаи применения орфографических правил. Его систематическая реализация предупредит появление орфографических ошибок у учащихся.

Предупреждение орфографических ошибок в письменных работах учащихся

В методике орфографии имеется два понимания сущности предупреждения ошибок: предупреждает их появление вся система работы по орфографии (**Н. Н. Алгазина**, Л. К. Назарова) и непосредственное предупреждение ошибок в отдельных словах перед выполнением тех или иных письменных упражнений (М. Т. Баранов).

Специальная работа по предупреждению орфографических ошибок имеет две формы: самоконтроль учащихся за выполнением работы и организуемая учителем словарно-орфографическая работа.

Самоконтроль ученика. Самоконтроль - намеренное перечитывание учеником написанного с целью нахождения возможных ошибок и их исправления. Самоконтроль у школьников развивается с помощью следующих приемов: послогового орфографического проговаривания; пословного сравнения **написанного** с печатным текстом; проверка написанного с помощью орфографического словаря; морфемное членение слова с целью нахождения орфограмм в выделенных частях слова.

Послоговое орфографическое проговаривание, одновременно сопровождаемое зрительным восприятием написанного, позволяет найти описки и орфографические ошибки, нарушающие фонемный состав слов. Оно используется как при списывании, так и при написании диктантов. Полезно оно и при проверке изложений и сочинений. Следует добиться того, чтобы учащиеся постоянно использовали послоговое орфографическое проговаривание при проверке написанного.

Пословное сравнение написанного с печатным текстом применимо при списывании. Используя этот прием самоконтроля, учащиеся могут идти от печатного текста к рукописному или от рукописного к печатному.

Проверка написанного с помощью орфографического словаря полезна при выполнении учащимися любых работ. Предварительно учащимся следует сообщить о том, что в орфографическом словаре нет сведений об окончаниях слов. Он дает нормы правописания букв в остальных частях слов, а также небуквенных написаний. Проводить проверку всех слов ученического рукописного текста с помощью орфографического словаря нецелесообразно, поэтому учащимся нужно указать отдельные виды орфограмм, которые либо нельзя проверить правилами, либо трудно это сделать.

Членение слова на морфемы как прием самоконтроля полезно в любых случаях, когда ученик проявляет сомнение в правильности написания букв в выделенных частях слова.

Знакомство с перечисленными приемами самоконтроля происходит постепенно.

Специальная работа по предупреждению орфографических ошибок. Эта работа организуется учителем перед выполнением как обучающих упражнений, так и контрольных работ. В обоих случаях проводятся различные виды словарно-орфографической работы. В качестве упражнений, предупреждающих орфографические ошибки, используются зрительные и предупредительные диктанты, работа с орфографическим словарем.

Существенную роль в работе по предупреждению орфографических ошибок играет повторное выполнение упражнений, которое особенно эффективно в слабом классе. В методике орфографии существуют две формы применения таких упражнений: повторное полное их использование для новых целей и словарно-орфографическая работа на основе лексики ранее выполненных упражнений. Повторная работа над ранее выполненными упражнениями предлагается спустя 3-4 урока, когда навык написания слов начинает угасать и поэтому нуждается в подкреплении. Для повторного выполнения целесообразно использовать упражнения, заключающие в себе элементы систематизации и разнообразные орфограммы. Повторному выполнению упражнения может предшествовать словарно-орфографическая работа над допущенными детьми ошибками.

Фиксация учителем орфографических ошибок в письменных работах учащихся

В методике орфографии существует несколько способов фиксации орфографических ошибок в тетрадях учащихся: 1) ошибка

подчеркивается одной чертой, зачеркивается и исправляется; 2) ошибка подчеркивается, зачеркивается, но не исправляется; 3) обозначается часть слова, в которой есть ошибка, например: «козъба», «сучёк»; 4) подчеркивается все слово, в котором есть ошибка, например «прозъба»; 5) никаких подчеркиваний не делается, на полях ставится условный знак орфографической ошибки |. В предыдущих случаях на полях тоже ставится знак орфографической ошибки |.

Способ фиксации орфографических ошибок избирается учителем в зависимости от цели работы (обучающая она или контрольная). При проверке контрольных работ, а также изложений и сочинений используются два первых способа. При выполнении обучающих упражнений используются все перечисленные выше способы фиксации ошибок. Последовательность их применения определяется целями обучения детей умению находить и исправлять ошибки. Первый способ показывает, как нужно обозначать, как зачеркивать и как исправлять ошибки; следующий - учит исправлению ошибки; третий способ - нахождению и исправлению ошибки в той или иной морфеме; четвертый - учит поиску ошибок в слове, а пятый - в ряде слов в строке.

Не все учащиеся одновременно овладевают перечисленными умениями, поэтому в одной и той же работе учитель будет использовать разные способы фиксации ошибок и у разных учащихся, но в течение учебного года необходимо всех детей провести через все способы фиксации.

Учет слов с орфографическими ошибками из работ учащихся

Работа над ошибками проводится на основе закрепления условий выбора орфограмм, правописание которых не постигнуто учащимися, и усвоения правописания слов, в которых были допущены ошибки. Для работы в первом направлении необходимо знать виды орфограмм, не усвоенные школьниками, во втором - иметь списки слов, затруднивших их.

Работа над ошибками в отдельных словах требует их учета учителем. В методике орфографии имеется два подхода к их регистрации: общеклассные и индивидуальные ошибки учитывает учитель в особой тетради; общеклассные ошибки учитывает учитель, а индивидуальные - сами учащиеся. Опыт работы школы показывает, что второй подход экономнее и эффективнее. Он обеспечивает большую результативность.

Учет учителем общеклассных затруднений школьников. Его форма и объем зависят от видов выполненных учащимися пись-

менных работ. Для всех случаев учета во всех классах, где работает учитель, целесообразно иметь специальную тетрадь, куда заносятся списки слов, в которых школьники допустили ошибки.

Для регистрации слов с ошибками из обучающих упражнений, выполненных в круговых тетрадях № 1 и 2, в учетной тетради отводятся отдельные страницы, на которых сверху пишется число, тема урока, вид работы. Техника учета заключается в следующем: берется проверенная учителем тетрадь слабого ученика, из нее столбиком записываются слова с ошибками; после проверки очередных работ учитель, во-первых, дополняет, если потребуется, слова с ошибками, во-вторых, отмечает каким-либо знаком (например, |) количество учащихся, допустивших данную ошибку. В конце страницы желательно записать фамилии учащихся, допустивших большое количество ошибок. В результате такого анализа учитель получает ясную картину текущих орфографических затруднений школьников: словник с указанием частотности каждой ошибки.

Учет ошибок, допущенных детьми в контрольных диктантах, изложениях и сочинениях, в силу обобщающего характера этих видов работ организуется по-другому. Он требует одновременной группировки. Наиболее простой ее формой может служить тип орфограммы и место ее в слове. Для регистрации слов с ошибками требуются две страницы (разворот тетради). Вверху надписывается число, когда проводилась работа, ее вид и название. В V классе обе страницы делятся на пять граф:

Ошибки в 	Ошибки в 	Ошибки в 	Ошибки в употреблении ъ и ь	Ошибки в употреблении больших букв

В VI классе и далее добавляются еще несколько граф - ошибки: в суффиксах; в употреблении дефиса; на слитные и раздельные написания.

Заполнение этих граф учетной тетради целесообразно начать с выписывания слов с ошибками из проверенной работы слабого ученика. При проверке остальных тетрадей учитель пополняет словник, а также обозначает количество ошибок, допущенных учащимися в записанных словах. Заполненный учетный лист дает ясную картину уровня усвоения орфограмм, проверяемых в данный момент. Для полноты сведений об орфографической грамотности учащихся полезно на учетном листе указать количество разных отметок, количество работ с одной, двумя и т.д. ошибками.

Учет учащихся слов, в которых были допущены орфографические ошибки. Учет таких слов носит индивидуальный характер. Получив проверенную учителем работу, каждый учащийся выписывает в исправленном виде слова либо в тетрадах № 1 или 2, либо в особой тетради «Мои ошибки». В тетрадах № 1 и 2 регистрируемые слова целесообразно записывать столбиком на полях, заключив их в рамку, чтобы словник был заметен: к нему школьники будут в дальнейшем обращаться неоднократно.

Из контрольных диктантов, изложений и сочинений слова, в которых были ошибки, тоже выписываются в тетради № 1 и 2 в виде столбиков. Их тоже следует как-то выделить, например заключить в прямоугольник, орфограммы подчеркнуть, обозначив части слов, в которых они находятся. Если учащиеся имеют тетрадь «Мои ошибки», то слова в исправленном виде записываются в нее.

Подготовка учителя к работе над ошибками

Подготовка учителя к работе над орфографическими ошибками складывается из ряда элементов: проверки тетрадей, составления учетных листов орфографических ошибок, составления плана урока, на котором (или на его отдельной части) намечается работа над ошибками. Содержание первых двух элементов подготовки описано выше. Остановимся на составлении плана урока (или его части) работы над ошибками.

Подготовка к работе над орфографическими ошибками в обучающих упражнениях. Работа над ошибками в обучающих упражнениях проводится столько раз, сколько проверяется ученическая тетрадь (см. «Нормы проверки тетрадей»). Следовательно, элемент работы над ошибками входит в ежедневную деятельность учителя на уроке.

В план урока на очередную тему включается следующий материал: 1) общая оценка выполненной работы (она сообщается до раздачи тетрадей); 2) перечень 2-3 самых распространенных ошибок; 3) текст словарно-орфографического предупредительного диктанта из 5-7 слов, более всего затруднивших учащихся; 4) разные виды заданий со словами, в которых было более всего ошибок; 5) задание выучить правописание слов из индивидуального учетного листа. Таким образом в течение всего урока предусматривается работа над трудными в орфографическом отношении словами.

Подготовка к работе над ошибками в контрольных диктантах. Опыт показывает, что над всеми видами ошибок, допущенных учащимися, работать невозможно. Целесообразно, анализируя учетный лист общеклассных ошибок, выбрать часть видов орфо-

грамм, над которыми предполагается работать на специальном уроке. Ими будут 5-6 наиболее частотных орфограмм. Среди них должны быть: а) орфограммы, проверяемые в связи с изученной грамматической темой; б) трудные орфограммы, ранее пройденные в других грамматических темах.

В плане подготавливаемого урока необходимы следующие структурные элементы: общая оценка результатов контрольного диктанта; исправление ошибок школьниками и учет ими слов с ошибками; работа над каждым из отобранных видов орфограмм; диктант из слов, над которыми велась работа на уроке; подведение итогов урока и задание работы на дом.

В общую оценку включаются следующие сведения: продвижение учащихся в овладении орфографией; перечень видов орфограмм, более всего затруднивших учащихся; количественные показатели выполненной работы. Учитывая ситуацию в классе, учитель добавит и другие сведения. Важно, чтобы сообщаемые сведения не отбивали интереса к намечаемой работе.

При исправлении ошибок необходима индивидуальная помощь слабым, поэтому в плане урока следует указать фамилии таких учащихся.

Для работы над каждым из отобранных видов орфограмм нужно предусмотреть такие виды работ: запись названия объясняемой орфограммы; диктант из слов с данной орфограммой, взятых из контрольной работы, с объяснением условий ее выбора; другие упражнения по выбору учителя (подбор однокоренных слов, составление словосочетаний или предложений, образование разных форм слова, в том числе работа по учебнику, работа с карточками и т.д.). Работа над одним видом орфограммы обычно рассчитана на 5-6 мин.

Задание на дом предусматривает **повторение** учениками всех слов, над которыми велась работа, а также **заучивание** правописания слов из личного учетного листа индивидуальных ошибок.

Подготовка к работе над ошибками в изложениях и сочинениях. Урок работы над ошибками в изложениях и сочинениях посвящается исправлению речевых и содержательных недочетов. Работа над орфографическими ошибками переносится на очередные уроки грамматики и правописания и проводится рассредоточенно.

Анализируя учетный лист общеклассных ошибок, учитель выбирает самые частотные среди них, но не более 5-6 видов. В план очередного урока включается следующий материал по каждому из отобранных видов орфограмм: перечень всех слов с данной орфограммой, в которых была соответствующая ошибка; распределение их на группы по степени трудности; включение этих групп в систе-

му упражнений, отобранных для изучаемой темы (для образования форм слов, составления словосочетаний и предложений и т.д.); словарный диктант из этих слов в конце урока.

Работа над орфографическими ошибками в изложениях и сочинениях, таким образом, длится в течение нескольких уроков, что обеспечивает достаточную прочность усвоения детьми правописания трудных **слов**.

Работа над орфографическими ошибками на уроке

Работа над ошибками предполагает их объяснение, исправление и закрепление правильного написания слов. В зависимости от видов работы различают три методики организации исправления ошибок и закрепления орфографической нормы.

Организация работы над орфографическими ошибками в обучающих упражнениях. Данный вид работы над ошибками проводится попутно с изучением новой темы после каждой проверки тетрадей. В начале урока сообщаются результаты выполнения самостоятельного упражнения. Школьники озаглавливают свою работу: *Работа над ошибками*. Затем ошибки исправляются, слова в исправленном виде записываются столбиком на полях тетради; вставленные орфограммы подчеркиваются, а записанные слова заключаются в рамку. Далее учащиеся еще раз записывают эти слова в строку и обозначают в них условия выбора вставленных орфограмм на месте ошибок. В процессе закрепления новой темы используются слова, в которых были ошибки, для различных видов обучающих работ.

Организация работы над орфографическими ошибками в контрольных диктантах. Она проводится на специальном уроке, который начинается с объявления темы и ее записи. Учитель, сообщив результаты контрольного диктанта, раздает тетради, в которых учащиеся под руководством преподавателя исправляют допущенные ошибки, выписывают их в исправленном виде в тетради для контрольных работ, подчеркивая вставленную орфограмму и обозначая морфему, в которой она находится. Затем учащиеся приступают к учету исправленных слов для дальнейшей индивидуальной работы. Запись слов производится в рабочих тетрадях № 1 или 2. Целесообразно это сделать столбиком и заключить их в рамку; в словах выделяются орфограммы и обозначаются части слов, в которых они находятся.

Остальная часть работы над ошибками проводится в тетради для **контрольных** диктантов. Необходимо при этом иметь в виду следующее: обязательно графически обозначать условия выбора орфограмм на месте допущенных ошибок.

Организация работы над орфографическими ошибками в изложениях и сочинениях. Специальный урок вмещает только работу над ошибками в содержании и языковом оформлении. Работа над орфографическими ошибками в этих условиях заключается в следующих действиях учителя и учащихся:

- учитель сообщает общие сведения об орфографической грамотности учащихся;
- учащиеся исправляют свои ошибки и выписывают их в исправленном виде в рабочие тетради № 1 или 2 (целесообразно столбиком) и заключают их в рамку, подчеркивают орфограммы на месте ошибок и обозначают морфемы, в которых они находятся.

Объяснение и закрепление правильного написания слов, в которых были допущены ошибки, переносятся на очередные обучающие уроки по грамматике; на каждом из них проводится комплекс работ над одним видом орфограмм. Таким образом, **рассредоточенно** учитель поработает над 5-6 видами орфограмм, наиболее затруднивших школьников. Слова с закрепляемыми орфограммами будут одновременно служить лексическим материалом для изучения новой темы.

Дальнейшая работа над словами, затруднившими учащихся

Учащиеся могут неоднократно допускать ошибки в одних и тех же словах в течение длительного времени, поэтому следует вновь и вновь обращаться к ним на уроках, используя при составлении поурочных планов слова из учетных листов **общеклассных** ошибок. Слова из индивидуальных учетных листов учащихся (списки слов в рабочих тетрадях и в тетради «Мои ошибки») используются при опросе детей (выясняется, как они усвоили правописание тех или иных слов).

Из общеклассных словников, собранных учителем при проверке тетрадей, готовятся словарные диктанты - обучающие и контрольные. Регулярное обращение к трудным словам невольно заставляет учащихся систематически заглядывать в свои записи для заучивания написания этих слов.

На основе индивидуальных учетных листов выполняются такие, например, упражнения: письмо по памяти трудных слов; образование разных форм слов, словосочетаний и предложений на основе трудных слов; составление индивидуальных алфавитных списков трудных слов из ряда отдельных словников (на определенном этапе - в конце изучения темы, в конце четверти, полугодия, учебного **года** и т.д.).

Литература

1. Хрестоматия по методике русского языка. Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях / Авторы-сост. В.Ф.Иванова, **Б.И.Осипов.** – М., 1995.
2. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. – М., 1987.
3. Богоявленский **Д.Н.** Психология усвоения орфографии. – 2-е изд. – М., 1966.
4. Приступа Г.Н. О системе орфографических упражнений // Рус. яз. в школе. – **1978.** – № 6.
5. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. – 2-е изд. – М., 1996.
6. Скобликова **Е.С.** Обобщающая работа по орфографии. – М., **1994.**
7. **Ушаков** М.В. Изучение трудных случаев орфографии в V классе. – М., 1951.
8. Шатова Е.Г. Работа над орфографическим правилом. – М., 1998.

Глава VIII

МЕТОДИКА ПУНКТУАЦИИ

Пунктуация – это раздел языкознания, в котором изучают-ся знаки препинания и правила их использования на письме. Знаки препинания вместе с буквами служат графическим средством передачи на письме устной речи. Они используются в коммуникативных единицах – предложении и тексте – для их расчленения на осмысленные отрезки, имеющие свое синтаксическое строение и свое логико-предметное значение.

Владение пунктуационной грамотностью имеет большое общекультурное значение, является показателем **уровня** речевого развития человека, так как умение пишущим расставлять знаки препинания в своих текстах свидетельствует об осознанности их порождения. Школа призвана научить детей свободному пользованию знаками препинания в своих письменных высказываниях. Для этого учитель русского языка должен владеть методикой обучения пунктуационным умениям, а этому учит методика пунктуации.

Методика пунктуации – раздел методики преподавания русского языка, в котором описывается процесс формирования у учащихся пунктуационных умений и навыков. Научно-методические основы методики пунктуации были заложены еще в XIX в. в трудах Ф.И.Буслаева, **Я.К.Грота**. Известный вклад в теорию обучения пунктуации внесли в XX в. лингвисты А.М.Пе-

шковский, Л.В.Щерба, А.Б.Шапиро и другие. Методика пунктуации в современном ее виде сформировалась в 40-70-е гг. в трудах С.И.Абакумова, **Г.П.Фирсова**, А.В.Дудникова, А.Ф.Ломизова, Г.И.Блинова, Л.Т.Григорян и других методистов. Были уточнены цели обучения пунктуации, определено ее содержание, разработаны методы обучения и контроля. В результате методика пунктуации стала самостоятельной областью методики преподавания русского языка в школе, встав в ряд с методикой орфографии, методикой фонетики и т.д.

§ 29. ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ И ЕЕ МЕСТО В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Конечная цель обучения детей пунктуации в школе - сформировать у них пунктуационную грамотность, под которой понимается умение пишущего правильно употреблять знаки препинания для членения предложений и текста на смысловые **отрезки**, а читающего - адекватно с пишущим понимать написанное.

Существуют два уровня овладения пунктуационной грамотностью: абсолютная и относительная. Абсолютная пунктуационная грамотность предполагает безукоризненное владение всеми пунктуационными нормами, а также умение адекватно использовать знаки препинания в авторских целях. Относительная пунктуационная грамотность отражает владение только частью пунктуационных правил. Достичь абсолютную пунктуационную грамотность в школе невозможно по разным причинам. Прежде всего не все пунктуационные нормы изучаются в школе, а также не все варианты изучаемых в школе норм сообщаются учащимся. Кроме того, следует учитывать многофункциональность знаков препинания, которая позволяет индивидуально-авторское их использование. Немаловажным фактором является недостаточная развитость речи учащихся, неумение ими выразить те или иные смысловые значения средствами языка.

Школа ставит цель - достижение относительной пунктуационной грамотности. В разные периоды развития отечественной школы требования к ней были неодинаковыми. Так, в 30-40-е гг. XX в. Л.В.Щерба определял их следующим образом: «Кого считать грамотным в отношении знаков препинания? Тот, кто правильно ставит точку и знак вопросительный (знак восклицательный - вещь условная); кто ставит двоеточие перед перечислением и перед вводными словами и отделяет запятыми предложения, причастные и деепричастные обороты и вводные слова, а также однородные члены и, наконец, так или иначе отмечает прямую речь.

Более тонкие случаи употребления двоеточия, употребления точки с запятой и тире, а также разные каверзные случаи употребления или неупотребления запятых не входят в признак грамотного человека. Я не могу сказать, чтобы сочувствовал столь бедному идеалу; но таков факт жизни» (8). В современной школе уровень относительной пунктуационной грамотности определяется количеством изучаемых пунктуационных правил.

Для достижения основной цели изучения пунктуации реализуются частные специальные цели работы по пунктуации в школе.

Цели работы по пунктуации в школе. Школа является хранилищем и распространительницей пунктуационных норм, формируя их у учащихся. Различают две группы целей: познавательные и практические.

Познавательные цели. Для овладения пунктуационными нормами необходимы знания по пунктуации, на основе которых формируются пунктуационные умения. Этот факт определяет постановку познавательных целей работы по пунктуации в школе:

- раскрытие назначения пунктуации и знаков препинания;
- знакомство с основной единицей пунктуации - пунктуационно-смысловым отрезком и типами смысловых отрезков;
- ознакомление с функциями знаков препинания, условиями их постановки и опознавательными признаками смысловых отрезков, требующих выделения их знаками препинания;
- усвоение пунктуационных правил, включенных в программу.

Все перечисленные частные познавательные цели направлены на создание базы, способствующей определению содержания работы по пунктуации и создающей предпосылки формирования пунктуационных умений.

Практические цели. Это цели, направленные на формирование пунктуационных умений, т.е. интеллектуальных действий по определению места для знака препинания, выбора необходимого знака на основе семантико-грамматического анализа коммуникативных единиц. Перед школой стоят следующие практические цели:

- развить у учащихся пунктуационную зоркость;
- научить расставлять знаки препинания в соответствии с изученными пунктуационными правилами;
- развить умение обосновывать выбор знаков препинания;
- научить детей находить пунктуационные ошибки и исправлять их.

Перечислены практические цели работы по пунктуации с точки зрения пишущего. С точки зрения читающего (воспринимающего написанное вслух или про себя) ставится цель научить выразительному чтению текста с учетом использования в нем знаков препинания.

Место пунктуации в школьном курсе русского языка. Пунктуация, являясь средством членения предложения и текста на смысловые отрезки, тесно связана с синтаксисом, так как вычленяемые части оформляются синтаксически. Каждая пунктуационная норма, отраженная в формулировке правила, содержит в себе в качестве одного из условий выбора знака препинания указание на ту или иную синтаксическую категорию. Поэтому знакомству с пунктуационной нормой должно предшествовать **изучение** синтаксической категории. Данный факт определяет не компактное, а рассредоточенное изучение пунктуации. Этим объясняется параллельная с синтаксисом работа над пунктуационными правилами.

Вместе с тем представляет интерес выделение некоторых пунктуационных понятий и умений, которые желательно было бы компактно преподнести учащимся как своеобразную базу перед изучением конкретных пунктуационных норм. В специальный раздел «Пунктуация» могли бы войти понятия *пунктуация, знаки препинания, функции знаков препинания, пунктуационно-смысловой отрезок, условия выбора знака (знаков) препинания, опознавательный признак применения пунктуационного правила, пунктуационное правило*, а также умение находить пунктуационно-смысловой отрезок.

§ 30. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО ПУНКТУАЦИИ В ШКОЛЕ

Пунктуация теснейшим образом связана с коммуникативной сферой языка и речи. Являясь графическим средством членения на письме коммуникативных единиц, она связана с выражением обобщенных (общемыслительных) значений и с грамматической структурой этих единиц. Данным фактом определяются и лингвистические основы пунктуации, и содержание ее работы в школе.

Синтаксические положения, лежащие в основе работы по пунктуации. Пунктуация отражает как структуру, так и синтаксические значения, поэтому в школьный синтаксис для нужд работы по пунктуации включаются такие положения, которые обеспечивают теоретические основы изучения пунктуационных норм. Рассмотрим **их**.

1. Предложение – самостоятельная коммуникативная единица и наименьшая коммуникативная единица текста. Характерным признаком предложения помимо грамматической основы является его смысловая, информационная и интонационная законченность, завершенность. На письме эта особенность предложения обозначается постановкой знаков завершения.

2. Предложение является средством выражения мысли и эмоций говорящего и пишущего. В первом случае мы говорим о трех

целях высказывания - повествовании, побуждении и вопросе, во втором - о чувствах. На письме указанные свойства предложения обозначаются специальными знаками препинания.

3. Предложение выражает как простую мысль (имеет простое грамматическое строение), так и сложную мысль (имеет сложное грамматическое строение и выражает разные отношения). Простое грамматическое строение - это наличие в предложении одной грамматической основы, а сложное грамматическое строение - это наличие в предложении двух и более грамматических основ. Простая мысль выражается в форме простого предложения, а сложная - в форме сложного, в том числе в виде предложения с прямой речью.

4. Простое предложение, выражая простую законченную мысль, может одновременно включать в себя дополнительную непредикативную коммуникацию, т.е. быть осложнено некоторыми синтаксическими структурами, обладающими определенным смысловым значением-, например: однородным рядом, обращением, обособленными оборотами и т.д. Эти включения с точки зрения пунктуации являются смысловыми отрезками, несущими на себе дополнительную информацию, выделяемую на письме знаками препинания.

5. Смысловая завершенность предложения выражается помимо грамматической основы также особой интонацией, специфичной для каждого типа предложения. Пунктуационное оформление предложения на письме связано с типом интонации, которая должна свободно осознаваться детьми как при восприятии внешней речи, так и при порождении внутренней речи в процессе создания письменных высказываний.

6. Смысловые отрезки - предикативные и непредикативные - присоединяются друг к другу двояким способом: без союзов и с союзами. Вид связи - союзный или бессоюзный - по-разному отражается на письме. Связь с пунктуацией в этом случае прямая. И постановка знака препинания, и его выбор зависят как от вида связи, так и от конкретного средства связи.

7. Смысловой отрезок как предикативный, так и непредикативный в предложении может занимать концевые позиции (в начале или в конце предложения) или быть в середине предложения. Это положение имеет важное значение для обучения пунктуации. С ним связано различие одинарных и двойных знаков препинания.

Принципы русской пунктуации и связь методики пунктуации с ними. Употребление знаков препинания на письме для членения коммуникативных единиц на отрезки, имеющие логико-предметное значение, регулируется определенными факторами (положениями), называемыми принципами пунктуации. Русская пунктуа-

ция построена на трех принципах: смысловом (или логическом), синтаксическом (или грамматическом) и интонационном. **Смысловой** (или логический) принцип выдвинут Ф.И.Буслаевым, который писал, что «знаки препинания имеют двойное назначение: 1) способствуют ясности в изложении мыслей, отделяя одно предложение от другого или одну часть его от другой, и 2) выражают ощущения мира говорящего и его отношение к слушающему» (О преподавании отечественного языка. - М., 1992). Этот принцип развивали С.И.Абакумов, А.Б.Шапиро, А.Ф.Ломизов и другие.

Синтаксический (или грамматический) принцип развил Я.К. Грот, писавший о том, что с помощью знаков препинания устанавливается «большая или меньшая связь между предложениями, а отчасти и между членами предложений», создаются условия для облегчения читателю понимания писаной речи. Данный принцип поддерживал А.И.Гвоздев, а в настоящее время Г.И.Блинов, **Н.С.Валгина** и другие.

Интонационный принцип выдвинул **Л.В.Щерба**, писавший, что знаки препинания обозначают фразовую интонацию. Этот принцип развивали А.М.Пешковский, Л.А.Булаховский, Г.П.Фирсов и другие.

В 70-е гг. нашего века ученые пришли к выводу, что «современная пунктуация строится не на одном только каком-либо принципе, а на ряде принципов... в их совокупности, причем эти принципы часто перекрещиваются между собою» (Текучев **А.В.** Методика преподавания русского языка. - М., 1980. - С. 410). По наблюдениям Г.И.Блинова, эта совокупность отражается в формулировках пунктуационных правил (2).

В практике письма пишущему приходится одновременно решать две взаимосвязанные пунктуационные задачи: определить место для знака (знаков) препинания и выбрать необходимый знак препинания. Ни интонационный, ни смысловой принципы достоверно не могут определить место знака (знаков) препинания. Эту задачу уверенно решает синтаксический (грамматический) принцип, потому что «знаки препинания, - пишет А.И.Гвоздев, - обозначают такие обобщенные значения, которые получают выражение в синтаксических конструкциях» (Современный русский литературный язык. - Ч. II. - М., 1963. - С. 286). Смысловой и интонационный принципы дают возможность решать задачи выбора знака (знаков) препинания. Например, восклицательный знак выбирается исключительно по интонационному принципу и в конце предложения, и после обращения. В процессе обучения детей необходимо учитывать указанные сферы действия принципов пунктуации. В связи с этим повышается роль изучения синтаксиса и роль форми-

рования у школьников синтаксического и интонационно-смыслового анализа предложений.

§ 31. СОДЕРЖАНИЕ И ЭТАПЫ РАБОТЫ ПО ПУНКТУАЦИИ В ШКОЛЕ

Содержанием работы по пунктуации в школе являются знания по пунктуации и пунктуационные умения. Ступенчатое изучение пунктуации определяет этапы работы над пунктуационными знаниями и умениями.

Пунктуационные понятия и правила, изучаемые в школе

Основная единица пунктуации. В соответствии с назначением пунктуации ее основной единицей (т.е. конечной осмысленной структурой, остающейся после членения) является смысловой отрезок, который выделяется знаком или знаками препинания. В связи с этим его целесообразно называть **пунктуационно-смысловым** отрезком, **т.е.** смысловым отрезком, выделяемым знаками препинания. Так, в предложении *Мы поднялись на гору, и перед нами открылся прекрасный вид на окружающую местность* пунктуационно-смысловыми отрезками являются два простых предложения в составе сложного. Пунктуационно-смысловой отрезок обладает воспроизводимостью и повторяемостью, имеет особую синтаксическую природу, включая интонацию, и свое логико-предметное значение.

Пунктуационно-смысловые отрезки по своей структуре бывают **сдобными** (*Завтра, вероятно, будет дождь*), словосочетательными (*По словам старожил, в этих местах бывает много хороших грибов*) и предложенческими (*Все были уверены (об этом говорили **тучи** на небе) в скором дожде*). В методической литературе предлагалось основной единицей пунктуации считать **пунктограмму** (2, с. 39). Под нею подразумевается «закономерно воспроизводимый в письменной речи знак препинания, соответствующий правилам пунктуации» (Валгина **Н. С. Пунктограмма // Русский язык: Энциклопедия** / Под ред. Ф.П. Филина. - М., 1979. - С. 243). Пунктограмма в данном понимании не может стать основной единицей пунктуации по двум причинам: она, во-первых, отождествляется со знаком препинания и с пунктуационным правилом, во-вторых, отрывается от назначения пунктуации членить коммуникативные единицы на осмысленные отрезки.

Пунктуационная норма. Пунктуационная норма - это узаконенное специальным правилом употребление или неупотребление на письме знака или знаков препинания в предложении и в тексте.

Так, в предложении *Пушкин - поэт* пунктуационной нормой является постановка тире, а ее отсутствие считается пунктуационной ошибкой.

Пунктуационно-смысловой отрезок в разных позициях может выделяться разными знаками препинания, нормативно закрепленными в соответствующем правиле. Например, в предложениях *Ваня, сходи в магазин за хлебом* и *Ваня! Сходи в магазин за хлебом* один и тот же смысловой отрезок выделен разными знаками препинания. В обоих случаях реализована пунктуационная норма. Такие пунктуационные явления **называются** вариантами пунктуационной **нормы**, т.е. вариантами графического выделения смыслового отрезка. Среди них могут быть нулевые варианты, т.е. случай непостановки знаков препинания, например: *Пруд - искусственный водоем* и *Пруд как зеркало*.

Знаки препинания. Для выделения смысловых отрезков в устной речи используется интонация (ритмомелодика), а в письменной - особые графические средства, называемые знаками препинания, которые делятся на предложенческие (запятая, скобки и др.) и **текстовые** (абзацный отступ, черта под текстом страницы для отделения ее от сноски и др.). Некоторые знаки препинания (точка, вопросительный знак, восклицательный знак, многоточие) выполняют двоякую роль: употребляются и в предложении (в функции завершения), и в тексте (в функции разделения).

В русской пунктуации, по подсчетам **А. И. Моисеева**, насчитывается 17 знаков **препинания**¹. В школе изучаются только предложенческие знаки препинания: точка, вопросительный знак, восклицательный знак, многоточие, запятая, точка с запятой, двоеточие, тире, двойное тире, двойные скобки, двойные кавычки. Запятая и тире могут быть как одинарными, так и двойными знаками, т.е. ставиться с обеих сторон смыслового отрезка, например: *Внизу, у обрыва, горел костер; Алексей - читатель уже знает его - пристально глядел на молодую крестьянку* (Пушкин). В качестве двойных знаков в определенных случаях употребляются двоеточие и тире, например после обобщающего слова перед однородными членами, которыми не заканчивается предложение: *Везде: над головой, под ногами и рядом с тобой - живет, грохочет, торжествуя свои победы, железо* (Горький).

Условия постановки и выбора знака (знаков) препинания. Выбор места для знака и выбор необходимого знака определяются грамматическими, семантическими и интонационными (ритмомелодическими) особенностями смыслового отрезка, которые на-

¹ См.: Моисеев **А. И.** Система знаков препинания в русском языке // Рус. яз. в школе. - 1981. - № 6.

зываются условиями действия пунктуационного правила или, по выражению Г.И.Блинова, пунктуационным полем. В качестве грамматических условий выступают грамматические основы; синтаксические элементы, осложняющие предложение; чужая речь; пропуски связок и членов предложения. К семантическим условиям относится выражение различных значений смысловыми отрезками (например, причины, уточнения, противопоставления и т.д.). В качестве интонационных условий выступают перечисление, пауза, повышение тона и т.д.

Опознавательные признаки пунктуационно-смысловых отрезков (или «точек» применения пунктуационных правил). В коммуникативных единицах - предложении и тексте - имеются бросающиеся в глаза приметы, по которым можно обнаружить смысловой отрезок и выявить его границы. Эти приметы называют опознавательными признаками. Они одновременно являются одними из условий выбора места для знака и выбора самого знака препинания.

Опознавательными признаками являются морфологические особенности смысловых отрезков: наличие причастий, деепричастий, междометий, союзов, отдельных частиц; синтаксические особенности: наличие двух и более грамматических основ, осложняющих простое предложение элементов (обращений, вводных слов, обособлений, чужой речи, однородных рядов); **звучовые** (ритмомелодические) особенности: звательная, предупредительная, перечислительная и другие виды интонации; **смысловые** особенности: причина, противопоставление, последовательность и др.

Пунктуационное правило. Перечень условий выбора места для знака и выбора необходимого знака включается в особую инструкцию, которая называется пунктуационным правилом. Каждому пунктуационному правилу соответствует свой смысловой отрезок, выделяемый знаками препинания. Пунктуационные правила либо разрешают постановку знака (знаков) препинания, либо запрещают. Первый вид правил называется **позитивным**, второй - **негативным** (2). В одном и том же пунктуационном правиле могут быть и позитивные, и негативные элементы, например: между однородными членами предложения ставятся запятые. Если последний однородный член присоединен союзом *и*, то запятая не ставится: *На столе лежат яблоки, груши, сливы; На столе лежат яблоки, груши и сливы.*

Пунктуационные умения

Интеллектуальные действия, выражающиеся в выборе и постановке знака (знаков) препинания на письме, называются пунктуа-

ционными умениями. В школе формируются следующие виды пунктуационных умений:

- находить в коммуникативных единицах смысловые отрезки, требующие выделения их знаками препинания;
- ставить знаки препинания в соответствии с изученными пунктуационными правилами;
- обосновывать выбор места для знака и выбор необходимого знака препинания;
- находить пунктуационные ошибки и исправлять их.

Нахождение пунктуационно-смысловых отрезков, или пунктуационная зоркость. Видение и предвидение в предложении и тексте смысловых отрезков, требующих выделения знаками препинания, - важное пунктуационное умение. Оно проявляется в обнаружении самих смысловых отрезков, их границ, т.е. мест для постановки знаков препинания. Пунктуационная зоркость опирается на опознавательные признаки смысловых отрезков, и это обеспечивает ей действенность.

Постановка знака (знаков) препинания в соответствии с изученными пунктуационными правилами. Умение пользоваться правилами выделения смысловых отрезков знаками препинания - центральное пунктуационное умение, результатом которого оказывается правильное пунктуационное оформление собственных высказываний. Оно складывается из ряда действий, которым необходимо научить школьников: найти смысловой отрезок и выяснить его природу; установить его границы; определить место смыслового отрезка в коммуникативной единице; произвести выбор нужного знака препинания; поставить знак препинания. Перечисленные действия реализуются пишущим достаточно быстро, нередко нерасчлененно и даже свернуто.

Обоснование выбора места для знака и выбора необходимого знака препинания. В процессе овладения центральным пунктуационным умением - постановкой знаков препинания при создании коммуникативных единиц - существенную роль играет умение обосновывать выбор знаков препинания. Оно включает в себя свободное знание пунктуационного правила и владение грамматико-смысловым анализом предложения; нахождение смыслового отрезка, его места, его значения и характера интонации.

Нахождение пунктуационных ошибок и их исправление. Пунктуационные ошибки - это различные нарушения пунктуационных норм: постановка не того знака, не на том месте, пропуск знака. Умение найти ошибку опирается на свободное знание пунктуационной нормы (она выступает как эталон) и на владение умением видеть смысловой отрезок, требующий выделения знаками препинания.

Владение всеми перечисленными пунктуационными умениями составляет пунктуационную грамотность учащихся.

Структура школьного курса пунктуации

Пунктуация в связи с ее прикрепленностью к коммуникативной единице - предложению - изучается параллельно с синтаксисом, который, как пишет **Н. С. Валгина**, «сообщает современной пунктуации стабильность, общепринятость и общеобязательность» (Синтаксис современного русского языка. - **М.**, 1973. - С. 394-395). Элементарные сведения по пунктуации даются в начальных классах в виде перечня отдельных знаков препинания (точка, вопросительный знак, восклицательный знак, запятая) и некоторых пунктуационных правил об употреблении знаков препинания в конце предложения, о запятой между однородными членами, не соединенными союзами, соединенными союзами *а* и *но*.

Следующей ступенью изучения пунктуации является V класс, в котором сообщаются пропедевтические сведения по пунктуации как простого, так и сложного предложения: знаки препинания в конце предложения; запятые между однородными членами при бессоюзии, с союзами *а*, *но* и одиночным союзом *и*, двоеточие после обобщающего слова; знаки препинания при обращении; запятая между простыми в сложном предложении, при бессоюзии и с союзами *и*, *а*, *но*, *чтобы*, *потому что*, *когда*, *который*, *что*; знаки препинания при прямой речи, стоящей до и после слов автора; тире перед репликами в диалоге. В VII классе добавляются сведения о постановке запятых при причастном и деепричастном оборотах.

Систематическая работа по пунктуации реализуется в VIII—IX классах. При этом в VIII классе ведется работа над пунктуацией простого предложения и предложений с прямой речью. Сочетается повторение пройденных в V и VII классах пунктуационных норм с новыми вариантами этих норм, а также вводятся новые смысловые единицы - обособленные члены предложения и вводные слова, словосочетания и предложения. В IX классе изучаются правила разделения знаками препинания простых предложений в сложном.

§ 32. ПРИНЦИПЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ РАБОТЫ ПО ПУНКТУАЦИИ

Методика пунктуации, как и все другие разделы методики преподавания русского языка, опирается на общедидактические и методические принципы обучения. Особой специфики в применении общедидактических принципов в данном разделе методики не

наблюдается. Среди методических выделяются собственные принципы методики пунктуации.

Принципы методики пунктуации

Пунктуационные нормы определяются как грамматико-синтаксическими особенностями предложения, так и логико-предметными значениями, выражаемыми в предложении. С ними связаны специальные требования к работе по пунктуации в школе, т.е. принципы методики пунктуации: наблюдения над значением, строением и звучанием предложения.

Наблюдения над логико-предметной информацией, выраженной в предложении. Знаками препинания, как сказано выше, выделяются отрезки коммуникативных единиц, имеющие определенное самостоятельное смысловое значение. Различают два вида таких значений: предикативно-коммуникативное и дополнительное полупредикативное значения. Первое существует самостоятельно в форме предложения; его значение выражается грамматической основой. Второе существует только в рамках предложения и обслуживает первый вид значения, уточняя его. Для овладения пунктуацией важно научиться их различать и в процессе письма предвидеть введение в предложение смысловых отрезков, несущих дополнительную полупредикативную информацию. Дополнительная информация делится на три вида: на различные семантические пояснения в составе простого предложения (уточнения, призывы, обстоятельства, модальные значения и т.д.), на логико-предметные отношения между предикативными компонентами в сложном предложении, на прямую передачу чужой речи.

Дополнительная информация, заключенная в смысловых отрезках, на письме связана со знаками препинания, поэтому необходимы систематические наблюдения над семантикой предложения, поиск в ней этой информации. Решению данной задачи способствует регулярно проводимый семантический анализ. В него входят два следующих действия:

- отделение главной информации от дополнительной (с помощью перекомбинирования предложения - включения и исключения из него дополнительной информации);
- определение вида дополнительной информации.

Подобную работу необходимо проводить при ознакомлении учащихся со всеми пунктуационными нормами, изучаемыми в школе. Она сформирует у детей умение во время письма предвидеть появление пунктуационно-смысловых отрезков в предложении.

Наблюдения над структурой предложения. Смысловые отрезки, выделяемые знаками препинания, грамматически оформлены. Тем

самым они входят в структуру коммуникативных единиц - в предложение и текст. По своей грамматической сути одни из них имеют предикативную природу (составляют грамматическую основу), другие (их большинство) - непредикативную (являются специфическими членами предложения в виде отдельных слов, словосочетаний и даже предложений: однородные члены, обособленные члены, нечлены предложения). Этот факт следует учитывать в процессе обучения школьников пунктуации, поэтому необходимы регулярные наблюдения над структурой предложений.

Для решения этой задачи используется частичный синтаксический анализ, состоящий из следующих элементов:

- нахождение грамматической основы (или основ) предложения;
- обнаружение смысловых отрезков, осложняющих предложение (однородного ряда слов, обособленных слов и словосочетаний, нечленов предложения);
- определение разновидности (однородность, обособленность, нечленство в предложении).

Наблюдение над ритмомелодикой предложения. Опора на речевой слух во внешней и внутренней речи приучает школьников наблюдать за интонацией предложения (т.е. прислушиваться к ней и анализировать ее). Эти действия, сознательно реализуемые учащимися во время письма, создают условия для выбора нужного знака препинания. Наблюдениям за интонацией поможет школьникам знание о том, что разные информативные единицы имеют разные виды интонации, а именно: интонация простого предложения, интонация соединений коммуникативных единиц в одно целое, интонация включений в простое предложение.

Принцип опоры на речевой слух реализуется в результате интонационного анализа, который складывается из следующих действий учащихся:

- определение вида интонации (интонация предложения, объединения предложений или интонация включения);
- определение характера выявленного вида интонации (например, восклицательная - в простом предложении, противопоставление - в объединениях простых в сложном предложении, звательная - в простом предложении).

Принципы пунктуации действуют одновременно, дополняя друг друга. Последовательность их применения определяется характером пунктуационной нормы. В одних случаях ученик может начать с интонационного анализа, в других - со смыслового, в третьих - с синтаксического, а затем привлечь остальные. Вся эта работа проводится для определения места знака препинания и выбора самого знака препинания.

Пунктуация опирается на два источника: на синтаксис и на выражаемые языком общелогические категории (такие, например, как причина, следствие и т.д.), поэтому прежде всего необходимо обеспечить усвоение детьми строения предложения и понимание ими логико-предметных значений, а также овладение учащимися учебно-языковыми синтаксическими умениями и умением различать логико-предметные значения.

Знания по синтаксису, необходимые для овладения пунктуационными нормами. Среди сведений по синтаксису, изучаемых в школе, имеются такие, которые непосредственно связаны с пунктуацией, поэтому их учебный статус повышается. В учебном процессе они должны занимать ведущее место, поскольку от уровня их знания детьми будет зависеть уровень пунктуационных умений.

В синтаксисе простого предложения с пунктуацией непосредственно связаны:

1) понятия, относящиеся к структуре и интонации всего предложения: грамматическая основа, связка, пропуск члена предложения, союзная связь, бессоюзная связь, цель высказывания, интонация повествования, вопроса, побуждения, восклицания;

2) понятия, описывающие виды осложнений простого предложения и их интонацию: однородные члены, обобщающее слово, место осложняющего элемента, обособление (причастный и деепричастный обороты, приложение, уточнение), нечлены предложения, интонация звательная, перечислительная, предупреждения, убыстрение, пауза.

Перечисленные понятия так или иначе связаны с пунктуационной нормой. Они входят в формулировки пунктуационных правил в качестве условий постановки и выбора знака (или знаков) препинания, а часть из них является опознавательными признаками пунктуационно-смысловых отрезков. В связи с этим перечисленным понятиям необходимо уделить максимум внимания, добиться прочного и осознанного их усвоения.

В синтаксисе сложного предложения, к которому следует отнести и предложения с прямой речью, непосредственно с пунктуацией связаны:

1) понятия, характеризующие строение и интонацию собственно сложного предложения: союзное сложное предложение, бессоюзное сложное предложение, придаточное предложение, место придаточного предложения, интонация последовательности, причины, следствия, противопоставления;

2) понятия, описывающие предложение с прямой речью: прямая речь, слова автора, место прямой речи, интонация прямой речи.

Учебно-языковые синтаксические умения, необходимые для овладения пунктуацией. В качестве предпосылок формирования у

ШКОЛЬНИКОВ пунктуационных умений выступают некоторые учебно-языковые синтаксические умения, которые нередко являются одним из элементов пунктуационных умений. Это умение:

- выделить грамматическую основу (грамматические основы) предложения;
- определить цель высказывания в предложении;
- ограничить восклицательные от невосклицательных предложений;
- найти грамматические **отрезки**, осложняющие простое предложение;
- определить место грамматико-смыслового отрезка в предложении;
- выяснить семантику отрезка;
- выявить вид интонации;
- ограничить слова автора от чужой речи.

На формирование этих умений целесообразно выделять больше времени, работать над ними регулярно.

Логико-предметные значения. Общемыслительные категории - причина, следствие, противопоставление, время, место и т.д. - в школе специально не изучаются. Однако в реальном учебном процессе мы постоянно оперируем ими: в структуре предложения они выражаются как в лексике, так и в грамматике. Грамматическое их выражение связано с пунктуацией, поэтому возникает потребность в работе над ними: уточнение их семантики, формирование умения опознавать их.

Общемыслительные категории (логико-предметные значения) отвечают на вопросы, по которым мы их и опознаем. Опыт показывает недостаточность житейской подготовки различать эти категории, поскольку дети нередко не могут ни поставить вопроса к тому или иному языковому явлению, отношению между ними, ни опознать эти категории. Часто бывает так, что школьники не соотносят вопрос и категорию, например вопрос *почему?* и категорию-причину: что мы узнаем, ставя вопрос *куда?* И т. д.

В целях создания предпосылок формирования пунктуационных умений необходимо перед изучением пунктуационного правила выяснить, верно ли дети понимают то логическое значение, которое входит в формулировку правила. Целесообразно для этого иметь таблицу вопросов и значений категорий, например:

Вопросы

Значения

Где? Куда?

Место

Откуда?

С рядом пунктуационных понятий учащиеся знакомятся в V классе, так как в этом возрасте они изучают несколько частных пунктуационных норм. Это обстоятельство следует учитывать при организации работы по пунктуации.

Знакомство со знаками препинания и их функциями. К началу изучения раздела «Синтаксис и пунктуация» школьники знают несколько знаков препинания и пунктуационные правила, регулирующие их постановку или непостановку. Из этого следует необходимость в повторении и закреплении известных детям знаний по пунктуации. Одновременно потребуется расширить сведения о знаках препинания: ввести новые знаки и дать представление о функциях знаков препинания. Этому правомерно отвести целый урок после прохождения синтаксической темы «Предложение». Данный урок можно построить по следующему плану:

1) называние детьми известных им знаков препинания (т.е. особых графических средств письма, расставляемых между словами в предложении и между предложениями в тексте);

2) сообщение учителя о том, что знаки препинания бывают одиночными и двойными;

3) выполнение упражнений, закрепляющих повторенные и новые сведения по пунктуации;

4) сообщение учителя о том, что знаки препинания в тексте и в предложении выполняют разные функции (разную роль):

а) в конце предложений они завершают их на письме (приводятся примеры незавершенных предложений - без знаков препинания - и завершенных - со знаками препинания); знаки препинания в конце предложения называются **знаками завершения** (выполняется упражнение на расстановку знаков препинания в небольшом тексте, например: *Каштанка подошла к двери дверь тихонько отворилась из нее вышел незнакомый человек*);

б) внутри предложения они могут разделять слова (приводится пример с однородными членами без союзов) или выделять их (приводится пример с обращением); такие знаки препинания называются **знаками деления и знаками выделения** (выполняются упражнения на нахождение в предложении разделительных и выделительных знаков препинания и на систематизацию изученного - составляется таблица «Виды знаков препинания по функции»).

В дальнейшем по мере повторения известных детям пунктуационных правил эта таблица заполняется примерами знаков препинания; в процессе их повторения учитель оперирует новыми пунктуационными понятиями.

Виды знаков препинания по функции

Знаки завершения	Знаки разделения	Знаки выделения
В конце предложения и между предложениями в тексте	Между однородными членами	Внутри предложения

Методика ознакомления с пунктуационно-смысловым отрезком. Знакомство с единицей пунктуации - пунктуационно-смысловым отрезком - целесообразно связать с изучением однородных членов предложения. Желательность указанной связи объясняется тем, что на примере однородных членов можно одновременно показать как словную, так и словосочетательную природу пунктуационно-смысловых отрезков.

Ознакомление с данным понятием можно провести по следующему плану:

1. Беседа о том, что в предложении могут быть отдельные слова, словосочетания, которым в речи придается дополнительное значение: в устной речи они выделяются голосом (интонацией), а в письменной - знаками препинания.

Для проведения беседы необходимы одно-два предложения без однородных и с однородными членами, например:

Ласточки в конце лета улетают *Ласточки, грачи, дрозды в конце лета улетают в теплые края.*

К этому или аналогичному материалу ставятся такие вопросы (после выразительного чтения предложения): в каком из этих предложений с помощью интонации отдельным словам придается дополнительное смысловое значение перечисления? Как эти слова разделяются на письме?

2. Вывод учителя о таких отрезках (они по смыслу обособляются, т.е. им придается дополнительное смысловое значение): такие части предложения, которые на письме выделяются или разделяются с помощью знаков препинания, называют **пунктуационно-смысловыми** отрезками.

3. Беседа о месте пунктуационно-смыслового отрезка в предложении (она обеспечивается соответствующим дидактическим материалом), например:

Ласточки, грачи, дрозды в конце лета улетают на юг.

*В конце лета ласточки, грачи, дрозды улетают в теплые **края**.*

В конце лета улетают в теплые края ласточки, грачи, дрозды.

Для учащихся важен вывод о том, что интонационно-смысловые отрезки могут находиться в начале, в середине или в конце предложения. В дальнейшем с этим будут связаны сведения о границах и об условиях постановки или непостановки знаков препинания при ряде вариантов разных интонационно-смысловых отрезков. С восприятия интонационно-смыслового отрезка как ее основы необходимо начинать изучение каждой пунктуационной нормы и в V, и в **VIII–IX** классах.

Условия постановки или непостановки знака (знаков) препинания. О данном понятии учащимся целесообразно сообщить после знакомства с одним-двумя пунктуационно-смысловыми отрезками, когда это выражение войдет в их речевую практику. По времени данную работу можно соотнести с изучением обращений. При анализе пунктуационного правила выявляются условия постановки знаков препинания:

- наличие в предложении звательного слова (оно должно осознаваться учеником как во внешней речи в момент произнесения, так и во внутренней - при чтении про себя);

- место смыслового отрезка в предложении (сведения об этом необходимы, чтобы выяснить, какой нужен знак препинания - одинарный или двойной);

- наличие или отсутствие восклицания (эмоционального повышения голоса на звательном слове).

Выяснив перечисленные особенности, учитель **сообщает** о том, что будет называться условиями постановки и выбора знаков препинания. Далее следует приучать детей пользованию новым термином. Для этой цели на данном уроке и в дальнейшем учащимся предлагаются следующие задания: назвать условия постановки знаков препинания при таком-то пунктуационно-смысловом отрезке (в данном случае при обращении); назвать условия выбора из двух возможных такого-то знака препинания (в данном случае восклицательного знака).

Постепенно учащиеся усвоят мысль о том, что в пунктуационное правило включаются условия постановки и выбора знака (знаков) препинания, что понять правило - это запомнить условия, которые в него входят, и не смешивать с другими условиями.

Знакомство с опознавательными признаками пунктуационно-смысловых отрезков. Среди условий постановки и выбора знаков препинания, необходимых для выделения смысловых отрезков, имеются такие, которые как бы сигнализируют об их наличии в предложении. Это **опознавательные** признаки (приметы) **пунктуационно-смысловых** отрезков.

Ввести понятие «опознавательный признак пунктуационно-смыслового отрезка» и показать его роль в процессе письма целесо-

образно после знакомства учащихся с самим отрезком и условиями его пунктуационного выделения, так как опознавательный признак является одним из этих условий. Удобнее всего с новым понятием познакомить на втором уроке работы над пунктуационным правилом, регулирующим выделение обращений знаками препинания. Учитель сообщает о том, что у каждого смыслового отрезка есть особые приметы (признаки), по которым их можно опознать, и это облегчает применение пунктуационного правила. У обращений как пунктуационно-смысловых отрезков имеются свои опознавательные приметы (признаки). Учитель называет их, а затем предлагает упражнение с заданием найти по этим опознавательным признакам обращения.

В дальнейшем школьникам рекомендуется запоминать опознавательные признаки и опираться на них как на ориентиры применения изученных пунктуационных правил.

§ 34. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ПУНКТУАЦИОННЫМ ПРАВИЛОМ

Пунктуационное правило - это особая инструкция, содержащая перечень условий выделения или невыделения знаками препинания пунктуационно-смыслового отрезка в предложении или тексте. Условия, заключенные в пунктуационном правиле, отражают постоянную зависимость выбора знака (знаков) препинания от сочетания ряда языковых особенностей предложения. Пунктуационное правило регулирует пунктуационную норму, соблюдение которой обязательно для пишущего. Основу пунктуационного правила составляет пунктуационно-смысловой отрывок; выделение его знаками препинания уточняет высказывание, делает его выразительным.

В зависимости от того, определяет ли правило постановку знака (знаков) препинания или запрещает его (их) употребление, правила делятся на **позитивные** и негативные (3). Знание об этом свойстве пунктуационных правил необходимо для эффективной организации работы по обучению пунктуации.

В работе над пунктуационным правилом выделяется два этапа: усвоение учащимися условий постановки или непостановки знаков препинания при пунктуационно-смысловых отрезках; обучение школьников применению на практике изученного пунктуационного правила.

Ознакомление учащихся с условиями постановки или непостановки знака (знаков) препинания. Пунктуационная норма описывается с помощью перечисления условий постановки или непостановки знака (или знаков) препинания. В их число входит название пунктуационно-смыслового отрезка, место его в коммуникативной

единице, наличие каких-либо грамматических особенностей (например, союзов), обладание каким-либо логико-предметным значением (например, причиной, противопоставлением). Ознакомить учащихся с пунктуационным правилом - это значит разъяснить им, какие условия определяют постановку или непостановку знака (знаков) препинания, а также выбор нужного знака.

В целях ознакомления школьников с условиями постановки или непостановки, а также выбора знака (знаков) препинания используются все четыре познавательных метода обучения: сообщение учителя; самостоятельный анализ учащимися пунктуационного правила; беседа; самостоятельный анализ учащимися материала для наблюдения. Выбор учителем одного из них или их комбинации определяется степенью знакомства школьников с пунктуационной нормой, ее членимостью - четкой или нечеткой - на варианты, а также уровнем лингвистического и общего развития (способностью к самостоятельному анализу). При любом методе обучения, который выберет преподаватель, учащихся необходимо провести через все этапы осознания нового материала. Для восприятия детьми изучаемой пунктуационной нормы можно использовать запись, соответствующего предложения с графическим выделением пунктуационно-смыслового отрезка либо на классной доске, либо спроецировать ее на экран с помощью кодоскопа, а также печатную таблицу, имеющую соответствующий материал.

В процессе осознания условий постановки или непостановки знака (знаков) препинания, а также его (их) выбора: а) называется пунктуационно-смысловая единица; б) перечисляются условия постановки или непостановки знака (знаков) препинания (место, грамматические и смысловые особенности отрезка); в) устанавливается их зависимость с помощью составления схемы-таблицы; г) графически обозначаются условия (в схеме предложения) выбора знака (знаков) препинания. В процессе ознакомления с условиями постановки или непостановки знака (знаков) препинания обращается внимание на те из них, которые одновременно служат опознавательными признаками. Для предупреждения смешения новой пунктуационной нормы с уже знакомыми и в чем-то совпадающими необходимо их сопоставление и противопоставление.

Завершается осознание новой пунктуационной нормы работой над пунктуационным правилом. В нее входят следующие элементы: 1) название пунктуационно-смыслового отрезка, перечисление условий, которые должны войти в правило; 2) в слабом классе чтение правила по учебнику, в сильном - самостоятельное его формулирование.

В процессе запоминания учащиеся два-три раза читают про себя формулировку нового пунктуационного правила, записывают по памяти перечень условий постановки или непостановки знака (или

знаков) препинания. Воспроизведение выученного правила осуществляется либо устно **двумя-тремя** учениками, либо всеми письменно.

Обучение школьников применению пунктуационного правила.

Этап обучения школьников применению на практике нового пунктуационного правила - это создание в их мыслительной деятельности определенной последовательности пунктуационного оформления записываемой коммуникативной единицы - предложения или текста. Учитывая грамматико-речевую специфику пунктуационной нормы, предлагаемый детям алгоритм применения пунктуационного правила не может быть жестким. Однако некоторые его звенья достаточно обязательны, поэтому этот алгоритм действия вполне может обеспечить правильность пунктуационного оформления предложения и текста.

Обучение последовательности применения пунктуационного правила начинается с анализа образца рассуждения, который извлекается либо из учебника, либо дается учителем. Затем, опираясь на данный образец рассуждения (алгоритм), преподаватель показывает, как надо пользоваться пунктуационным правилом. Для этой цели учитель готовит соответствующий дидактический материал: два-три предложения с разными вариантами изучаемой пунктуационной нормы. Далее по предложенному алгоритму учащиеся сначала под руководством преподавателя, а потом самостоятельно применяют усвоенное пунктуационное правило.

Описанная работа в дальнейшем обеспечивает выполнение системы упражнений, направленных на формирование пунктуационных умений.

§ 35. ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПУНКТУАЦИОННЫХ УМЕНИЙ

Пунктуационное умение - это интеллектуально-мыслительное действие, заключающееся в постановке или непостановке знаков препинания в коммуникативных единицах - в предложении и тексте. Оно отражает речемыслительную деятельность пишущего, связанную с поиском и реализацией средства языкового выражения, поэтому формирование пунктуационных умений учащихся необходимо тесно связывать с работой по развитию речи.

В пунктуационном умении заложены как грамматико-синтаксические, так и речевые операции. В соответствии с этим оно состоит из следующих интеллектуальных операций, которые определяют последовательность применения пунктуационного правила:

- в предложении - упреждение смыслового отрезка, необходимого для выражения дополнительного значения, а в тексте - предвидение новой мысли и ее связи с предыдущей мыслью;

- осознание структуры создаваемой конструкции, характера и места в ней смыслового отрезка;
- определение в этой конструкции места знака (знаков) препинания и выбор нужного знака препинания;
- постановка знака (знаков) препинания.

Перечисленные операции имеют своей основой разные виды знаний. Упреждение смыслового отрезка связано с темой и целью сообщения (знания о мире), а также со структурой текста (знание теории текстообразования). Осознание структуры конструкции базируется на знаниях о синтаксисе. Определение места знака и его выбор опираются и на знания по синтаксису, и на знания по теории пунктуации. Это разнообразие основ - экстралингвистических, речеведческих, синтаксико-грамматических и пунктуационных - существенно осложняет формирование пунктуационных умений. В связи с этим повышается роль работы по обогащению знаний, по теории текста, синтаксиса и пунктуации в процессе формирования пунктуационных умений.

В зависимости от мыслительных операций и конечного результата вычлняются следующие виды пунктуационных умений:

- видеть смысловые отрезки в готовых коммуникативных единицах, а также предвидеть их в создаваемых самим пишущим коммуникативных единицах;
- пунктуационно правильно оформлять предложения и текст в соответствии с изученными пунктуационными правилами;
- уметь обосновать место и выбор знака (знаков) препинания;
- находить пунктуационные ошибки и исправлять их.

Формирование пунктуационной зоркости

Пунктуационная зоркость - это, во-первых, умение видеть в готовом предложении смысловой отрезок, требующий выделения знаками препинания, во-вторых, предвидеть те или иные смысловые отрезки, необходимые для выражения определенного дополнительного значения. Не владея пунктуационной зоркостью, ученик не сможет правильно ставить знаки препинания в предложениях и в тексте. В развитии ее существенную роль играет работа над опознавательными признаками «точек» применения пунктуационных правил, другими словами, мест в предложении для постановки или непостановки знаков препинания. Для формирования пунктуационной зоркости выработаны специальные упражнения как для работы при списывании, так и для написания диктантов.

Нахождение опознавательных признаков смысловых отрезков, требующих выделения знаками препинания. При выполнении данного упражнения с готовым материалом учащимся предлагается

найти те или иные языковые явления, сигнализирующие о наличии в предложении смыслового отрезка, выражающего указанное значение. В слабом классе полезно выяснить, нет ли в предложении, например, причастий, союзов и т.д., входят ли они в смысловые отрезки, которые нужно выделить знаками препинания.

Нахождение по значению смысловых отрезков, требующих пунктуационного выделения. Это упражнение требует проведения семантического анализа предложения и выделения в нем дополнительной информации. Учащиеся произносят смысловой отрезок, указывая его границы и определяя значение, выраженное им.

Определение грамматической природы смыслового отрезка. Смысловые отрезки, выделяемые знаками препинания, бывают словными, словосочетательными и предложенческими. В процессе грамматического и семантического анализа, опираясь на опознавательные признаки, учащиеся называют, каким по форме является смысловой отрезок, выделенный знаками препинания. При выполнении упражнения школьники либо устно называют отрезки, либо подчеркивают их принятыми условными знаками.

Выделение знаками препинания смысловых отрезков в процессе применения пунктуационных правил

Предыдущие пунктуационные упражнения готовят учащихся к формированию у них умения расставлять знаки препинания в процессе письма как при записи чужих, так и при создании собственных высказываний - предложений и текстов. Результаты формирования данного умения обеспечиваются правильным подбором дидактического материала и необходимых упражнений. В дидактическом материале, на котором развиваются пунктуационные умения, должны быть представлены все варианты изучаемой пунктуационной нормы. При выборе упражнений следует учитывать, используется ли чужой материал или создается учеником **свой**.

В процессе формирования у школьников пунктуационных умений на чужом материале, имеющемся в учебнике или привлекаемом учителем, применяются различные виды списывания и диктанта.

Списывание как вид пунктуационного упражнения. Это упражнение заключается в переписывании учащимися из учебника или из другого дидактического материала - в форме отдельных предложений или текста - с одновременным выполнением пунктуационных заданий. При списывании обучение опирается на зрительную память. Списывание существует в двух разновидностях: в несложной и в сложной форме.

Неосложненное списывание состоит в переписывании дидактического материала в естественном виде, т.е. не имеющем каких-либо синтаксических или пунктуационных изменений. Обучающая пунктуационная сущность данного упражнения состоит в обнаружении смысловых отрезков и обосновании выбора знаков препинания. При списывании учащимся даются следующие пунктуационные задания:

- найти (указать, назвать, прочитать, подчеркнуть) смысловой отрезок и определить, какое смысловое значение он выражает;
- перечислить условия выбора места для знака (знаков) препинания и самого знака препинания;
- объяснить постановку или непостановку знаков препинания.

Осложненное **списывание** - это переписывание учащимися дидактического материала, содержащего синтаксические или пунктуационные изменения. В дидактическом материале для данного упражнения имеются следующие виды осложнений: пропуски знаков препинания (всех или части) и переконструирование (вставка каких-либо смысловых отрезков или изменение структуры предложения). В обоих случаях учащимся приходится решать пунктуационные задачи: находить место (места) для знака (знаков) препинания и выбирать из возможных необходимый знак препинания.

При осложненном списывании выполняются следующие пунктуационные задания:

- вставить знаки препинания, пропущенные при ... (называется смысловой отрезок, например однородные члены);
- вставить пропущенные знаки препинания;
- переставить такой-то смысловой отрезок (например, придаточное предложение) на другое место и поставить необходимые знаки препинания;
- включить в предложение такой-то смысловой отрезок (например, обращение) и поставить необходимые знаки препинания.

Диктант как вид пунктуационного упражнения. Данное упражнение заключается в записи по слуху дидактического материала - предложений или текста - с одновременной постановкой необходимых знаков препинания. Обучающая пунктуационная сущность диктанта состоит, во-первых, в сотворчестве ученика с автором диктуемого (школьник, осмысливая продиктованное, как бы сам выражает записываемую мысль), во-вторых, в предвидении необходимых знаков препинания.

Для формирования пунктуационных умений используются следующие виды пунктуационных диктантов: полный, выборочный, творческий.

Диктант **полный** заключается в записи диктуемого без каких-либо изменений. Учащийся в момент записи, опираясь на

мысленно проводимый семантико-синтаксический анализ предложения, выявляет смысловые отрезки, требующие выделения знаками препинания, и предугадывает место знаков и необходимый знак.

Диктант **выборочный** состоит в неполной записи диктуемого. Учащийся записывает только те предложения, которые имеют смысловые отрезки, указываемые учителем.

Диктант творческий заключается в частичном изменении диктуемого предложения за счет включения какого-либо смыслового отрезка (например, причастного оборота и т.д.).

Диктуемое учащиеся могут записывать, как правило, в словесной форме или в графической, т.е. в виде синтаксической схемы, в которой графически обозначаются части сложного предложения и члены простого предложения. В ней учащиеся ставят необходимые знаки препинания. Такая форма записи называется **графическим диктантом** (3).

В целях предупреждения пунктуационных ошибок проводится зрительная и слуховая подготовка. Первая из них называется **зрительным** диктантом, а вторая - **предупредительным** диктантом и комментированием. Для зрительной подготовки используются специальные упражнения в учебнике, для работы над которыми имеются специальные памятки. Слуховая подготовка в виде предупредительного диктанта проводится после восприятия детьми предложения. Ее задача состоит в отыскании на слух смысловых отрезков, требующих пунктуационного выделения, определения мест знаков препинания и их выбора. Комментирование - такая же предварительная работа учащихся под руководством учителя, но проводимая ими в момент записи.

При написании любого из видов пунктуационных диктантов пишущие выполняют следующие пунктуационные задания: находят смысловые отрезки, требующие выделения знаками препинания, и выделяют их.

При формировании пунктуационных умений, осуществляемом в процессе создания собственных высказываний, применяются специальные пунктуационные упражнения, направленные на составление отдельных предложений и текстов.

Упражнения по пунктуации в связи с составлением отдельных предложений. Составление предложений учащимися играет важную роль в формировании у них пунктуационных умений. Оно обучает школьников упреждению содержания высказывания и средств его языкового выражения, предвидению возможного пунктуационного оформления. Для формирования данного умения методика пунктуации создала несколько видов пунктуационных упражнений:

- составление предложений из данных учителем синтаксических элементов (в качестве таких элементов могут быть отдельные предложения, словосочетания);
- дополнение данной записи до предложения (эта записи может представлять собой как предложение, так и его часть);
- составление предложений по схемам;
- составление предложений по опорным словам (словосочетаниям);
- составление предложений по данной теме;
- составление предложений по ситуации, или «немой» диктант.

Пунктуационная сущность этих упражнений проявится, если перед учащимися будет ставиться задача выразить те или иные значения с помощью вставляемых в предложение указываемых смысловых отрезков.

Упражнения по пунктуации в связи с составлением текстов. В качестве дидактического материала для этой работы используются готовые тексты, которые школьники пересказывают, и их экстралингвистические знания, на основе которых учащиеся создают свои тексты. Рассчитана работа над текстом на 7-8 мин.

Для формирования пунктуационных умений с помощью готовых текстов применяются такие пунктуационные упражнения:

- диктант с элементами изложения (сначала учащиеся часть текста записывают под диктовку, оставшуюся часть пишут как изложение);
- свободный диктант (пересказ текста по абзацам);
- диктант с продолжением;
- изложение (пересказ текста, воспринятого в полном объеме; практикуется как подробный пересказ, так и сжатый).

Обучающая пунктуационная роль этих упражнений состоит в развитии у школьников установки на выбор таких конструкций предложений, которые включали бы изучаемые пунктуационно-смысловые отрезки.

Для формирования пунктуационных умений с помощью создания собственных текстов используются следующие упражнения:

- диктант с продолжением (готовый текст служит исходным началом для творческого воображения учащихся, на основе которого они придумывают окончание);
- изложение с продолжением или сочинение по данному началу;
- сочинение по картине (а также по личным наблюдениям, по литературным произведениям).

Потенциал пунктуационных упражнений высок, но на одном уроке все их использовать невозможно в связи с недостатком времени (на каждое упражнение в среднем требуется 5 мин, а их около тридцати) и в связи с возможной перегрузкой учащихся.

Из них учитель создает комбинации в зависимости от характера пунктуационной нормы, этапов ее изучения и подготовленности школьников. В создаваемые комбинации пунктуационных упражнений целесообразно вводить списывание, диктант и какую-либо творческую работу. При этом условии будут включены в работу все механизмы формирования пунктуационного навыка.

Обоснование выбора знаков препинания как пунктуационное умение

Одним из структурных элементов пунктуационного умения является мотивировка употребления знака препинания в предложении или тексте. Сформированность данного умения обеспечивает овладение детьми умением выделять знаками препинания пунктуационно-смысловые отрезки.

В процессе обоснования выбора места и самого знака препинания ход рассуждения может быть двояким: от знака (знаков) препинания к выделенному им (ими) пунктуационно-смысловому отрезку и от пунктуационно-смыслового отрезка к знаку (знакам) препинания. Упражнение, формирующее данное умение, называется **пунктуационным разбором**.

Пунктуационный разбор, начинающийся от знака препинания, выполняется учащимися в следующей последовательности:

- называется знак препинания и определяется его функция;
- указывается, двойной он или одинарный;
- читается (называется) пунктуационно-смысловый отрезок, выделяемый знаком (знаками) препинания;
- обозначаются графически условия выбора знака (знаков) препинания.

Пунктуационный разбор, начинающийся с нахождения пунктуационно-смыслового отрезка, имеет иную последовательность:

- читается пунктуационно-смысловый отрезок и определяется его значение;
- называется знак препинания, которым он выделен, и определяется, двойной он или одинарный;
- обозначаются графически условия выбора знака (знаков) препинания.

Перечисленные пунктуационные умения формируются в определенной последовательности. Прежде всего необходимо позаботиться о развитии пунктуационной зоркости, а также об овладении пунктуационным разбором. На этом фоне эффективнее формируется умение выделять знаками препинания в предложениях и в тексте пунктуационно-смысловые отрезки.

В работе по пунктуации между V и VIII классами образуется перерыв в два с половиной года, в связи с тем что в этот период изучаются несинтаксические темы «Фонетика», «Лексика», «Морфемика», «Словообразование», «Морфология» и «Орфография». Естественно, оставлять детей без работы по пунктуации нельзя, поскольку за такой длительный срок их пунктуационные умения, сформированные в начале V класса, утратятся. Систематическая работа по пунктуации необходима не только для поддержания умений на должном уровне, но и для пунктуационного обеспечения работы по развитию связной речи школьников.

Рассматриваемый период в работе по русскому языку специфичен не только тем, что отсутствует в программе синтаксический материал, а тем, что все перечисленные разделы науки о языке изучаются на уровне слова: и звуки, и морфемы, и формы слова, и орфограммы. «Словный» характер языкового материала, изучаемого в этот период, создает известные методические трудности в работе по пунктуации в V-VII классах. Органически трудно, а порой невозможно связать работу по пунктуации, коммуникативную по своей природе, с работой над отдельными словами при изучении их звукового состава, структуры и семантики. Методика и школьная практика предлагают для этой цели параллельную работу по пунктуации в связи с изучением программного материала по языку. В этих условиях выделяются следующие четыре направления в работе по пунктуации:

- использование текстов упражнений;
- написание диктантов;
- составление предложений учащимися;
- написание ими творческих работ.

Использование текстов упражнений для работы по пунктуации

Дидактический материал упражнений учебников представляет собой не только отдельные слова, но и предложения и тексты. Последние два вида дидактического материала можно использовать для работы по пунктуации. Приводим виды пунктуационных упражнений, которые целесообразно предлагать учащимся попутно с основной работой:

- нахождение в коммуникативной единице известного смыслового отрезка;
- объяснение выбора знака препинания;
- указание опознавательных признаков известных смысловых отрезков, подлежащих выделению знаками препинания;

- перечисление условий выбора того или иного знака препинания;

- постановка пропущенных знаков препинания.

Действующие учебники для V-VII классов располагают необходимыми дидактическими материалами для любого из перечисленных видов пунктуационной работы. Одни из них включены в задания к упражнениям (чаще всего на постановку пропущенных знаков препинания), другие учитель сам должен предложить детям, ориентируясь на уровень их пунктуационных знаний и умений, а также учитывая возможности самого текста упражнения учебника.

Написание обучающих диктантов и их использование для работы по пунктуации

Обучающие диктанты - обязательное учебное средство формирования умений наряду со списыванием. Тексты для них берутся из двух источников: из учебника и подготавливаются самим учителем. В учебнике имеются специальные тексты для диктантов. В качестве диктантов целесообразно использовать любые другие тексты учебника полностью или частично. При подборе текстов диктантов самим учителем помимо основной цели, связанной с изучаемой в данный момент темой, необходимо учитывать синтаксические особенности предложений: в них должны быть известные детям смысловые отрезки, которые они пунктуационно выделяют.

К текстам диктантов целесообразно давать следующие пунктуационные задания:

- найти смысловые отрезки, требующие пунктуационного выделения;
- определить, какие и для какой цели знаки препинания необходимо использовать в данных предложениях;
- поставить знаки препинания во время записи под диктовку;
- объяснить выбор знаков препинания в записанных предложениях.

Составление учащимися предложений

Это упражнение выполняет две функции: способствует закреплению нового грамматического материала и служит средством упорочения пунктуационных умений. Источником для составления **предложений** могут быть отдельные слова, которые школьники должны использовать в роли какого-либо члена предложения. Для успешного выполнения данного задания полезно дать ученикам либо какую-то смысловую тему, либо репродукцию картины, по-

добранную для этого случая. Данное упражнение будет способствовать закреплению пунктуационных умений, если учащимся предлагается составлять предложения определенной структуры, например с однородными членами, с обращением и т.д. Источником составления предложений служат схемы. Они имеются в учебнике, но их может предлагать учитель, руководствуясь уровнем подготовки класса. В слабом классе целесообразно при этом давать детям конкретные смысловые отрезки, которые они должны включить в составляемые предложения.

Большую пользу приносит составление предложений по ситуации, или «немой» диктант. Чтобы выполнить пунктуационные цели, данное упражнение сопровождается заданием построить предложение определенной структуры, используя в нем тот или иной тип смыслового отрезка. В качестве описываемых ситуаций могут быть реальные действия, наблюдаемые детьми или описанные учителем.

Написание творческих работ

К творческим, т.е. самостоятельно созданным, относятся диктанты с изменением содержания, изложения и сочинения. Творческие упражнения, используемые на уроке наряду с другими видами упражнений, дают широкую возможность для закрепления пунктуационных умений.

Диктанты с изменением содержания. К ним относятся творческие и свободные диктанты. Творческие диктанты заключаются во введении в данный текст смысловых отрезков, вносящих добавочную информацию. Эта процедура прямо связана с работой по пунктуации. Свободные диктанты, если им предшествует пунктуационный анализ предложений записываемого абзаца, также способствуют существенному повышению уровня пунктуационной грамотности.

Диктанты с совмещением других видов работ. К ним относятся диктант с продолжением и диктант с элементами изложения. Диктант с продолжением включает в себя элементы сочинения. Для работы по пунктуации в этом случае имеются большие возможности. Учащиеся могут в добавляемой части использовать предложения с определенными смысловыми отрезками.

Диктант с элементами изложения, если он подобран с таким расчетом, что в пересказываемой части имеются изучаемые в данный момент смысловые отрезки, тоже обеспечивает хорошие условия для работы по пунктуации. В этом случае учащимся дается задание по возможности сохранить дополнительную информацию, заключенную в тех или иных смысловых отрезках, имеющихся в пересказываемом тексте.

Изложения и сочинения. Эти упражнения обычно рассчитаны на 8-10 мин. Пунктуационную ценность изложения приобретают в том случае, если в них имеются предложения с известными детям смысловыми отрезками, требующими выделения знаками препинания. В процессе анализа исходного текста (как при слуховом, так и при зрительном восприятии) такие предложения выделяются, в них находятся соответствующие смысловые отрезки и дается обоснование для выделения их знаками препинания. При пересказе учащимся рекомендуется выразить те или иные дополнительные значения с помощью включения смысловых отрезков.

Для сочинений-миниатюр формулируются такие темы, которые можно раскрыть за короткое время. Их источниками могут быть пословицы, изучаемые литературные произведения, живопись, окружающая жизнь. Чтобы сочинения способствовали выработке пунктуационных умений, необходимо в процессе отбора содержания и языковых средств выяснить возможности для выражения дополнительных значений с помощью специальных смысловых отрезков, включаемых в предложения или в текст (обращений, чужой речи, однородных членов и т.д.).

Существенную роль в работе по пунктуации играет составление небольших текстов на основе предложения, которое становится и темой будущего сочинения и частью его содержания. Учащиеся решают вопрос о том, какие еще добавить предложения, чтобы получился мини-текст, где их добавить: до данного предложения, после него или до и после него. Подбирая необходимые предложения, школьники одновременно решают вопрос, какие смысловые отрезки можно в них включить и как их оформить пунктуационно.

Использование на одном уроке всех этих видов работы нецелесообразно, поскольку существенно перегрузит деятельность и учителя, и учащихся. Преподаватель сам выбирает те виды работы, которые более всего соответствуют конкретной цели повторения пунктуации.

§ 37. РАБОТА ПО ПУНКТУАЦИИ В СВЯЗИ С РАЗВИТИЕМ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В V-IX КЛАССАХ

Формирование пунктуационных умений органически связывается с той стороной работы по развитию связной речи учащихся, которая имеет дело с отбором и использованием в создаваемом тексте нужных языковых средств. Особое внимание при этом следует обратить на текстообразующие языковые средства и на их пунктуационное оформление.

Работа по пунктуации связана со всеми этапами подготовки детей к написанию изложений и сочинений: с рассредоточенной подготовкой (за несколько дней до урока **развития** связной речи) и с работой на самом уроке развития связной речи.

Пунктуационная подготовка учащихся до написания изложений и сочинений

У данного этапа подготовки учащихся к изложениям и сочинениям имеются две цели: обогащение учащихся необходимыми значениями и средствами их выражения и предупреждение возможных пунктуационных ошибок. Содержанием рассредоточенной пунктуационной подготовки является, во-первых, предложение определенной структуры, во-вторых, смысловые отрезки с определенным значением.

Пунктуационная подготовка к изложениям. Ее содержание устанавливается в результате синтактико-пунктуационного анализа исходного текста, из которого выбираются типичные для автора конструкции со знакомой детям пунктуацией. Результаты анализа учитель записывает в виде отдельных предложений и в виде отрывков (они обычно соответствуют абзацам). Отобранный синтактико-пунктуационный материал используется как на этапе рассредоточенной подготовки (до знакомства с текстом), так и на этапе знакомства с текстом на уроке развития речи.

Во время рассредоточенной подготовки (в течение трех-четырех уроков) отобранные предложения включаются в обучающие упражнения, из них создаются самостоятельные упражнения; учащиеся составляют аналогичные по структуре предложения. Отрывки используются для свободного диктанта или изложений-миниатюр. В процессе работы проводится синтаксический анализ предложений, обосновывается выбор знаков препинания, выделяются смысловые отрезки, обозначенные теми или иными знаками препинания.

На уроке развития речи в процессе анализа исходного текста пунктуационная подготовка состоит в нахождении и анализе смысловых отрезков с точки зрения их связи с темой и основной мыслью текста. Полезно при этом напомнить учащимся, что над подобными смысловыми отрезками они работали ранее на уроках русского языка. В конечном итоге школьникам рекомендуется при пересказе исходного текста использовать проанализированные смысловые отрезки.

Пунктуационная подготовка к сочинениям. Содержание этой работы определяется учителем в зависимости, во-первых, от того, с какими пунктуационными нормами уже знакомы учащиеся, во-вторых, от

темы, стиля и жанра создаваемого текста. Учитель на основе указанных факторов и прежнего опыта составляет перечень видов предложений, включающих те или иные смысловые отрезки, из которых создает программу предварительной пунктуационной подготовки.

На этапе рассредоточенной подготовки учитель включает в план урока в качестве материала для упражнений схемы предложений определенной структуры из составленной программы. Учащиеся выполняют следующие задания: создают предложения заданной структуры, включают их в мини-тексты, обосновывают выбор знаков препинания.

На уроке развития речи при составлении рабочих материалов учащиеся включают в них смысловые отрезки, необходимые для выражения тех или иных значений, или готовые предложения с отобранными смысловыми отрезками в зависимости от темы, цели, стиля и адресата высказывания. В процессе создания текста учащимся рекомендуется использовать синтаксические структуры, над которыми работали, и заботиться о правильном выделении в них смысловых отрезков соответствующими знаками препинания.

§ 38. РАБОТА НАД ПУНКТУАЦИОННЫМИ ОШИБКАМИ УЧАЩИХСЯ

Пунктуационная ошибка - это неиспользование пишущим необходимого знака препинания, его употребление там, где он не требуется, а также необоснованная замена одного знака препинания другим. Пунктуационная ошибка противопоставляется пунктуационной норме, отраженной в пунктуационном правиле. Работа над пунктуационными ошибками - необходимое звено в системе формирования у учащихся пунктуационных умений.

Причины появления у учащихся пунктуационных ошибок

Пунктуационные ошибки в настоящее время занимают первое место по сравнению с другими типами ошибок. Так, в среднем на одну орфографическую ошибку в письменных работах учащихся приходится четыре-пять пунктуационных ошибок. Их распространенность объясняется чрезвычайной сложностью пунктуационного умения, которое основывается не только на знании синтаксиса и умении достаточно быстро схематизировать структуру записываемого предложения, как считает Г.И.Блинов (2), но и на умении выражать разные смыслы в коммуникативных единицах - предложении и тексте.

Пунктуационные ошибки закономерно появляются в силу как объективных, так и субъективных причин. Объективными (выте-

кающими из характера объема изучения пунктуации) являются следующие причины (или факторы пунктуационного риска):

- незнание учащимися пунктуационной нормы к моменту написания письменной работы;
- коммуникативно-речевая основа постановки знаков препинания, связанная с выделением смыслов, которые необходимо обозначить средствами графики;
- связь с достаточно сложной грамматикой;
- наличие массы ограничений в употреблении знаков препинания в одной и той же синтаксической позиции;
- возможность семантически по-разному членить коммуникативную единицу.

Субъективными (зависящими от особенностей восприятия и мыслительной деятельности пишущего) являются следующие причины:

- неточное или полное незнание пишущим пунктуационной нормы;
- незнание опознавательных признаков смысловых отрезков, подлежащих выделению знаками препинания;
- невладение синтаксическим и смысловым разбором предложения;
- смешение условий выбора знаков препинания, приводящее к созданию пишущим ложных правил.

Перечисленные причины действуют порознь и в совокупности. Чаще всего появление пунктуационных ошибок объясняется рядом взаимодействующих причин.

Предупреждение пунктуационных ошибок в письменных работах учащихся

Появление пунктуационных ошибок предупреждает вся система работы по пунктуации. Вместе с тем возникает необходимость в специальной работе, направленной на нейтрализацию причин появления ошибок и на предупреждение ошибок в очередных письменных работах учащихся.

Для нейтрализации причин появления пунктуационных ошибок выработаны соответствующие приемы работы. Рассмотрим их применительно к каждой из причин. Если в предлагаемом упражнении невозможно обойтись без еще не изученных синтаксических конструкций, следует предварительно разъяснить ученикам соответствующую норму и указать знаки, которые они должны поставить. Перед ознакомлением с новой нормой необходимо сформировать у школьников синтаксическую зоркость и прочные умения синтаксически разбирать данную конструкцию. Учитывая связь пунктуации с речью, следует в систему пунктуационных уп-

ражнений включать коммуникативные упражнения, направленные на выражение тех значений, которые лежат в основе изучаемого смыслового отрезка. В языковом материале, отбираемом для пунктуационного упражнения, должны быть представлены все варианты данной нормы.

Существенную роль в предупреждении ошибок играет работа, обеспечивающая знание опознавательных признаков смысловых отрезков, подлежащих выделению или невыделению знаками препинания, а также сопоставление и противопоставление условий выбора смешиваемых детьми норм.

Специальная работа по предупреждению пунктуационных ошибок организуется перед выполнением контрольных работ и работ по развитию связной речи учащихся. Для предупреждения пунктуационных ошибок в предстоящем контрольном диктанте из него выписываются предложения с теми синтаксическими структурами, которые ранее у других учащихся вызывали затруднения. Выбранный материал в **течение** двух-трех уроков до написания диктанта используется в качестве дидактического материала. В сильном классе учитель предлагает аналогичные примеры, а в слабом - выписанные из текста диктанта. Такая работа в сочетании с другими пунктуационными упражнениями обеспечивает достаточно устойчивые, хорошие результаты.

Подобная работа проводится незадолго до написания изложений, тексты которых предварительно подвергаются пунктуационному анализу. Из них выписываются предложения с изученными или изучаемыми в данный момент **синтаксическими** структурами. Эти или аналогичные предложения включаются в упражнения для рассредоточенной работы на двух-трех уроках. В слабом классе целесообразно сообщить о том, что подобные предложения могут встретиться в тексте изложения и что желательно запомнить, как в них расставляются знаки препинания. В процессе знакомства с текстом изложения на специальном уроке развития связной речи уместно обратить внимание детей на повторенные синтаксические конструкции, а также вывесить на доске таблицы-схемы аналогичных предложений с указанием знаков препинания в **них**.

Содержание работы по предупреждению пунктуационных ошибок в сочинениях складывается, во-первых, из конкретных недочетов, допущенных другими учащимися в такой же работе, во-вторых, из синтаксических конструкций, которые школьники могут использовать для передачи собственных мыслей. Первая группа синтактико-пунктуационного материала используется для рассредоточенной подготовки, а вторая - на уроке развития речи во время составления рабочих материалов к сочинению.

Фиксация учителем пунктуационных ошибок в письменных работах учащихся

При проверке ученических работ знаком V на полях тетради принято указывать ученику о наличии у него на данной строке пунктуационной ошибки. Место ошибки подчеркивается одной чертой, а сама ошибка либо учителем зачеркивается и надписывается нужный знак, либо это должен сделать сам ученик во время раздачи тетрадей на уроке. Вот отрывок из работы ученика, проверенной учителем.

Сучья, собранные для костра_казались каменными, и густой мокрый дым, смешавшийся с таким же серым туманом_тяжело ложился на землю.

Исправление пунктуационных ошибок делает или сам учитель при проверке, или предоставляет это делать учащимся в зависимости от цели работы. Если она была обучающей, то исправление ошибок целесообразно предоставить учащимся. Если же работа была контрольной, то в целях экономии времени на уроке ошибки может исправить учитель при проверке тетрадей.

Учет пунктуационных ошибок из работ учащихся

В работе над пунктуационными ошибками невозможно учитывать конкретные предложения, так как они невоспроизводимы, а создаются всякий раз заново говорящими для отражения конкретного события. В этом заключается существенное отличие от учета орфографических ошибок в словах, которые воспроизводятся говорящими, поэтому целесообразно вести учет не конкретных предложений, в которых допущены пунктуационные ошибки, а схем этих предложений с включением в них соответствующих смысловых отрезков, например:

В работе ученика

*В канавах, налитых водой_от
ражались опрокинутые вниз
макушки берез и небо.*

В учетном листе учителя

*В — — —, {~~~~~}|== — —
и — — .*

В учетном листе учителя возможна не полная схема, а только та часть, в которой отражается ошибка, например:

В — — —, налитых водой_== [...]; — — == и — — == и т.д.

Учет пунктуационных ошибок необходим для организации эффективной работы над ними, и в этом учете должны принять уча-

стие и учитель, и ученики. Учитель регистрирует общеклассные ошибки - частотные и типичные, а учащиеся - свои индивидуальные погрешности.

Учет учителем общеклассных затруднений школьников. Регистрацию ошибок учащихся целесообразно проводить в той же тетради, в которой учитель фиксирует орфографические ошибки. Методика пунктуации выработала две формы учета пунктуационных ошибок: для ошибок, допущенных учащимися в обучающих упражнениях (в круговых тетрадях № 1 и 2), и для ошибок, допущенных в контрольных диктантах, а также в изложениях и сочинениях.

Для регистрации пунктуационных ошибок, допущенных в обучающих упражнениях, учитель вводит в тетради учета ошибок страницу; на ней он помещает схемы предложений, в которых были сделаны ошибки, в той последовательности, в которой они расположены в тексте упражнения, и отмечает количество учеников, допустивших ошибки, например:

1. . . . _____ . _____ . . . У зайца [...] уши длинные большие [...].

2. _____ . . . === и ===== . Зайцы [...] ловки, ихитры.

В силу того что контрольным диктантом проверяется владение несколькими пунктуационными нормами, а изложения и сочинения являются нестандартными упражнениями, учет в них пунктуационных ошибок целесообразно фиксировать по видам изученных и проверяемых в данный момент смысловых отрезков. Для этой цели в тетради учета ошибок учитель отводит две страницы (разворот тетради), которые делятся на столько граф, сколько проверяется пунктуационных норм. Каждой графе соответствует отдельная норма. В эти графы вписываются схемы предложений, в которых допущены пунктуационные ошибки, и указывается количество учащихся, допустивших подобные ошибки.

Пример заполнения такого учетного листа (на развороте тетради):

Ошибки при обращении	Ошибки при причастном обороте	Ошибки при однородных членах	Ошибки в сложном предложении	Ошибки при прямой речи

Учет учащимися индивидуальных пунктуационных ошибок. Дети должны знать свои пунктуационные пробелы, чтобы самостоятельно работать над ними. Регистрацию своих ошибок школьники про-

водят в рабочих тетрадах № 1 и 2. Для этой цели они выписывают предложения, в которых были допущены ошибки, и строят их схемы, подчеркивая места, где была нарушена норма.

Работа над пунктуационными ошибками на уроке

Работе над ошибками на уроке - исправлению их учащимися и закреплению пунктуационной нормы - предшествует подготовка к ней учителя. Она складывается из следующих элементов: проверки тетрадей, заполнения учетного листа ошибок и составления поурочного плана **работы** над ошибками. Подготовка учителя и организация им урока зависят от вида проверенной письменной работы учащихся: обучающей, контрольной, по развитию связной речи. В зависимости от этого различаются три методики работы над пунктуационными ошибками.

Методика работы над пунктуационными ошибками в обучающих упражнениях. Работа над пунктуационными ошибками в ранее выполненных обучающих упражнениях совмещается с темой очередного урока и включается в его план как органическая часть. В поурочном плане предусматриваются следующие ее элементы:

- исправление учащимися ошибок и их учет при раздаче тетрадей;
- включение учителем предложений, в которых были пунктуационные ошибки, в систему дидактического материала, подобранного им для закрепления нового (в виде диктантов, составления схем предложений, подбора аналогичных предложений, нахождения и выписывания таких же предложений из учебника или из других **источников**).

В дальнейшем на уроках целесообразно при проверке домашнего задания предлагать отвечающим в качестве дополнительного задания мини-диктанты из их личных учетных листов. Такая организация работы обяжет учащихся систематически повторять трудный для них материал.

Методика работы над пунктуационными ошибками в контрольных диктантах. Для работы над ошибками в контрольном диктанте отводится специальный урок. В V-VII классах работа по пунктуации будет занимать на этом уроке лишь часть времени, а в VIII-IX классах урок в основном посвящается пунктуации.

Над всеми допущенными ошибками ввиду ограниченности времени работать не удастся, поэтому следует выбрать в V-VII классах 2-3, а в VIII-IX классах 4-5 нарушенных норм - типичных и частотных.

В поурочный план включается, во-первых, оценка пунктуационной грамотности класса в целом и отдельных учащихся (в пер-

вую очередь тех, кто продвинулся вперед в овладении пунктуацией). Во-вторых, для каждой отобранной нормы:

- записываются все предложения, в которых она имелась в диктанте;
- намечается объяснение ошибок и составление схем предложений;
- включается упражнение, в котором имеются предложения с рассматриваемой нормой.

На завершающем этапе урока в VIII-IX классах целесообразно предусмотреть небольшое упражнение по развитию связной речи, направленное на использование в нем тех смысловых отрезков, над которыми велась работа на уроке (творческий или свободный диктант, сочинение-миниатюра, сочинение по опорным словам и т.д.). В качестве домашнего задания предлагается, во-первых, запомнить норму постановки знаков препинания при использовании рассмотренных на уроке смысловых отрезков, во-вторых, какое-либо самостоятельное упражнение, например составление предложений с данными смысловыми отрезками.

Методика работы над пунктуационными ошибками в изложениях и сочинениях. На специальном уроке работе над пунктуационными ошибками (как и над орфографическими) отводится небольшая часть времени для сообщения результатов и для исправления и учета ошибок. В поурочный план включается следующий материал: до раздачи тетрадей - сообщение общих результатов работы по пунктуации; после раздачи тетрадей - исправление индивидуальных ошибок учащимися и учет этих ошибок.

Работа над пунктуационными ошибками - над их объяснением и закреплении нормы - переносится на очередные уроки **русского** языка и реализуется рассредоточенно: на 2-3 уроках в V-VII классах и на 4-5 - в VIII-IX классах.

Для работы над каждой в отдельности ошибкой в поурочный план включаются:

- ее объяснение при проверке домашнего задания, в том числе составление схемы предложения;
- предложения с данной нормой в качестве дидактического материала для новой темы.

Будучи рассредоточенной, работа над пунктуационными ошибками обеспечивает условия для длительной тренировки.

Литература

1. Хрестоматия по методике русского языка. Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях / Авторы-сост. В.Ф.Иванова, Б.И.Осипов. - М., 1995.

2. Б л и н о в Г.И. Методика пунктуации в школе. - М., 1978.

3. Григорян **Л.Т.** Обучение пунктуации в средней школе. - М., 1982.
4. Ломизов **А.Ф.** Обучение пунктуации в средней школе. - М., 1975.
5. Основы методики русского языка в 4-8 классах / Под ред. А.В.Текучева и др. - М., 1982.
6. Пешковский **А.М.** Вопрос о «вопросах» // Избранные труды. - **М.**, 1959.
7. Фигуровский **И.А.** Обучение школьников пунктуации целого текста // Рус. яз. в школе. - 1970. - № 1.
8. Щерба **Л.В.** Безграмотность и ее причины // Избранные работы по русскому языку. - М., 1957.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Развитие речи - это процесс обучения детей речи; область методики преподавания русского языка; одна из главных задач учебного предмета «Русский (родной) язык».

В школе нет ни одного урока, где бы дети не говорили и не слушали, а часто и читали, и писали. Безусловно, учителя всех предметов следят за речью учащихся, объясняют значения новых (незнакомых для учащихся) слов, нередко оценивают последовательность ответа, его выразительность и т.д. Однако только на уроках русского языка задача развития речи решается целенаправленно в определенной системе с опорой на лингвистические знания и осмысление речевого опыта школьников. Именно уроки русского языка создают **ту** базу, на которую должны опираться учителя-предметники, чтобы успешно (экономно и эффективно) решать задачи развития речи школьников на межпредметном уровне. Если, например, на уроках русского (родного) языка ученики осознают структуру текста типа рассуждения и научатся создавать такие тексты, они смогут более доказательно и четко отвечать на вопросы, которые начинаются словом «Почему...», на уроках истории, химии, математики и т.д.

Работа по развитию речи проводится на всех уроках изучения школьного курса русского языка и на специальных уроках развития связной речи, где отрабатываются в соответствии с программой определенные коммуникативно-речевые умения. На эту работу действующей программой отводится примерно **11–20%** учебного времени. Формирование правильной и хорошей речи связано с изучением основных языковых единиц - таких, как звук, слово, словоформа, словосочетание, предложение. Вместе с тем, безусловно, работа по формированию правильной и хорошей речи проводится с обучением определенным коммуникативным умениям, обозначенным в разделе программы «Связная речь» школьного курса русского языка.

Итак, развитие речи на уроках русского языка - это вся работа, проводимая словесником специально и попутно (в связи с изучением школьного курса грамматики, словообразования, пра-

вописания и т.д.) для того, чтобы ученики овладели языковыми нормами (в произношении, ударении, словоупотреблении, в построении предложений и т.п.), а также умением выражать свои мысли в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения.

Работа по развитию речи учащихся на уроках русского языка вносит существенный вклад в формирование общей культуры, всесторонне развитой, социально активной личности будущего выпускника школы. При определении содержания работы по развитию речи на уроках русского языка нельзя не учитывать, что, приходя в школу, ученики уже владеют практически родным языком. Однако их речь требует совершенствования с самых различных точек зрения, если мы хотим решить воспитательно-образовательные задачи школы.

Следует выделить различные направления в работе по развитию речи.

Глава IX

ОВЛАДЕНИЕ НОРМАМИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Программа не определяет содержания работы над языковыми нормами. С ними школьники знакомятся при изучении основного курса русского языка; ученики должны усвоить практическим путем некоторые произносительные, лексические, грамматические нормы. При этом в программе обозначены лишь те нормативные правила, которые, как показывают специальные исследования,

- нарушаются носителями родного языка;
- относятся к числу безусловно принятых;
- являются коммуникативно значимыми, так как охватывают большую по объему группу языковых средств или частотные в речи слова, словоформы, конструкции.

Это произносительные правила (например, соблюдение правильного ударения в глаголах, при произношении которых допускаются ошибки: *начать, понять, начал, понял, начала, поняла, повторит, облегчит* и др.), правила словоупотребления (например, умение употреблять слово в соответствии с лексическими нормами его сочетаемости), грамматические правила (например, умение согласовывать прилагательные и глаголы в прошедшем времени с существительными, род которых может быть определен неверно).

Разумеется, не только в программе, но даже и в школьных учебниках представлены далеко не все языковые нормы, тре-

бующие отработки на уроках русского языка. Учитывая речевую культуру класса, местные диалектные особенности речи, словесник вносит коррективы в программу: выделяет то, что требует в конкретных условиях большего внимания; опускает те правила, которые ученики не нарушают; вводит материал, отсутствующий в программе. Так, например, и в московских и в **санкт-петербургских** школах не надо обучать произношению взрывного [г], аканью, но в санкт-петербургских школах большего внимания, чем в московских, потребует произношение сочетаний *чн* [шн], *чт* [шт] в словах *конечно, булочная, что, чтобы* и т.д.

Большой целенаправленной работы требует от словесника предупреждение и преодоление просторечного произношения, просторечного употребления некоторых слов и словоформ. Например, широко распространенное просторечное *звонит* (вместо *звонит*), *повторим* (вместо *повторим*), *мое фамилие* (вместо *моя фамилия*), *обратно пришел* (вместо *опять пришел*) и т.д.

Что обеспечивает успех в проведении работы по формированию правильной речи?

1. Четкая установка учителя на то, что ученики должны овладеть нормами русского литературного языка, что это не менее важно, чем усвоение норм правописания. В сознании ученика должны соотноситься такие понятия, как *культура, культура речи, культурный человек*. У выпускника школы должно быть сформировано стремление овладеть правильной русской речью, ее нормативной стороной как одной из составляемых того, что входит в понятия *культура речи, культурный человек*.

2. Осмысление учениками понятия *норма* как принятого в языке правила произношения, словоупотребления и т.д. и осмысление определенной конкретной нормы. В тех случаях, когда это возможно, необходимо объяснить суть ошибки, например: «*Яблоко* в русском языке среднего рода, поэтому нужно говорить *Спелое яблоко висело прямо надо мной*, а не «спелый яблок висел...», или почему ошибочно построение предложений с деепричастным оборотом типа: «Подъезжая к **дому**, у него слетела шляпа» и т.д. В других случаях учитель, опираясь на введенное понятие нормы, замечает: «Так не говорят по-русски», «Это нарушает принятые нормы (правила) русского языка».

3. Учет необходимости многократно повторять правильный вариант произношения слова, словоформ, словоупотребления и т.д., чтобы выработать нужный автоматизм произношения, управления одного слова другим и т.д. Как показывают специальные исследования, при наличии у школьников сознательной установки на усвоение нормы таких повторений может быть от 5-7 до 50-70 и 100-150 раз (последнее - если речь идет о преодоле-

нии произносительной ошибки, которая давно вошла в речь ученика). Понятно, что само по себе количество повторений не решает вопроса - важно, в чем оно будет состоять, как оно будет построено и организовано, насколько ученик будет сам заинтересован в достижении цели.

4. Целенаправленная система упражнений и речевых задач, обеспечивающая формирование вначале осмысленных умений, а в последующем - речевых навыков.

Основные из этих упражнений и задач:

- анализ нормы, сопоставительный анализ нормы и ее нарушений;
- выбор одного из данных (ошибочного и нормативного) языковых средств;
- замена ошибочных вариантов нормативными (исправление ошибок в произношении слов, в словоупотреблении, в построении предложений и т.д.);

- устный пересказ, письменное изложение текста, в котором необходимые для усвоения языковые средства являются опорными. Так, например, в пересказе отрывка из «Трех толстяков» Ю. Олеси о проделках мыши опорным словом (которое нельзя не употребить) является слово *мышь* (*мышь прогрызла, открыла, исчезла* и т.д.). Этот отрывок целесообразно использовать, если дети ошибочно употребляют слово *мышь* как существительное мужского рода (т. е. говорят «мышь прогрыз», «он открыл», «нет мыша» и т.д.). Пересказывая текст, ученики контролируют свою речь, что способствует успешному усвоению языковой нормы;

- свободный диктант, творческий диктант, письменный пересказ с дополнительным заданием: употребить такие-то слова или конструкции;

- составление словосочетаний, предложений, небольшого текста с языковыми средствами, норму употребления которых следует не только осмыслить, но и запомнить.

Опыт показывает, что особо эффективными являются виды работ, способствующие запоминанию самой нормы. В этих целях практикуются:

1. Заучивание стихотворных строк, где нормативный вариант произношения, словоупотребления поддерживается ритмом и рифмой и потому легко запоминается, например ударение в глаголе *звонит* (*звонят*):

...Придут домой ученики -
И начинаются звонки,
Звонки без передышки.
А кто **звонит**? Ученики,
Такие же мальчишки.

Или дальше:

Звонят, звонят ученики...
Зачем писать им в дневники,
Какой урок им задан?
Ведь телефон-то рядом!

(*А. Барто.*)

Или форма род. пад. мн. числа существительного *грамм*:

Есть в нашем лагере весы,
Не просто так, не для красоты, -
Мы выясняем по уграм,
Кто пополнил, на сколько *грамм*.

(*А. Барто.*)

2. Проговаривание вслух по слогам тех слов, словоформ, произношение или употребление которых следует запомнить. Для лучшего запоминания слова объединяются в определенные группы по смыслу: с одинаковым ударением, с одной и той же формой и т.д., например существительные с нулевым окончанием в род. пад. мн. числа, обозначающие фрукты: (*много*) *яб-лок*. Или глаголы в форме прошедшего времени женского рода с ударением на окончание **-а**:

взял - взя - л

начал - на-ча-л

брал - бра - л

понял - по-ня-л

дал - да - л

заял - за-ня-л

Двухсложные

Трехсложные

Эффективность этого приема увеличивается, если используются цветные мелки (на доске) и карандаши (в тетради); рисунки, обозначающие предметы, наименования которых следует запомнить; игровые формы работы; различного рода мнемонические приемы. Так, если ученикам сказать, что у *длинных чулок* нулевое окончание в род. пад. мн. числа {*много чулок •* }, а у *коротких носков* - большое окончание ~~юа~~, которое «выглядывает» из носков, «не влезает» в них, и показать соответствующий рисунок¹, то ученики с первого же разъяснения запоминают **словоформы**: (*много*) *чулок*, но (*много*) **носокюа**.

Смысл этой работы не только в том, чтобы сделать речь учащихся более точной, выразительной, но, главное, воспитать у

¹ См., например: Ладыженская **Т.А.**, Баранов М.Т., Тростенцова **Л.А.** и др. Русский язык. 5 кл. - М, 1999. - С. 220.

школьников потребность выбирать наиболее уместные для каждого конкретного случая языковые средства, развить навыки самооценки.

Литература

1. **Капинос В.И.**, Сергеева Н.Н., Соловейчик **М.С.** Развитие речи: теория и практика обучения. - М., 1991.
2. Методика развития речи на уроках русского языка / Под. ред. **Т. А. Ладыженской**. - М., 1980.
3. **Норман Б.Ю.** Грамматика говорящего.-СПб., 1994.
4. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. - **М.**, 1993.
5. **Пленкин Н. А.** Изложение с языковым разбором текста. - М., 1988.

Глава X

ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Формирование **хорошей** речи - особая сторона работы по культуре речи учащихся. Это направление отражено в действующих программах. При этом в программах - применительно к крупным темам - обозначены главным образом:

- синонимические ряды (реже - антонимические пары слов) существительных, прилагательных, глаголов, наречий и т.д.;
- параллельные синтаксические конструкции;
- сфера употребления отдельных морфологических категорий, словоформ, синтаксических конструкций и т.д.

Таким образом, обогащение речи учащихся предполагает осознание ими оттенков лексических и грамматических значений слов, словоформ, конструкций, а также их стилистических особенностей, сферы употребления. Это осмысление является той основой, на которой строится обучение выбору (из имеющегося в речевой памяти) оптимального для определенной речевой ситуации языкового средства. Реализуя задачи обогащения речи школьников, словесник формирует у них оценочное отношение к отбору (выбору) языковых средств в зависимости от комплекса таких факторов, как задача, адресат, время, место высказывания и т.д. Иными словами говоря, учитель закладывает основы для развития коммуникативно-целесообразной связной речи.

В отечественной методике в плане обогащения речи школьников выделяются: словарная работа; работа по обогащению грамматического (в том числе интонационного) строя речи учащихся.

§ 39. ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ

Обогащение словарного запаса учащихся - важнейшая задача школьного курса русского языка. Необходимость в специальной

работе по обогащению словарного запаса учащихся определяется, во-первых, исключительно важной ролью слова в языке (являясь центральной единицей языка, оно несет разнообразную семантическую информацию - понятийную, эмотивную, функционально-стилистическую и грамматическую; заполняя определенные позиции в коммуникативных единицах - предложениях, слово обеспечивает акты речевого общения людей), во-вторых, потребностью в постоянном пополнении запаса слов (чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми как в устной, так и в письменной форме).

Работа над пополнением словарного запаса учащихся привлекала внимание методистов и учителей русского языка еще в XIX в. Так, Ф.И.Буслаев (1844) рекомендовал учителям родного языка «развивать в дитяти врожденный дар слова». И.И.Срезневский (1860) советовал преподавателям обогащать детей «словами и выражениями, для этого годными», добиваться того, чтобы «не осталось неизвестных их памяти и непонятных их умам» слов, научить пользоваться словами и выражениями, обращать разумное внимание на значение слов и выражений. К.Д.Ушинский писал, что нужно «через слово ввести дитя в область духовной жизни народа».

Цели и источники обогащения словарного запаса учащихся на уроках русского языка

Потребность в расширении словарного запаса учащихся определяется разными причинами. Окружающая жизнь, учеба в школе, чтение книг, газет, журналов, слушание радио- и телепередач обогащают знания детей, вместе с которыми зачастую приходят незнакомые им слова. Усвоение знаний при этом предполагает запоминание новых слов. Владение большим запасом слов обеспечивает учащемуся лучшее понимание читаемого, свободное, без затруднений общение в разных коллективах людей. Стремление детей пополнять свой словарный запас должно поддерживаться школой.

Слова по-разному используются в функционально-стилистических разновидностях языка, что связано с особенностями их основных и дополнительных лексических значений. Понимание детьми этой связи - основа обучения школьников умению употреблять известные и новые слова в собственных высказываниях, стилистически дифференцированных.

Цели обогащения словарного запаса школьников. Перечисленные факторы определяют следующие цели обогащения словарного запаса учащихся: 1) количественное увеличение слов и качественное совершенствование имеющегося запаса слов; 2) обучение умению пользоваться известными и вновь усвоенными словами.

Количественное расширение запаса слов у учащихся выражается в постепенном прибавлении к имеющимся словам новых слов (уровень пополнения лексем). Качественное совершенствование словарного запаса заключается, во-первых, в уточнении лексического значения и сферы употребления известных детям слов, во-вторых, в замене нелитературных слов в словаре детей литературными (уровень совершенствования лексем). Наконец, особую сторону количественно-качественного совершенствования словарного запаса детей составляет работа над ознакомлением с неизвестными учащимся лексическими значениями уже имеющихся в их словаре многозначных слов (уровень пополнения сем).

Количественно-качественное совершенствование словаря учащихся определяет парадигматическое направление в методике обогащения их словарного запаса, т.е. работу над словом и его семантическими полями, готовит условия для обучения школьников умению использовать известные и новые слова в своей речи - их выбору для выражения определенных речевых задач. Она выражается в показе сфер употребления слов, в раскрытии их сочетаемости с другими словами. Реализация второй цели обогащения словарного запаса учащихся составляет синтагматическое направление в методике обогащения их словарного запаса, т.е. работу над контекстным употреблением слов - над точностью и целесообразностью употребления слов в зависимости от цели, темы, ситуации и стиля создаваемого текста.

Каждый человек - взрослый и ребенок - владеет незначительной частью лексики своего национального языка, которая является его **личным словарным запасом**. В психологии и в методике преподавания языка (родного и неродного) в словарном запасе носителя языка выделяются две части: активная и пассивная. Есть ряд причин, в силу которых личный словарный запас учащегося делится на активный и пассивный: социальные, психологические и методические. Социальными являются табу, запрет на употребление отдельных слов. Он касается вульгаризмов, жаргонных слов, хотя в ситуациях общения друг с другом школьники довольно активно ими пользуются. К психологическим причинам относятся стеснительность детей употреблять те или иные хорошо знакомые слова (особенно слова с качественно-оценочным значением) и подсознательное стремление к экономии языковых усилий. Методическими причинами являются необученность школьников сочетаемости слов, выбору слов в зависимости от сферы коммуникации. Все эти причины в той или иной мере либо увеличивают, либо снижают вероятность употребления слов в речи учащихся.

Отличие активной части личного словарного запаса школьника от пассивной его части заключается в уровне **владения словом**. Владеть словом - это значит соотносить его с реальией или понятием, знать его семантику, сочетаемость и сферу употребления. Если в сознании ученика слово обладает всеми указанными признаками, то оно входит в активную часть его личного словарного запаса. Если слово в его сознании соотносится с реальией или понятием и он понимает его хотя бы в самом общем виде (знает родовую характеристику реалии или понятия), то такое слово входит в пассивную часть его личного словарного запаса. Вероятность употребления его в речи школьника невелика. Функция этих слов в личном словарном запасе - обеспечение понимания читаемого или слышимого.

В детском возрасте границы между пассивной и активной частями личного словарного запаса школьника довольно подвижны: активный словарь увеличивается за счет как новых слов, так и за счет перехода слов из пассивной в активную часть личного словарного запаса. Задача учителя русского языка - помочь учащимся овладеть сочетаемостью и сферой применения пассивных слов, чтобы перевести их в активный словарный запас учащегося, т.е. решить обе задачи обогащения словарного запаса детей.

Источники обогащения словарного запаса. Источники расширения запаса слов у учащихся были выявлены в методике русского языка уже в XIX в.: учебная речь учителя, чтение книг, постижение учебных предметов, общение со сверстниками и со взрослыми, экскурсии. В XX в. к ним прибавились радио, кино, видео, телевидение, детские и юношеские газеты и журналы, посещение театров и других зрелищных учреждений, в том числе музеев, выставок.

Перечисленные источники (или пути) пополнения словаря детей в зависимости от того, как они воспринимаются детьми - зрительно или на слух, - составляют следующие группы: **воспринимаемые** зрительно (чтение книг, учебников, газет и журналов); **воспринимаемые** на слух (речь учителя, сверстников, взрослых, слушание радио, просмотр телепередач, кинофильмов, театральных представлений); **воспринимаемые** одновременно зрительно и на слух (просмотр диафильмов, специальных кинофрагментов с титрами, посещение музеев, выставок).

Каждой группе источников (или путей) свойственны определенные преимущества, но имеются и отдельные недостатки. При зрительном восприятии ученик имеет возможность остановиться, задуматься, вновь вернуться к ранее прочитанному, запомнить прочитанное, выписать новые слова в собственный слова-

рик. Недостатками источников этой группы являются отсутствие слуховых восприятий, применения новых слов в собственной речи (в говорении). Преимущество источников второй группы - живое восприятие на слух. К недостаткам источников данной группы относится отсутствие зрительных восприятий новых слов, невозможность повторных воспроизведений, если нет специальных записей на кассетах. Источники третьей группы могут одновременно восприниматься и зрительно, и на слух. Учащиеся имеют возможность неоднократно вернуться к просмотренному материалу, но в силу специфики ситуации дети не могут высказаться (отсутствует говорение); письмо как вид речевой деятельности в этом случае фактически отсутствует.

По степени воздействия учителя на указанные пути пополнения словарного запаса учащихся они делятся на **управляемые** и частично **управляемые**. К управляемым путям пополнения запаса слов детей относятся дисциплины, изучаемые в школе, и учебная речь самого преподавателя. В своей учебной речи преподаватель целенаправленно отбирает необходимую лексику, «подает» ее с расчетом усвоения детьми лексических значений слов, включает эти слова в соответствующие контексты, чтобы показать их употребление. Преподаватель в необходимых случаях возвращается к ранее сказанному, варьируя свою учебную речь. По ходу объяснения он может получить информацию о степени усвоения детьми новых слов и перестроить свое изложение. С помощью учебников по изучаемым в школе наукам школьники в определенной системе, установленной их авторами, усваивают слова-термины соответствующей научной дисциплины. Среди школьных предметов для целей обогащения словарного запаса особая роль принадлежит русскому языку. Одна из его задач - целенаправленное количественно-качественное совершенствование словарного запаса детей, обучение их умению пользоваться личным словарным запасом.

К частично управляемым источникам пополнения словарного запаса учащихся относятся чтение, слушание радио, просмотр телепередач, кино и т.д., общение со взрослыми и сверстниками. Они являются неосновными в связи с их факультативностью, стихийностью выбора учащимися. Руководство обогащением словарного запаса учащихся при опоре на эти источники носит опосредованный характер: учитель может влиять прежде всего не на усвоение слов, а на усвоение содержания. В наибольшей степени обогащению запаса слов способствуют следующие советы учителя, организующие деятельность учащихся: 1) в процессе чтения книг для внеклассного чтения, слушания радио- и телепередач, просмотра кинофильмов, спек-

таклей, посещения музеев, выставок записывать в словарики встретившиеся новые незнакомые слова; 2) в дальнейшем узнавать в словарях, у учителя значения и употребление этих слов; 3) использовать их на уроках русского языка в своей учебно-научной речи.

Учитель периодически знакомится с записями учащихся, составляя на этой основе тематические словники для работы над ними как на классных, так и на внеклассных занятиях.

Содержание работы по обогащению словарного запаса учащихся на уроках русского языка

Особенности содержания словарной работы в школе. Содержание работы по обогащению словарного запаса учащихся специфично. Оно представляет собой определенный список слов (словник), значение которых должно быть разъяснено детям и употреблению которых они должны быть обучены.

Словники для словарной работы создавались исходя из разных целей. В одних случаях методисты за основу брали грамматико-орфографические трудности слов, в других - их смысловую ценность для обогащения словарного запаса учащихся. Первый подход к отбору слов составляет грамматико-орфографическое направление в словарной работе, второй - **семантическое** направление. В школьной практике необходимы оба направления в словарной работе, так как каждое из них решает свои специфические задачи. Грамматико-орфографическое направление объединяет следующие виды работы над словом: словарно-морфологическую, словарно-орфоэпическую, словарно-морфемную и словарно-орфографическую. Семантическое направление объединяет такие виды работы над словом: словарно-семантическую и словарно-стилистическую. Последние составляют основу обогащения словарного запаса учащихся, т.е. собственно словарную работу в школе.

Основу содержания обогащения словарного запаса учащихся должен составлять словарь-минимум. Для русской школы он представляет собою энную часть словаря родного языка, которая прибавляется к уже имеющемуся у ученика личному словарному запасу. Для учащихся - носителей русского языка - эта энная часть словаря родного языка в качестве содержания обучения детей в методике не определена. Чтобы отобрать эту часть словаря, необходимо, во-первых, получить достоверные данные о словарном запасе учащихся каждого школьного возраста; во-вторых, определить единицу содержания работы по обогащению словаря детей; в-третьих, выявить принципы отбора слов для словаря-

минимума. В методике преподавания русского языка эти задачи не реализованы.

В настоящее время в процессе обогащения словарного запаса учащихся учителя опираются на словарь текстов учебников по русскому языку, на изучаемые литературные произведения, на словарь текстов для изложений и предположительный словарь тем сочинений.

Единица словарной работы в школе. Следует различать **еди-** ницы содержания работы по обогащению словарного запаса школьников (т.е. то, что вводится в программу) и **еди-** ницы учебного процесса (т.е. то, что вводится в урок). Единицы содержания словарной работы - слова и их **семы** (если слова многозначные). Внешне оно выражается в форме алфавитного списка слов с указанием лексических значений, которые должны знать учащиеся. Единицы учебного процесса – **сло-** ва и **группы** слов, которые включаются учителем в уроки. Внешне они представляют учебно-тематические списки слов.

Работа над группами слов в процессе обогащения словарного запаса учащихся в настоящее время получила научную основу в результате открытия лингвистами системного характера лексики языка. Выявлены следующие виды системных связей, основанных на семантике: синонимические, антонимические, гипонимические (родо-видовые), деривационные, тематические и лексико-семантические. Все рассмотренные элементы лексической парадигмы представляют интерес для методики обогащения словарного запаса учащихся на уроках русского языка. Школе необходимо расширять у учащихся запас и синонимов, и антонимов, и одно-коренных слов, и лексико-семантических групп, и тематических объединений слов. Основу содержания обогащения словарного запаса учащихся составляют тематические (идеографические) и лексико-семантические группы слов.

Принципы отбора тематических групп. Отбор смысловых тем для обогащения словарного запаса учащихся необходимо производить в первую очередь с расчетом реализации целей подготовки учащихся к жизни. Роль дидактического материала при этом не следует преувеличивать, однако, как пишет В.А.Звегинцев, «язык может оказывать и действительно оказывает воздействие на поведение человека, используя имеющиеся в его распоряжении каналы» в связи с тем, что «мышление человека преимущественно протекает в языковых формах» (Теоретическая и прикладная лингвистика. - М., 1967. - С. 73). Через специально отобранную лексику языка учитель определенным образом воздействует на мышление и эмоции детей. Коммуникативный акт осуществляется «всегда в общественной среде (даже тогда, когда в нем участвуют

только два человека)» и «требует обязательного согласования с широким кругом общественных установлений и «знаний», и всегда целеориентирован, т.е. требует возможно более полного воплощения особенностей «ролей», которые в коммуникативном акте выполняет как говорящий, так и потенциально слушающий» (Звегинцев **В.А.** Социальное и лингвистическое в социолингвистике // Известия АН СССР. - 1982. - Вып. 3. - С. 256).

В жизни люди выполняют разные социальные роли: каждый человек является членом семьи, членом производственного коллектива. Все люди являются гражданами своей родины - тружениками, защитниками Отечества, участниками управления государством через свои выборные органы. Сферы общения, в которых оказывается человек, бывают широкие и узкие. Узкие сферы охватывают определенный, более или менее замкнутый круг участников. Это семейно-бытовые связи людей, производственно-специальные. Широкие сферы социального общения не столь замкнуты, в них участвует неопределенное множество людей. Узкие и широкие сферы общения людей отличаются содержанием коммуникации (своими темами).

Перемещение в целях общения человека из одной социальной группы в другую есть его естественное и необходимое состояние. Для успешного общения человека, попадающего в разные социальные группы (социальные сферы), он должен владеть необходимым набором лексики, обслуживающей каждую из сфер коммуникации. Для общения в бытовой сфере человек вооружен лексикой с детства; для общения в производственной сфере он получает ее вместе с профессиональными знаниями в специальных учебных заведениях. К общению в широких сферах человек лишь частично вооружен необходимой лексикой в детстве, общаясь в семье. Основным источником обогащения его - это школа, а в ней в первую очередь данную задачу выполняет русский язык как учебный предмет. Следовательно, при определении тематических групп (идеографических тем) для организации работы по обогащению словарного запаса учащихся на уроках русского языка в V-IX классах необходимо исходить из социального заказа общества о воспитании подрастающего поколения. В соответствии с этим положением первым принципом отбора тематических групп слов является **социально-коммуникативный**.

Русский язык как учебный предмет своими целями и содержанием в большей или меньшей степени связан с другими учебными предметами. Между ним и остальными школьными дисциплинами существуют целевые и содержательные совпадения, которые выражаются в форме межпредметного материала. Межпредметный материал - богатый источник для пополнения содержания

работы по обогащению словарного запаса учащихся на уроках русского языка. Отсюда выделяется межпредметно-коммуникативный принцип отбора тематических групп слов для работы по обогащению словарного запаса школьников.

В соответствии с указанными принципами актуальны следующие тематические (идеографические) группы слов, необходимые для целей пополнения словарного запаса учащихся: общественно-политическая лексика, морально-этическая, спортивная, лексика гигиены и здравоохранения, искусства и культуры, военная лексика (оборона Отечества), лексика права, труда. Эти темы обеспечивают подготовку учащихся к жизни. Где бы во взрослой жизни им ни пришлось трудиться, в каком бы коллективе они ни оказались, по указанным темам так или иначе придется общаться. Перечисленные темы в той или иной мере отражены в текстах действующих учебников русского языка.

Принципы отбора слов для тематических групп. Каждая тематическая группа охватывает огромное число слов. Их минимизация для обогащения словарного запаса учащихся опирается на несколько принципов. Отбираются общеупотребительные слова, составляющие основу словаря той или иной группы. При этом минимумы слов по темам могут в количественном отношении заметно отличаться друг от друга. Учебный словник по каждой идеографической теме составляет разницу между специально отобранными словами по той или иной теме и фактическим запасом слов данной тематической группы, которыми владеют учащиеся определенного возраста.

Отбор слов для лексико-семантических групп происходит на других основаниях. Прежде всего учитывается членение самостоятельных частей речи на семантические разряды. Из словников, составляющих основу лексико-семантической группы, отбирается лексика, частотно употребляемая в текстах разных стилей (**частотный** принцип). Необходимо иметь в виду также и потребности коммуникации - обслуживание связных высказываний на темы, сопряженные с подготовкой к жизни учащихся (**коммуникативный** принцип). В этом случае могут быть отобраны и нечастотные, но общеупотребительные слова.

Лексико-семантические группы состоят либо из закрытой системы, либо из открытой, либо совмещают в себе оба эти признака. Этот факт определяет пользование **системным** принципом. В соответствии с ним в лексико-семантическую группу включаются нечастотные слова, полностью охватывающие всю группу. Системный принцип обязывает включать в словник лексико-семантической группы доминанты синонимического, гипоними-

ческого и деривационного (словообразовательного) рядов слов, а также антонимов, помещенных в словник.

Наконец, необходимо руководствоваться стилистическим **принципом**, обеспечивающим включение в словник слов, выражающих отношение к предмету и отношение к слову, т. е. эмоционально окрашенных и стилистически окрашенных слов.

Предпосылки методики работы по обогащению словарного запаса учащихся

Обогащение словарного запаса учащихся **на** уроках русского языка опирается на следующие предпосылки (условия), реализованные в учебном процессе: лингвистические (некоторая сумма знаний учащихся о языке, с которой органически связана работа над значением и употреблением слов); психологические (знания учителя о процессе усвоения детьми новых слов); дидактические (знания детей о мире, о самом себе, а также знания учителя об особенностях учебного процесса по русскому языку). Они являются как бы фоном, на котором более успешно происходит обогащение словарного запаса учащихся.

Лингвистические предпосылки. Лингвистические предпосылки – это минимум **базовых** для словарной работы **знаний** школьников о языке и соответствующих им **базовых учебно-языковых** умений. К базовым относятся те знания о языке, которые помогают раскрыть слово: а) как единицу лексической системы языка; б) как элемент грамматической системы языка; в) как элемент стилистической дифференциации языка. Базовые учебно-языковые умения обеспечивают формирование у школьников умения правильно употреблять новые и известные слова в соответствии с их значениями и сферами употребления.

Базовые лексикологические понятия характеризуют слово: а) как номинативную единицу языка; б) как совокупность разных лексических значений; в) как элемент лексической парадигмы; г) как носителя информации о происхождении и употреблении слова; д) как элемент стилистической дифференциации языка. Большинство понятий, характеризующих слово с указанных точек зрения, включены в действующую программу. Их изучение обеспечивает необходимые лексикологические условия для работы по обогащению запаса слов у учащихся.

Важное практическое значение имеют и **базовые** лексикографические понятия (они введены в действующие учебники русского языка): толковый словарь, словарная статья, стилистическая помета. Знакомство с ними дает возможность ученику самостоятельно выяснять значение и сферы употребления слов.

Базовыми учебно-языковыми лексикологическими умениями являются: а) толкование лексического значения известных учащимся слов; б) определение лексического значения, в котором оно употреблено в контексте; в) нахождение в контексте изученных лексических явлений; г) подбор и группировка изученных лексических явлений; д) пользование толковым словарем. Владение этими умениями существенно способствует расширению словарного запаса слов у учащихся.

Базовые грамматические понятия дают учащимся знания о структуре и морфологии слова, его синтаксических связях в словосочетании и предложении, создают предпосылки работы по обогащению словарного запаса, знание детьми следующих грамматических понятий из области

морфемики и словообразования: морфема, приставка, корень, суффикс, окончание, сложное слово, сложносокращенное слово, словообразовательная модель, однокоренное слово, исходная единица образования слова, производное и непроизводное слова;

морфологии: часть речи, значение части речи, абстрактные и конкретные слова, единичные и собирательные слова, лексикограмматическая группа слов, собственные и нарицательные слова, качественные и относительные слова;

синтаксиса: словосочетание, предложение, член предложения.

Работа по обогащению словарного запаса учащихся опирается на следующие учебно-языковые грамматические умения: а) определение состава слова; б) установление исходной единицы производного слова; в) подбор однокоренных слов; г) определение значения группы слов; д) разбор предложения по членам; е) установление связи слов в словосочетании; ж) группировка слов по какому-либо лексико-семантическим значениям.

Базовые стилистические понятия характеризуют слово с точки зрения оценки реалии и оценки самого лексического языкового явления. Ими являются стиль языка, стилистическое средство (нейтральное, высокое, сниженное), названия стилей (разговорный, официально-деловой, публицистический, научный, художественный).

В процессе словарной работы учитель должен специально обращать внимание на базовые понятия, используя их как необходимый фон обогащения словарного запаса школьников.

Психологические предпосылки. Психологические предпосылки – это особое психологическое отношение говорящих (пишущих) к словам. Психологами выявлены следующие положения, имеющие важное значение для организации словарной работы: слово ус-

ваивается быстрее и прочнее, если обучение его употреблению следует без перерыва за его **семантизацией**, если восприятие мира и слова окрашено эмоционально, если в процессе работы над словом устанавливаются ассоциативные связи, если специально формируется внимание к незнакомым словам.

Огромную роль в работе по обогащению словарного запаса учащихся играет развитие у них интереса к овладению словом, к пополнению своего личного запаса слов. Опираясь на сформированный у школьников интерес к урокам русского языка, можно успешнее решать задачи расширения их словарного запаса, в том числе формирования у них внимания к незнакомым словам в тексте - слышимом или читаемом. Отсутствие у детей интереса к незнакомым словам, невнимание к ним является одной из причин, препятствующей обогащению их словарного запаса. Нередки случаи неправильного понимания смысла текста, так как дети при его пересказе игнорируют непонятные слова или неправильно их понимают.

Для формирования у школьников умения видеть незнакомые
• >юва используется следующая методика: до выполнения основного задания учащиеся читают упражнение и называют непонятные слова (обычно это профессиональные, устаревшие, слова с переносным значением, стилистически окрашенные слова), их значение разъясняет учитель; после выполнения задания и проверки детям предлагается объяснить некоторые слова, не названные в числе непонятных, но в знании которых учащимися учитель сомневается.

В начале учебного года преподаватель рекомендует школьникам записывать на листах непонятные слова из прочитанных книг, газет, журналов, из прослушанных радио- и телепередач. Листочки эти учитель через какой-то промежуток времени собирает, составляет небольшие тематические словники, которые можно использовать на уроках, на внеклассных занятиях, для уголка русского языка «Знаешь ли ты?», «История слов» и т.д.

Существенное значение имеет формирование у детей восприятия слова как особого объекта действительности - языкового средства наименования реалии. В связи с этим необходимо, используя специальную методику, «развести» в сознании детей реалию (предмет, признак, действие) и слово, его называющее, так как они их отождествляют. Для решения данной задачи можно использовать следующие упражнения: 1) называние изображенных предметов и чтение слов, называющих эти предметы (делается вывод о том, что есть предметы - мы их видим - и есть слова для называния этих предметов - мы их слышим, читаем); 2) рисование предмета по загадке и подписывание под ним слова,

его называющего; 3) запись слов, называющих предметы; 4) узнавание слова, пропущенного в загадке; 5) название предмета разными словами; 6) название одним словом разных предметов.

Дидактические предпосылки. Дидактические предпосылки (условия) обогащения словарного запаса учащихся - это расширение знаний о мире и особенности организации учебного процесса.

Занимаясь обогащением словарного запаса учащихся, необходимо опираться на издавна установленную связь между усвоением новых знаний и новых слов, так как новые знания закрепляются в форме слов. Знания о мире на уроках русского языка являются источником содержания обучения школьников коммуникативным умениям, а также служат базой расширения их словарного запаса.

На уроках русского языка учащиеся получают как языковые, так и неязыковые знания. Знания о языке дети приобретают в процессе его изучения, и вместе с ними они пополняют свой словарный запас, усваивая лингвистическую терминологию. Внеязыковые (экстралингвистические) знания (об окружающем мире) учащиеся на уроках русского языка черпают частично из текстов упражнений, а также на экскурсиях в природу, в результате знакомства с произведениями искусства, участия в спорте, посещения театров, музеев, производственных объектов и т.д., где они вместе с новыми знаниями усваивают новые слова. Задача учителя - использовать новые слова в учебном процессе при изучении грамматики и в работе по развитию речи детей.

Важный источник расширения словарного запаса на уроках русского языка - межпредметный учебно-дидактический материал, который бывает неконтекстным и контекстным. В первом случае используются отдельные слова или тематические группы слов, словосочетания, предложения, отражающие содержание того или иного школьного предмета, во втором - тексты, содержащие отдельные сведения из других школьных предметов.

Учебно-дидактический межпредметный материал привлекается на уроках русского языка в качестве текстов упражнений, закрепляющих те или иные изучаемые языковые или речевые явления. Вместе с тем он позволяет учителю показать, что язык выражает всё из окружающей жизни, служит самым эффективным средством общения, хранения, передачи информации, средством выражения чувств, переживаний.

Семантизация незнакомых и частично знакомых учащимся слов

Тот или иной звукокомплекс (материальная оболочка слова) становится для человека двусторонней единицей - словом, после

того как этот звукокомплекс соединяется в его сознании с реальией (предметом, признаком, действием, количеством), приобретая при этом лексическое значение (смысл). В процессе овладения языком происходит постоянное сближение незнакомого звукокомплекса и реалии, которые приводят к увеличению словарного запаса человека, в том числе ученика.

Превращение незнакомого звукокомплекса в слово-знак, которое производит учитель с помощью специальных методических средств, есть его семантизация. Семантизация незнакомых слов является одной из задач обогащения словарного запаса учащихся. С нее начинается этот процесс на уроках по всем школьным дисциплинам, в том числе на уроках русского языка.

Семантизация слова методически выражается в разъяснении (толковании) учителем лексического значения, закрепленного в языке за тем или иным звукокомплексом. Разъяснением смысла непонятных учащимся слов рекомендовалось заниматься еще в XIX в.; этот вид работы назывался словотолкованием. В методике преподавания русского языка в XX в. этот вид работы над словом не прерывался. Интерес к этой работе в отечественной школе возрос в 30-е гг. в связи с усилением в методике семантического подхода к изучению русского языка.

Приемы семантизации слов. Для толкования семантики отдельного слова методы объяснения, используемые при изучении лингвистических понятий, неприменимы. В методике преподавания русского языка были выработаны специальные методы разъяснения лексического значения отдельного слова.

Прием семантизации слова - это метод превращения незнакомого звукокомплекса в слово-знак, т.е. закрепление в сознании учащихся звучания и значения в единое целое - слово. Приемы семантизации предназначены, во-первых, для соединения в сознании ученика слова и реалии, в результате чего слово в языке ученика выполняет назывную функцию, во-вторых, раскрытия семантических множителей, составляющих смысловую структуру слова. С учетом этих двух функций приемами семантизации являются семантическое определение, структурно-семантическая мотивация, сопоставление с известным учащимся словом, наглядность, контекст.

По целям и глубине семантизации приемы толкования лексического значения делятся на **основные** и **дополнительные**. Они дают разный уровень осознания школьниками лексического значения слова. Основные приемы семантизации обеспечивают, во-первых, появление в сознании учащихся у слова номинативной функции, во-вторых, отнесение реалии к определенному роду, в-третьих, выявление видовых признаков реалии. К ним от-

носятся семантические определения и структурно-семантическая мотивация (в методике преподавания русского языка в национальной школе к ним еще прибавляется перевод).

Семантическое определение как прием семантизации - это совместная работа учителя и учащихся, направленная на подбор и составление минимально развернутого толкования лексического значения слова, включающего как родовые, так и видовые смысловые (семантические) компоненты (множители), которые отражают основные родо-видовые признаки реалии. Рассмотрим последовательность составления определения лексического значения, например, слова **ель**. Прежде всего выясняем: к растениям какого рода она относится? (Это дерево, а не кустарник, не трава.) К каким деревьям по особенностям листвы она относится? (Это хвойное дерево.) Сбрасывает ли ель свою листву - иголки - на зиму? (Нет, это хвойное вечнозеленое дерево.) Далее выясняются особые приметы ели, присущие только ей: какая крона у нее? (Конусообразная.) Какая хвоя? (Мелкая, густая.) Какие шишки? (Светло-коричневые, удлиненной формы, висят снизу ветки.) Затем все эти признаки данной реалии объединяются в одно целое - в лексическое определение слова **ель**, в котором они становятся семантическими компонентами (множителями) толкования слова **ель**. С этой целью учитель предлагает учащимся все признаки объединить в одно предложение, чтобы получить толкование лексического значения слова **ель**, или его семантическое определение: «Ель - это хвойное вечнозеленое дерево с конусообразной кроной, с мелкой густо растущей хвоей и чешуйчатыми светло-коричневыми шишками удлиненной формы, висящими на ветках снизу».

Семантическое определение как прием семантизации применяется преимущественно для разъяснения лексического значения слов, не имеющих внутренней формы, а также слов, внутренняя форма которых затемнена или переосмыслена.

Структурно-семантическая мотивация как прием семантизации тоже предназначена для составления семантического определения незнакомого слова в процессе совместной работы учителя и учащихся. Она применяется при толковании лексического значения слов с четкой внутренней формой.

Развернутое толкование лексического значения слова строится на основе семантики, во-первых, исходного слова, во-вторых, словообразовательного значения морфемы, с помощью которой образовано производное слово. В семантическом определении, составленном с помощью данного приема семантизации, также указываются родовая принадлежность и видовые признаки. Рассмотрим последовательность составления определения лексического зна-

чения, например, слова *ельник*. Прежде всего выясняем родовую принадлежность: это лес (не луг, не поле, не степь и т.п.). Далее выясняем: какие деревья растут в нем? (В нем растут ели.) Объединив эти признаки в одно определение, получим следующее толкование лексического значения слова *ельник*: «Ельник - это лес, где растут одни ели».

Дополнительные приемы семантизации позволяют дать ученикам лишь неполную информацию о лексическом значении слова: либо отнесение слова к определенному роду, либо к определенной реалии. К ним относятся сопоставление с известным учащимся словом - синонимом или антонимом, наглядность и контекст.

Сопоставление с **известным** учащимся словом как прием семантизации заключается в переносе лексического значения знакомого синонима или антонима на семантизируемое слово. В результате данной процедуры у ученика создается общее представление о лексическом значении нового для него слова, так как между синонимами и антонимами нет полного тождества. Например, учащимся встретилось слово *тайфун*. Его можно объяснить, используя слово *буря*: «Тайфун - это сильная буря». Такое толкование обеспечивает понимание текста, но не создает у школьников полного понимания семантики слова *тайфун*.

Наглядность как прием семантизации состоит в показе реалии самого предмета (его муляжа, макета, рисунка), называемой толкуемым словом. В этом случае учащиеся узнают, как называется та или иная реалья. Наглядность применяется при толковании слов с конкретным значением.

Контекст - словесное окружение (словосочетание, предложение, текст) - как прием семантизации тоже обеспечивает лишь самое общее представление о слове. Чаще всего он выявляет родовую принадлежность реалии. Контекст способен выполнить свое назначение приема семантизации при условии, если в нем есть опорное слово (оно должно быть знакомо детям), через семантику которого происходит разъяснение смысла незнакомого слова. Так, в предложениях *Моряки вышли в Атлантику на ловлю тунцов* и *Рыбаки вышли в Атлантику на ловлю тунцов* незнакомым является слово *тунцов*, а опорными - *моряки* и *рыбаки*. Первое из них - *моряки* - дает возможность определить *тунцов* как некое морское животное (такого знания бывает достаточно для понимания читаемого), а второе - *рыбаки* - позволяет точнее определить, что *тунцы* - какая-то рыба.

Выбор приемов семантизации. В учебной работе школьники сталкиваются либо с незнакомой реалией, которую они хотят

знать, либо с незнакомым словом. В соответствии с этими фактами существуют два пути превращения звукокомплекса в слово - двустороннюю единицу: от звукокомплекса к реалии, от реалии к звукокомплексу. В первом случае ставится вопрос: как называется данный предмет (признак, действие)? Во втором: какой предмет (признак, действие) называется данным словом?

Использование на уроке всех приемов семантизации при толковании незнакомого слова неэкономно. Их выбор зависит от пути и от цели семантизации: вводится ли незнакомое слово в активный речевой обиход или ставится задача дать самое общее представление о слове, необходимое для понимания читаемого, слышимого. В первом случае будет происходить пополнение активного словарного запаса, во втором - пассивного. Для понимания читаемого, слышимого достаточно использовать один из дополнительных приемов семантизации - сопоставление с известным словом, близким или противоположным по значению; наглядность; контекст.

Более широкая задача семантизации незнакомого слова - введение в активный речевой обиход - решается путем привлечения как основных, так и дополнительных приемов. Для этой цели достаточно применить один из основных и один какой-либо дополнительный прием семантизации (максимум - два). Для толкования конкретных слов, не имеющих внутренней формы, используются семантическое определение и наглядность; при наличии синонимов у этого слова возможно еще сопоставление с ними. Конкретное слово с ясно осознаваемой внутренней формой семантизируется путем структурно-семантической мотивации и с привлечением наглядности или синонимизации (сопоставления с синонимами, если они есть у толкуемого слова).

Для толкования слов с абстрактным значением из основных приемов применяется либо семантическое определение, если у слова нет внутренней формы, либо структурно-семантическая мотивация, если у толкуемого слова имеется ясная внутренняя форма. Наглядность, естественно, в этом случае не используется. Можно дополнительно применить либо синонимизацию, а также антонимизацию (если у толкуемых слов имеются синонимы и антонимы), либо контекст.

Слова с переносным значением - конкретные и абстрактные - тоже семантизируются с помощью одного из основных приемов. При этом в определение лексического значения целесообразно вводить элемент сравнения. Например, в слове *кулак* в значении «кость руки со сжатыми пальцами» имеется переносное значение «группировка войск, сосредоточенная в одном месте для удара по противнику». В него необходимо добавить «как сжатые пальцы на

руке», и это сразу раскрывает образную основу данного слова: *Собрать войска в кулак для удара по врагу.*

Умение истолковать семантику знакомого слова имеет важное значение как для его усвоения, так и для развития лингвистического мышления учащихся. Оно способствует общему развитию школьников, обеспечивает базу для формирования у них научного стиля речи. Работа по обучению данному умению должна проводиться регулярно. Действующие учебники позволяют выполнить эту задачу. В них для этого имеются, во-первых, слова, специально выделенные знаком * вверху справа, например *озимь**, во-вторых, дополнительные лексические задания, например: в каком значении употреблено выделенное слово? Какие еще значения этого слова вам известны?

При толковании лексических значений слов необходимо определять род явлений, к которым относится реалия, называемая данным словом, перечислять существенные видовые признаки этой реалии, отличающие ее от других сходных реалий, и, наконец, объединять все эти признаки - родовые и видовые - в одно предложение, которое и будет представлять собой толкование лексического значения слова.

Обучение детей пользованию толковым словарем. Умение пользоваться толковым словарем имеет большое социальное значение. Оно обеспечивает ученикам в школьные годы и в их дальнейшей взрослой жизни возможность пополнять свои знания о языке, преодолевать лексические затруднения при чтении книг и газет, при слушании радио- и телепередач. Формирование умения пользоваться толковым словарем опирается на следующие знания о нем: толковый словарь, назначение толкового словаря, словарная статья, грамматические и лексические пометы в ней. Понятие *толковый словарь* включено в программу, остальные понятия вводятся в учебный процесс через учебник.

С лексикографическими понятиями наиболее целесообразно знакомить учащихся рассредоточенно, параллельно с изучением лексикологических понятий: например, со словом и его лексическим значением - толковый словарь, словарная статья; с однозначными и многозначными словами - со способом обозначения разных значений многозначного слова; с прямым и переносным значением - с пометой *перен.* (переносное); с омонимами - со способом обозначения омонимов; с диалектными словами - с пометой *обл.* (областное); с профессиональными словами - с пометой *спец.* (специальное) или с сокращенным названием специальности: *мор.* (морское) и т.д.; с устаревшими словами - с пометой *устар.* (устарелое); с фразеологизмом - с особым знаком <>.

Этот путь обеспечивает поэтапное (рассредоточенное) ознакомление с новым материалом, предупреждает перегрузку уча-

щихся. Такая организация работы над лексикографическими понятиями возможна потому, что в действующие учебники включены необходимые учебные материалы: в соответствующих параграфах имеются словарные статьи, а в конце учебников - небольшой толковый словарь.

Для ознакомления с лексикографическими понятиями используется либо сообщение учителя, либо самостоятельный анализ соответствующего материала в учебнике.

Для закрепления полученных знаний выполняются следующие упражнения:

- анализ словарной статьи, направленный на поиск соответствующей пометы;
- нахождение в толковом словаре слов, имеющих указываемые пометы;
- объяснение назначения той или иной пометы в словарной статье.

Одновременно формируется умение пользоваться толковым словарем. Прежде всего развивается потребность обратиться к нему за справками. С этой целью учитель либо специально создает ситуацию поиска лексического значения слова, либо использует естественную ситуацию анализа незнакомых слов в тексте упражнения учебника.

Формируется умение обращаться к толковому словарю с помощью следующих упражнений:

- нахождение слова в толковом словаре;
- чтение в словарной статье толкования лексического значения слова;
- нахождение в толковом словаре слов определенной группы по соответствующим пометам.

Словарно-семантическая работа на уроках русского языка

Введение новых слов в личные словарные запасы учащихся после семантизации - вторая важнейшая область словарной работы.

Принципы словарно-семантической работы. Анализируя слово как единицу языка, необходимо иметь в виду следующие его особенности: непосредственную связь слова с предметным миром, смысловые (семантические) связи слова с другими словами, проявляемость лексического значения слова в зависимости от других слов, связь употребления слова с задачами его выбора в разных стилях речи.

В соответствии с перечисленными особенностями слова в словарно-семантической работе необходимо учитывать следующие частно-методические требования или принципы: экстралингвистический, парадигматический и синтагматический.

Экстралингвистический принцип выражается в соотношении слова и реалии. Практически он реализуется в сопоставлении предмета или его изображения со словом. На **экстралингвистический** принцип целесообразно опираться при обогащении словами с конкретным значением.

Парадигматический принцип - это показ слова в его ассоциативных связях - родо-видовых, синонимических, антонимических, тематико-смысловых, лексико-семантических, деривационных. Практически этот принцип реализуется в показе всего или части семантического поля слова, вводимого в словарный запас.

Синтагматический принцип проявляется в показе **возможного** словесного окружения нового слова с целью выяснения его валентных связей. Методическое средство его реализации - сопоставление словосочетаний и предложений с изучаемыми словами.

Связь словарно-семантической работы с работой по грамматике и правописанию. На словарную работу программа не отводит специального времени. Школьная практика выработала опыт попутных словарных упражнений, выполняемых при изучении языка, правописания и в процессе работы по развитию связной речи.

Формы взаимосвязи. В языке все связано со словом или проявляется в слове, поэтому изучение лингвистических понятий в силу абстрактности языковых явлений может осуществляться на любом лексическом материале.

Включая в учебный процесс новые слова, необходимо предупредить возможную перегрузку учащихся. Этому служит соблюдение таких требований: учет в микрословниках специфики изучаемой грамматико-орфографической темы и возможности использования микрословника для показа функций, значения и употребления изучаемых языковых явлений. При изучении лексики в микрословниках должны быть слова, семантика и происхождение которых позволяли бы раскрыть суть лексических явлений; при изучении словообразования - слова всех изучаемых структур, производные и непроизводные слова. При изучении морфологии в микрословниках прежде всего следует учитывать принадлежность слов к той или иной части речи, а внутри части речи - слова, относящиеся к одной лексико-семантической группе. Работа по синтаксису предоставляет большую возможность для создания микрословников с учетом ограничений, накладываемых структурами словосочетаний и предложений.

Формы подачи незнакомых слов на уроке. Слова вводятся либо по отдельности, либо группой на одну тему. Тематическая подача на уроке новой для учащихся лексики в настоящее время признана одним из ведущих путей обогащения детского словаря и его упорядочения. Наиболее рациональной явля-

ется последовательное включение в урок микрословников, которые составляют микротему, одну из подтем вводимой смысловой темы или лексико-семантической группы слов.

Степень **новизны** слов в микротеме, вводимой на уроке. Слово, как известно, не только речевой знак, но и связанные с ним ассоциации. Они «образованы в прошлом опыте и являются автоматическими для взрослого человека. Эти поля, или системы, не осознаваемые в данный момент, образуют фон любого познавательного процесса» (Лурия **А.Р.**, Виноградова **О.С.** Объективное исследование динамики семантических систем // Семантическая структура слова. - М., 1971. - С. 51). Поэтому, чтобы слово стало прочным достоянием учащегося, оно должно в его сознании «вступить в тесную связь с целым рядом других понятий или представлений», - писал В.А.Добромыслов (Словарная работа в V-VII классах // Рус. яз. в школе. - 1940. - № 5. - С. 28).

Для облегчения учащимся устанавливать ассоциативные связи между словами необходимо в микрословники наряду с новыми словами включать знакомые детям слова. В этом случае они выступают в качестве фона.

Работа над микрословником организуется в такой последовательности: выясняется семантика известного слова, его связь с той или иной смысловой темой; семантизируется новое слово с учетом его связи с семантикой известного слова; определяется в микрословнике ядерное слово.

Количество **новых** слов на урок. Методика преподавания русского языка не имеет более или менее удовлетворительного ответа на вопрос, сколько и в каком классе целесообразно включать в урок новых для детей слов без ущерба как для их усвоения, так и для овладения новыми грамматическими знаниями. Опыт словарной работы показывает, что успешно усваивается за урок 2-3 (максимум - 3-4) слова. Объясняется это тем, что над каждым словом необходимо провести следующий цикл работы: семантизировать его, ввести в парадигму данного слова, показать типичные контексты, полученные знания зафиксировать, использовать в новой грамматической или орфографической теме.

Ведение словариков **новых** слов. В методике и практике преподавания русского языка сложились два вида фиксации учащимися новых слов: с толкованием их лексического значения или без него либо в специальных рукописных словариках (алфавитных и тематических), либо в тетрадях по развитию речи. Ведение рукописных словариков в свое время было оправдано, так как отсутствовал школьный толковый словарь русского языка. В настоящее время в учебниках имеются небольшие толковые

словарики, поэтому ведение рукописных словариков нецелесообразно.

Фиксация работы над словом необходима. Для этой цели полезно: а) в тетрадях по развитию речи записывать новые слова по микротемам; если какие-либо из них отсутствуют в школьном толковом словаре и в словаре учебника, то полезно записать и толкование их лексических значений; б) каждое из новых слов необходимо дать в словосочетаниях, показывающих их типичную сочетаемость.

Работа над синонимическими рядами. В синонимическом ряду, как известно, слова различаются следующими свойствами: оттенками значения, эмоционально-экспрессивной и стилистической окраской. В связи с этим слова-синонимы в речи выполняют разные коммуникативные задачи: для более точного выражения мысли, для более яркого изображения, для создания стиливого своеобразия текста, а также служат средством преодоления неоправданных повторов **слов**.

Единица обогащения словами-синонимами. Синонимический ряд - один из видов лексической парадигмы. Слова в нем связаны ассоциативно-семантической связью. Основой этой связи является одна и та же реалья, обозначаемая синонимами, а также наличие в лексических значениях слов общей семантической части. Вследствие этого слова воспринимаются как синонимы только в сочетании с другими словами, обозначающими одно и то же, т.е. в синонимическом ряду. Если же мы имеем дело с изолированным словом, то оно не осознается как синоним. Следовательно, вводить синонимы надо не отдельными словами, а целым синонимическим рядом.

Отбор синонимических рядов и **синонимов** в синонимических рядах. Возможны два пути отбора синонимических рядов для работы по обогащению словарного запаса учащихся: доминанты синонимических рядов извлекаются 1) из тематических (идеографических) и лексико-семантических групп слов; 2) из синонимических словарей в соответствии с принципами отбора слов для словарей-минимумов. При определении содержания работы над синонимами на уроках русского языка используются оба эти пути.

В синонимические ряды входит два и более слов. Синонимический ряд по своей природе является незамкнутым рядом слов. В него входят слова, разные по своим семантико-стилистическим свойствам: нейтральные, разговорные, просторечные, диалектные, устаревшие и др. Естественно, для обогащения словарного запаса учащихся не используются необщеупотребительные слова.

Методика **работы** над синонимическими рядами. Она включает в себя выяснение: а) общего значения слов-синонимов в том или ином синонимическом ряду, обоснование синонимичности слов; б) **отличий синонимов того или иного** синонимического ряда друг от друга; в) сферы употребления слов-синонимов в зависимости от оттенков значений, эмоциональной и стилистической окрашенности слов, входящих в синонимический ряд.

Словарно-семантические упражнения. Словарно-семантические упражнения предназначены для закрепления в сознании школьников семантики нового для них слова, запоминания семантического поля (элементов его парадигмы) и для показа типичной лексической сочетаемости этого слова. Словарно-семантическими являются следующие виды упражнений: составление 1) словосочетаний, отражающих типичную лексическую сочетаемость слов; 2) предложений; 3) тематических или лексико-семантических групп слов; 4) парадигмы (семантического поля) слова, а также узнавание слова по его семантическому определению, написание творческого диктанта и сочинения по опорным словам.

Перечисленные упражнения делятся на две группы: в первую входят упражнения, связанные с работой над значением слова, во вторую - с употреблением слова с учетом его значения. Упражнения первой группы - составление семантического определения и составление словосочетаний с учетом значения - взаимно незаменимы, поэтому их использование обязательно; упражнения второй группы идентичны по своей дидактической сущности (имеется в виду включение слова в предложение), поэтому они взаимно заменимы. В учебном процессе на одном уроке использование всех видов неэкономно. Целесообразно к двум упражнениям первой группы добавлять какое-либо одно из упражнений второй группы.

Словарно-стилистическая работа на уроках русского языка

Обучение выбору слов связано с обучением детей умению создавать тексты в форме разных функциональных стилей. Детские связные высказывания с точки зрения обогащения словарного запаса выполняют две функции: они актуализируют словарный запас школьников и одновременно учат их выбору слов, необходимых для точности и выразительности создаваемых текстов.

Принципы словарно-стилистической работы. В силу избыточности языка один и тот же смысл говорящие (пишущие) могут выразить по-разному, используя для этой цели как лексические, так и грамматические средства. В процессе коммуникации возможны две типичные ситуации: говорение «об обычных вещах, не тре-

бующих глубокого размышления», и говорение о вещах, «требующих... минимального творческого размышления» (Звегинцев **В.А.** Теоретическая и прикладная лингвистика. - М., 1967. - С. 67). В первом случае, отмечает В.А.Звегинцев, говорящий использует речевые шаблоны, «которыми каждый человек располагает на данные случаи жизни», во втором же - «человек на уровне программы оперирует не словами, а семантическими полями, из состава которых он и подбирает нужное слово, чтобы с возможной точностью выразить в речи свою мысль» (Там же).

Учащиеся, создавая текст, тоже оказываются перед необходимостью выбора из своего словарного запаса нужного слова, и чем богаче его словарь, чем он более структурирован по семантическим полям, тем поиск слова оказывается более удачным. Задача преподавателя русского языка заключается в обучении детей правилам выбора слов, которые должны учитывать, во-первых, тему высказывания, во-вторых, ситуацию, адресат и цель высказывания, в-третьих, семантические особенности и сочетательные возможности используемых слов, в-четвертых, форму высказывания. Первое и второе правила связаны в основном с отбором содержания высказывания, третье и четвертое - определяют отбор языковых средств, в том числе лексических.

В лексико-семантическом плане в процессе выбора нужных слов говорящему (пишущему) необходимо учитывать многозначность слова, наличие у слова различных дополнительных оттенков значения и стилистических особенностей, а также синонимов. В соответствии с указанными свойствами слова вытекает контекстный принцип предварительной словарной подготовки учащихся к связным высказываниям, т.е. показ возможных типов контекстов, в которых слово может употребляться.

При создании связного высказывания ученику необходимо также учитывать стилистические свойства слов: их деление на высокие, нейтральные и сниженные, большую или меньшую прикрепленность к определенному функциональному стилю, зависимость их комбинаций в линейном ряду от указанных особенностей слов. Отсюда в процессе словарно-стилистической работы необходимо раскрывать учащимся связь употребления слов с функционально-стилистическими разновидностями литературного языка, т.е. руководствоваться функциональным принципом.

Словарная подготовка к изложениям. Пересказ, или изложение учащимися исходного текста, - эффективное средство обогащения словарного запаса школьников. Роль изложений для обогащения словарного запаса учащихся была высоко оценена еще в дореволюционной школе. В современной методике изложений сложились следующие положения: к пересказам исходных текстов уча-

щихся необходимо готовить; в содержание подготовительной работы входит лексический разбор, который состоит из анализа образных средств исходного текста, синонимов и перифраз, использованных автором, разъяснения устаревших и специальных слов. Подготовительная работа проводилась непосредственно на уроке перед написанием учащимися изложения.

Приемы выборки слов из исходного текста для предварительной подготовки учащихся. В тексте, выбранном для пересказа детьми, учитель выявляет незнакомые слова, а также образно-выразительные средства. Анализ отобранной лексики из исходных текстов показал наличие в ней двух групп слов с точки зрения связи с замыслом писавшего: незнакомые и малознакомые детям слова, употребление которых не мотивировано художественным замыслом; перифрастические выражения и выразительные лексические средства, употребление которых мотивировано замыслом писавшего. Для работы над семантикой и употреблением слов, входящих в первую группу, не требуется знания исходного текста; семантико-стилистическая работа над словами второй группы обязательно требует знания исходного текста. Первую группу слов учитель выявляет либо путем опроса учащихся, либо ориентируясь на известные типы слов, которые обычно затрудняют детей. Слова второй группы отбираются на основе учета стилистического замысла автора исходного текста.

Этапы словарной подготовки учащихся к изложениям. Будучи сосредоточенной на одном уроке (вместе с другими видами работы), словарная подготовка к изложениям не позволяет охватить все слова, которые обычно затрудняют учащихся. В целях повышения эффективности словарной подготовки учащихся к изложениям ее необходимо проводить рассредоточенно в два этапа: до знакомства школьников с исходным текстом и во время знакомства с исходным текстом. Первый этап - это рассредоточенная словарная работа на ряде уроков над словами первой группы, извлеченными из исходного текста в результате его анализа учителем. При изучении грамматики и правописания они используются на нескольких уроках в качестве дидактического материала. Второй этап - лексико-стилистический анализ исходного текста в процессе знакомства с ним на специальном уроке развития речи, на котором используются слова второй группы.

Словарная подготовка к сочинениям. В любом тексте, в том числе созданном детьми, выделяются две стороны: содержательная и языковая. При порождении текста говорящий (или пишущий) заботится как о содержательной, так и о языковой стороне своего речевого произведения. Умение выбрать нужные слова в

создаваемом тексте опирается, во-первых, на логико-предметные знания (знания о мире) говорящего (пишущего), во-вторых, на владение им достаточно большим по объему личным словарным запасом. При создании собственного текста у автора срабатывает механизм упреждающего синтеза по обоим указанным направлениям¹. В соответствии с этой теорией выделяются два взаимосвязанных пути словарной подготовки к сочинениям: 1) словарная подготовка, связанная с отбором и организацией сочинения (логико-предметная); 2) словарная подготовка, связанная с отбором лексико-стилистических средств (логико-стилистическая).

Логико-предметная словарная подготовка. Она связана с точностью передачи содержания, с его отбором, планированием, систематизацией собранных материалов. В методике словарной работы наметились два пути логико-предметной словарной подготовки: от ключевого слова тематической группы к содержанию и от содержания к ключевому слову тематической группы. В обоих случаях работа ведется над «понятиями, передающими смысл, предметные отношения, содержание сообщения» (Одинцов **В.В.** Стилистика текста. - М., 1980. - С. 53). Слова, отражающие эти понятия, обязательно будут использованы говорящими (пишущими): без них не будет текста, так как они являются опорными элементами текста.

Оба пути приносят одинаковые положительные результаты, но применяются они в следующих ситуациях: первый путь (от слов к содержанию) целесообразно использовать, если большинство необходимых знаний и соответствующих им слов известны детям (предстоит лишь ввести отдельные новые слова). Второй путь даст лучшие результаты, если учащиеся не имеют достаточного количества знаний о предмете предстоящего высказывания.

Лексико-стилистическая подготовка учащихся к сочинениям. Словарная подготовка при этом связана с выбором лексических средств и опирается на знания учащихся о лексике и стилистике русского языка. Обучение выбору слов - наиболее трудоемкая часть работы по обогащению словарного запаса учащихся. Эта ее особенность обусловлена сложностью стилистических умений и тем, что обучением охватываются дети **11-15** лет, речь которых в этот период характеризуется безобразностью, штампованностью языка. Важнейшими путями преодоления данного качества детской речи, развития у них потребности и умения выражать свое отношение к высказываемому, создавать стилевое единство текста являются, во-первых, стилистический

¹ См.: Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся **III-VII** классов / Изв. АПН РСФСР. - Вып. 78. - М., 1956.

эксперимент - сравнение детских и образцовых текстов на одну тему; во-вторых, анализ образца; в-третьих, формирование у детей потребности выразить свое отношение.

Система упражнений, **направленных** на обучение школьников выбору слов. Для обучения учащихся «механизму отбора слов» (Н.И.Жинкин) из личного словарного фонда методика выработала ряд упражнений: стилистический эксперимент, анализ образца, творческий диктант, свободный диктант, составление предложений, изложение и сочинение. Использовать все упражнения одновременно неэкономно. Достаточными являются следующие их комбинации: 1) стилистический эксперимент, изложение (или свободный диктант), сочинение-миниатюра; 2) стилистический эксперимент, творческий диктант, сочинение-миниатюра; 3) анализ образца, стилистический эксперимент, сочинение-миниатюра; 4) анализ образца, изложение (или свободный диктант), сочинение-миниатюра. Во всех сериях обязательны следующие упражнения: стилистический эксперимент и анализ образца.

Лексические ошибки и работа над ними на уроках русского языка

Лексическая ошибка - один из видов неправильностей, допускаемых учащимися в языковом оформлении своих связных высказываний. Они отражают неполное владение учащимися семантикой и правилами употребления слов.

Виды лексических ошибок. Лексические ошибки делятся на два типа: лексико-семантические и лексико-стилистические. Лексико-семантические ошибки связаны с нарушением лексических норм, а лексико-стилистические - с нарушением стилистических правил употребления слов.

Лексико-семантические ошибки делятся на следующие виды:

- употребление слова в несвойственном ему значении (например, *купить канонаду*, т.е. игрушку-пушку);
- неправильное сочетание слов (например, «пожилая лошадь»);
- употребление нелитературных слов (просторечных, диалектных, жаргонных, новообразований).

Лексико-стилистические ошибки делятся на следующие виды:

- употребление в тексте одного стиля слов, фразеологизмов, используемых преимущественно в другом стиле (или в других стилях);
- неоправданное повторение одних и тех же слов, создающее звуковое однообразие речи;
- тавтология (передача одного и того же по-разному), приводящая к неоправданному удлинению речи;
- словесная напыщенность, приводящая к ложной красивости.

Обозначение лексических ошибок. Для выделения лексических ошибок в тексте детской работы школа использует волнистую линию. Обозначать **же** их на полях тетради целесообразно с помощью буквенных символов - начальных букв терминов, **которые** обозначают типы лексических ошибок, а именно: лексико-семантические (нарушение нормы) - **ЛН**, т.е. лексическая нормативная; лексико-стилистические (нарушение стилистических правил) - **ЛСТ**, т.е. лексическая стилистическая. Эти символы легко осознаются учащимися. По ним они могут вполне самостоятельно проводить исправление соответствующих ошибок в своих работах.

Ознакомление детей с **видами** ошибок и методика **работы** над **ними**. Самостоятельной работе учащихся над лексическими ошибками предшествует специальное ознакомление с их видами. При этом целесообразнее всего знакомить детей с ошибками и **способами** их исправления постепенно, распродоточенно, по мере изучения лексических **понятий**.

Работа над **лексическими ошибками** на **уроке**. Знакомство с видами лексических **ошибок** производится на специальном уроке работы над ошибками. В структуре урока работы над ошибками в изложениях и сочинениях выделяются необходимые элементы: ознакомление с одним из **видов** лексических **ошибок** и их условным знаком; обучение учащихся на 2-3 примерах умению исправлять ошибки данного вида; исправление учащимися ошибок этого вида в своих работах. Для ознакомления с видом ошибки на классной доске выписывается пример с данной ошибкой. Учитель объясняет суть ошибки, способ ее исправления (зачеркивание и надписывание **нужного** слова). Затем **под** руководством учителя учащиеся в двух-трех примерах, записанных неправильно на доске, находят лексические ошибки и записывают в исправленном виде. Для описанной работы учитель может взять **примеры** либо из других работ учащихся, либо из той, **над** ошибками в которой проводится специальный урок.

§ 40. ОБОГАЩЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Уже в 5-6 лет дети **практически** владеют грамматикой родного языка. Они в основном правильно согласуют слова, ставят управляемое слово в нужном падеже, строят как простые, так и сложные предложения, **выражают** свои мысли достаточно понятно, пользуясь при этом теми конструкциями, которые характерны для устно-разговорной **речи**. Их естественная обиходно-разговорная речь выразительна и эмоциональна.

За период обучения в начальных классах речь школьников обогащается за счет книжных конструкций, что отражает интеллектуальное развитие учащихся, которого они достигают, овладевая элементарными знаниями по русскому языку, математике, природоведению и т.д., умением читать, писать, считать, а также такими общеучебными коммуникативными умениями, как умение отвечать на вопросы, пересказывать текст, составлять план и т.д. В речи детей на уроках русского языка, рисования, математики и т.д. частотны предложения, с помощью которых формулируются определения понятий (что есть что...; то-то обладает такими-то признаками и т.д.), знания о способах деятельности (то-то делается так:..., чтобы сделать то-то, нужно ... и т.д.). На всех уроках - особенно при объяснении материала - ученики слышат учебно-научную разновидность речи и, отвечая на вопросы учителя, пользуются самыми разнообразными конструкциями, с помощью которых выражаются определительные, причинно-следственные, сопоставительно-сравнительные и другие отношения. В своих повествованиях ученики используют самые разнообразные конструкции, выражающие временные отношения.

Однако речь учащихся все еще требует большой работы по ее совершенствованию. Многочисленные исследования речи школьников подтверждают это положение. Как правило, отмечаются два существенных недостатка:

1) неоправданное однообразие тех конструкций, которыми пользуются ученики в своих пересказах (изложениях), сочинениях, т.е. бедность синтаксического строя их речи. Например:

Мое любимое животное - кошка Мурка. Она живет у нас давно. Она такая ласковая. Она пушистая. Она чуткая. Она любит играть со мной (V класс).

В тексте 6 предложений объемом от 2 до 5 слов. Все предложения простые: **3** – с именным составным сказуемым, выраженным именем прилагательным; **2** - распространенные предложения (объемом в 5 слов) с простым глагольным сказуемым. Первое предложение сформулировано как ответ на вопрос-задание: есть ли у тебя любимое животное? Опиши его. 5 предложений начинаются с подлежащего *она*. Не используются предложения с однородными членами, восклицательные предложения, что вполне возможно (*Кошка Мурка такая пушистая, ласковая, чуткая; Кошка Мурка такая ласковая!; А какая ласковая наша Мурка!*);

2) неуместное, стилистически не оправданное употребление синтаксических конструкций. Например, в повествовании разговорного характера используются конструкции с предлогами *в связи с тем, что...*; *ввиду того, что...*, которые характерны для текстов официально-делового стиля:

В связи с тем, что мы приехали к бабушке поздно-поздно вечером, она встретила нас такими охами и ахами - просто невозможно передать (начало сочинения ученика VI класса).

Оба указанных недочета связаны с неумением учеников использовать имеющиеся в их речевом опыте конструкции в соответствии с особенностями жанра и стиля создаваемого текста.

Работа по обогащению грамматического строя речи школьников проводится как на уроках, где изучаются основные языковые единицы (слово, словоформа, словосочетание, предложение), так и на уроках подготовки к изложениям и сочинениям. На уроках изучения лексики, морфологии, синтаксиса анализируются структура, семантика и функционирование определенных языковых средств, затем проводятся различного рода речевые упражнения и задачи.

Упражнения на построение (составление, конструирование) определенных словосочетаний, предложений, а также предложений с изучаемыми языковыми средствами. Так, при изучении антонимов предлагается составить сложное предложение с союзом *а*, выражающим противопоставление (*Лиса умная, хитрая, а волк глупый*). При изучении вопросительных и относительных местоимений ученики конструируют вопросительные предложения, а также сложные предложения с местоимениями *что, который* и т.д.

Среди этих предложений можно выделить конструирование предложений, словосочетаний

- по данному образцу. Например, при изучении причастного оборота ученики составляют предложения по такому образцу: *Существительное - часть речи, обозначающая предмет...* Подобного типа предложения с причастными оборотами ученики составляют о других языковых понятиях (фонетических, лексических, синтаксических и т.д.);

- по заданной модели. Например, предлагается составить словосочетание по типу «сущ. + сущ.» (именное словосочетание) или составить безличное предложение со сказуемым - безличным глаголом, составить безличное предложение со сказуемым - наречием и т.д.;

- по графической схеме. Например, составляется предложение по схеме [- = ---] (повествовательное предложение с одним главным членом (сказуемым) и дополнением) или по схеме А: «П.» (предложение с прямой речью после слов автора).

Эффективность этих упражнений для обогащения речи увеличивается, если указывается содержательная основа для конструи-

рования предложения. Например, в связи с изучением темы «Безличное предложение» предлагается составить безличное предложение

- **на тему** «Наступление утра», «Сумерки», «Я болеваю» и т.д.;

- на **основе** изображенного на картинке (рисунке, фотографии); на основе репродукции, картины; на основе диапозитива, диафильма, видеозаписи и т.д.;

- на основе **наблюдений**, проведенных в классе, например за изменениями в состоянии погоды (тема «А за **окном...**»);

- на основе **впечатлений** от прослушанной **музыки**, например после прослушивания одной из пьес П. И. Чайковского - «Ноябрь», «Декабрь»;

- на основе **содержания** отрывка из изучаемого на уроках литературы произведения; содержания незнакомого, но **прочитанного** учителем текста; записанного на грампластинке (магнитофоне) текста.

Упражнения на замену одних конструкций другими, параллельными (соотносительными); на выбор из данных конструкций более уместной с точки зрения задачи высказывания, его стиля. Эти упражнения могут проводиться как редактирование (правка) текста. Так, если отталкиваться от приведенного выше примера **В** *связи с тем, что мы приехали к бабушке поздно-поздно*), может быть предложена такая речевая задача: «Ты - редактор. Внеси правку в созданный текст». Ученики сопоставят различные средства выражения причинно-следственных отношений:

- *в связи с тем, что...* (в силу того, что...; ввиду того, что...);

- *из-за большого опоздания...* (вследствие опоздания...);

- *приехав к бабушке поздно-поздно...*;

- *потому что (так как) мы приехали поздно...*;

- *мы приехали к бабушке поздно-поздно, и она....*

Этот сопоставительный анализ позволит ученикам осознать, что причинные отношения более четко выражаются с помощью различных подчинительных союзов, однако для текста разговорного стиля следует выбрать либо сложные предложения с союзами *так как, потому что*, либо простое предложение с деепричастным оборотом (но тогда все предложение потребует перестройки), либо сложносочиненное предложение с союзом *и*.

Свободные диктанты и изложения с дополнительным заданием. Как показывают исследования, ученики даже **без** особой подготовительной работы воспроизводят: а) начало текста (первые 2-3 предложения) объемом от 5-7 до 20-35 слов в зависимости от их речевой подготовки, возрастных особенностей и синтаксической сложности исходного текста. Естественно, что воспроизводимость

синтаксических структур исходного текста при свободном диктante (когда учитель диктует текст по частям и ученики воспроизводят содержание этих частей) значительно выше; б) те конструкции, с помощью которых доступно и ярко выражается эмоциональная информация, то, что вызывает эмоциональный отклик в сердцах детей.

В остальных случаях при воспроизведении текста ученики используют главным образом конструкции, которые привычны для их речи и которые далеко не всегда соответствуют стилистической окраске исходного текста. Например:

Исходный текст

Громадная раковина была для него слишком тяжела: он не мог унести ее с собой в свое гнездо.

Напрасно кричал он и бился: раковина держала его крепко.

Изложение ученика

Орлу было не под силу поднять раковину, так как она была тяжелая.

Как ни бился орел, но раковина не выпускала его...

Указанными обстоятельствами объясняется выработанная и проверенная практикой методика проведения свободных диктантов и изложений в целях обогащения грамматического строя речи учащихся: а) **предварительный** анализ исходного текста, тех синтаксических структур, которые отражают его стилистические особенности; б) установка на воспроизведение определенных синтаксических структур (постановка этого дополнительного задания может предварять анализ исходного текста); в) редактирование **первого** варианта текста, в том числе и с точки зрения уместности использования определенных синтаксических структур, внесения необходимых правок; г) **обсуждение** записанного (по частям или в целом), анализ употребленных в соответствии с дополнительным заданием (речевой задачей) синтаксических структур.

Составление текстов с дополнительным речевым заданием (или сочинения с языковым заданием). Иногда этот вид работы называют сочинением-миниатюрой, одновременно снижая требования к **создаваемому** учениками тексту. Между тем сочинение-миниатюра, т.е. небольшое по объему сочинение, требует порой не меньшей отделки и шлифовки, чем обычное сочинение, поскольку в любом случае при создании текста нужно раскрыть его тему, основную мысль, построить его в соответствии с поставленной речевой задачей, отобрать для этого необходимые языковые средства. Чтобы составление текста максимально служило задачам

обогащения синтаксического строя речи учащихся, нужно основательно продумать всю методику этой работы: насколько в самом деле целесообразно осложнять предстоящую работу дополнительным заданием; как, в какой форме, на каком этапе его следует формулировать; какую тему сочинения следует предложить в каждом конкретном случае; как проверить и как оценить выполненную учениками работу и т.д. Разрабатывая эту методику, нужно исходить из того, что дополнительное речевое задание ставит ученика в неестественную ситуацию, так как в жизни никто никогда не говорит и не пишет ради того, чтобы употребить какие-то языковые средства. Речевое задание, осложняя работу по созданию текста, делает ее несколько искусственной, чисто учебной. Поэтому особенно важно продумать, насколько это задание действительно необходимо формулировать.

Опытные учителя подбирают такие темы для сочинения с речевой задачей, чтобы ученики могли легко его написать. Это темы предельно конкретные (узкие), доступные, не требующие особых пояснений (со стороны учителя). Это те разновидности текста, к которым ученики в определенной степени подготовлены проведенной ранее работой по развитию речи. Следовательно, учитель может предложить своим ученикам написать репортаж «С урока русского языка» (с заданием употребить обособленные обстоятельства, выраженные деепричастным оборотом), если его ученики уже знают, что такое репортаж, каковы его отличительные признаки, какова роль деепричастных оборотов в описании действий.

В некоторых случаях учителя предлагают начало, которое подсказывает направление мысли, стиль, жанр сочинения и употребление определенных языковых средств. Например:

Почему меня не радует букет из ландышей

Наступил май. Зацвели ландыши, белые нежные колокольчики на тонких стебельках...

Ученики в соответствии с заданным заголовком и началом пишут о том, почему нельзя срывать ландыши, употребляя конструкции, в которых выражаются причинные отношения. В этом случае дополнительное задание не формулируется, но при анализе созданных текстов ученики выделяют причинные конструкции, объясняют, какие языковые средства используются для выражения причинных отношений. Одновременно оценивается и содержательная сторона сочинений. Главное в процессе обсуждения - определить уместность использования тех или иных форм и конструкций. Поэтому ошибочно считать (как это иногда случается), что чем больше употреблено каких-то языковых средств, тем лучше. Учитель должен заботиться о том, чтобы выработать у уча-

щихся критическое, вдумчивое, взыскательное отношение к отбору языковых средств, и поэтому при анализе и оценке созданного текста в центре должно быть обсуждение вопросов: как иначе можно выразить эту мысль? Почему ты использовал именно эту конструкцию (форму слова)? Какая из возможных конструкций (словоформ) более уместна? И т.д. В итоге такого обсуждения ученики могут переработать созданные ими первые варианты текстов, внося необходимую правку, в том числе и в использовании определенных грамматических форм и конструкций. Как показывает опыт, именно на этом этапе - этапе редактирования - дополнительное речевое задание хорошо воспринимается и разумно выполняется учениками.

Литература

1. Костомаров **В.Г. Языковой вкус эпохи.** – М., 1994.
2. Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. – М., 1980.
3. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. – М., 1993.

Глава XI

ОБУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Известно что примерно 70-80% того времени, когда человек бодрствует, он слушает, говорит, читает, пишет, т.е. занимается речевой деятельностью, связанной со смысловым восприятием речи и ее созданием. Трудно переоценить значение речи в жизни человека и общества в целом как средства передачи знаний и опыта, накопленного человечеством, как средства духовного развития, воспитания, образования, как средства установления межличностного и группового контакта, средства воздействия и влияния друг на друга. Значение речи всегда осознавалось обществом, и поэтому вопросам развития речи детей неизменно во всех известных системах дошкольного и школьного образования уделялось большое внимание. Так, М.В.Ломоносов, создавший первую научную российскую грамматику, написал «Краткое руководство к риторике на пользу любителей сладкоречия» (1743), а также «Краткое руководство к красноречию...» (1745-1748), где он, в частности, писал: «Блаженство рода человеческого коль много от слова зависит, всяк довольно усмотреть может. Собраться рассеянными народам в общежития, созидать грады, строить храмы и

корабли, ополчаться против неприятеля и другие нужные, союзных сил требующие дела производить как бы возможно было, если бы они способа не имели сообщать свои мысли друг другу».

В гимназиях и лицеях **первой** половины XIX в. изучалась риторика, которая затем была заменена теорией словесности. Если риторика нередко вызывала нарекания (в том числе и В.Г.Белинского) в связи с тем, что в ней содержалось много схоластических указаний о свертывании, развертывании и о построении различного рода «фигур» по определенным схемам (т.е. фрагментов текстов и текстов) на весьма отвлеченные и далекие от опыта детей темы, то в теории словесности на первое место выдвинулось изучение изобразительно-выразительных средств (эпитетов, метафор, гипербол и т.д.), что, безусловно, не решало задачи развития связной речи. В 20-е гг., в период становления новой школы, вопросы развития устной и письменной речи учащихся были стержневыми, главными для составителей программ и учебников по русскому языку. В программах появляются разделы типа «Работа по развитию речи...», выходят специальные учебники по развитию речи. В последующие, 30-50-е гг. этот раздел сокращается и переносится в программу по литературе. Только в программах 60-х гг. появляется вновь раздел «Связная речь» - общий для уроков русского языка и литературы, где указываются виды работ (изложения и сочинения), которые следует проводить в V-X классах. В 70-е гг. этот раздел программы существенно видоизменяется: впервые указываются коммуникативные умения (умение раскрыть тему, основную мысль высказывания, умение строить его в определенной форме, умение править сочинение и т.д.), которые следует формировать целенаправленно, используя различные виды изложений и сочинений на уроках русского языка и литературы.

В настоящее время раздел «Связная речь» предусматривает обучение различным видам речевой деятельности. Разработка вопросов развития связной речи (и в плане восприятия, и в плане ее создания) опирается на достижения лингвистической науки в области синтаксиса текста, культуры речи, стилистики, современной риторики, а также на достижения психологии речи (общения), психолингвистики (в частности, на теорию речевой деятельности), социолингвистики, теории **коммуникации** и т.д. и - главное - на собственные данные об уровне развития связной речи школьников (ее отдельных сторон), о динамике формирования некоторых коммуникативных умений при определенной методике обучения, о сравнительной эффективности некоторых приемов работы и средств обучения. Данные смежных наук, в частности лингвистики и психологии, позволяют обосновать, уточнить содержание и методы работы по развитию связной речи и имеют большое значе-

ние для интерпретации процесса формирования коммуникативных умений у школьников. Школа не готовит профессионалов-журналистов, писателей, ораторов и т.д., но каждый выпускник должен уметь воспринимать и передавать информацию, защищать свои убеждения и убеждать других, выступить с предложениями, советами и критикой на собрании, написать в газету и т.д. Следовательно, при определении задач работы по развитию связной речи необходимо учитывать требования жизни, «социальный заказ».

§41. ОБУЧЕНИЕ СЛУШАНИЮ

Слушание - разновидность речевой деятельности, тесно связанной с устной речью, хотя слушать можно и озвученную письменную речь. Например, мы слушаем в кругу семьи чтение книги, по радио последние новости, в грамзаписи чтение стихов, прозы и т.д. Слушание - это **смысловое** восприятие звучащей как говоримой, так и озвученной письменной речи. Рассматриваемая разновидность речевой деятельности сопутствует человеку с самых первых лет его становления. Именно благодаря слушанию ребенок, подражая взрослым, усваивает и механизмы порождения речи. Без слушания невозможно общение в повседневной жизни, невозможно усвоение информации как в школе, так и за ее пределами. Как показали исследования, специальное обучение слушанию благотворно влияет на развитие речевого слуха, речевой памяти, на формирование устной речи, в частности ее выразительности, на усвоение норм произношения и правописания.

Безусловно, умению слушать, как и говорить, учит ребенка прежде всего жизнь: еще до школы дети воспринимают (исполняют) речевые команды, отвечают на реплики собеседника, соглашаясь с ним или возражая ему, при этом чутко реагируют на интонацию высказывания. Дети слушают сказки, басни, повести и т.д., которые им читают, реже - рассказывают взрослые, слушают радио- и телепередачи.

В школе слушание - один из важнейших путей усвоения информации, и поэтому в начальных классах уделяется известное внимание тому, чтобы научить детей воспринимать на **слух** речь учителя, высказывания товарищей и т.д. Учитель начальной школы делает это на всех уроках, формируя важное общеучебное умение межпредметного характера. Однако эта область развития речи недостаточно разработана в методике: неизвестно, чему, на каком этапе надо учить и как, если иметь в виду формирование умения слушать.

Психологи утверждают, что при слушании происходят такие основные процессы: опознавание речевых единиц, их смысловая

переработка и на этой основе - понимание речи. Естественно, смысловое восприятие речи зависит от того, насколько понятно, ясно высказывается говорящий, от темпа, громкости его речи, от умения выделять главное, устанавливать контакт с аудиторией, перестраиваться на ходу и т.д. Замечено, что говорящая речь легче воспринимается, чем та же по содержанию и стилю, но озвученная письменная речь. С другой стороны, многое зависит от слушателей, их подготовленности к восприятию материала, от того, как они владеют опорными знаниями, которые нужны для восприятия новой информации, от того, как они умеют слушать, какими приемами усвоения информации на слух владеют.

Следовательно, решая задачи развития устной речи, учитель одновременно обучает детей умению слушать, т.е. воспринимать информацию. При этом надо учитывать, что в школе на уроках русского языка следует целенаправленно развивать: глобальное, детальное, критическое восприятие текста. При всей условности выделения этих взаимосвязанных видов восприятия их знание позволит учителю обоснованно планировать и проводить необходимую в конкретных условиях работу по обучению умению слушать.

Глобальное восприятие предполагает восприятие текста в целом, когда слушающему при известных обстоятельствах достаточно определить (более или менее развернуто), о **чем** шла речь в высказывании, **какова** его основная **мысль**. Вопросы учителя **типа**: так о чем шла сегодня речь на уроке (или: я говорил на уроке)? Что же главное я хотел сказать (доказать, объяснить, рассказать)? О чем говорится в тексте? Как можно озаглавить текст (высказывание)? и т.д. - развивают именно глобальное восприятие, с которым мы встречаемся в жизни, когда нам важно осмыслить только тематику радио- и телепередач, понять главное в высказываниях нашего собеседника (или собеседников).

Когда учитель, отрабатывая какие-либо грамматические умения и навыки правописания, привлекает текст, имеющий образовательно-воспитательное значение, он, прочитав его целиком, непременно проверит, поняли ли ученики главное: о чем говорит писатель? Чему учит рассказанное? Как можно озаглавить прочитанный текст (например, текст для диктанта)? И т.д.

Если иметь в виду воспитательный аспект, то учитель-словесник должен говорить с детьми обо всем, что они воспринимают вне класса, что их волнует, чем они живут. Этой задачей объясняется необходимость проведения разговорных пятиминуток (или десятиминуток) на темы «Обзор интересных радиопередач» или «А ты слушал по радио, что...» и «Знаешь ли ты, что...», «Кратко

об интересном». Выполнение задания с установкой написать, о чем сегодня сообщили по радио (по телевидению) на тему «Сегодня в утренней передаче», также служит этой цели.

Детальное **восприятие** предполагает, как это явствует из названия, осознание если не всех, то, безусловно, самых главных смысловых блоков текста - в зависимости от установки, которая дается говорящим или которую ставит перед собой слушающий. Такая установка сопутствует подробному пересказу (изложению). И если ученик пересказывает повествование, он должен прочувствовать последовательность действий, лежащих в его основе, их временные, причинно-следственные связи и т.д. Если ученику предстоит детальное восприятие текста типа рассуждения-объяснения или рассуждения-доказательства, он должен отчетливо осознать то, что объясняется или доказывается, и само объяснение-доказательство или их ряд, когда в объяснительно-доказательной части содержится несколько обоснований.

Детальное восприятие текста на слух требуется в случае, когда проводится такой вид работы, как пересказ (изложение) услышанного (говоримого или озвученного) текста; пересказ объяснения учителя; когда нужно запомнить несколько заданий (если учитель их не записывает), чтобы выполнить их в указанной последовательности; когда проводятся дискуссия, диспут.

Критическое восприятие основывается и на глобальном, и на детальном восприятии, но, кроме того, оно требует критического осмысления воспринятого на слух: выражения своей точки зрения на то, о чем и как говорится в тексте, мотивированного согласия или несогласия с основной мыслью автора, его аргументацией, с формой выражения мысли и т.д. Установка на критическое восприятие текста практикуется в том случае, когда проводится изложение с дополнительным заданием (см. об этом на с. 285), поисковое задание, в котором используется текст.

Каждый раз, когда учитель призывает учащихся внимательно слушать, он, в сущности, обучает этому умению, но далеко не всегда это осознают и дети, и сам учитель. Между тем внимание эффективнее всего организуют мотивация предлагаемого задания, установка на восприятие, контроль за выполнением задания: «Мы учимся обсуждать спорные вопросы. Постарайтесь понять другую точку зрения, тогда сможете убедительно раскрыть свою, возразить»; «Вы должны оценить ответ товарища и свою отметку мотивировать, объяснить, обосновать»; «Ваша задача - вычленив и записать основное положение высказывания». И т.д.

Серьезное внимание нужно уделять культуре поведения при слушании, или культуре слушания. Ученики должны знать, что умение слушать не менее важно, чем умение говорить, что слуша-

ние и говорение одинаково важны в межличностном и групповом общении. Хорошее слушание облегчает усвоение информации, способствует установлению контактов между людьми. Человек, который умеет слушать, не перебивает другого и легче его поймет, он не будет спорить по пустяку, не разобравшись в сути дела, и т.д. В умении слушать проявляются воспитанность собеседника, уважение к другому человеку, т.е. его культура.

Известны следующие виды работ по развитию умения слушать:

- повторение учащимися высказанной учителем установки - задания;
- запись во время слушания слов, обозначающих конкретные наименования фактов (фактологической цепочки), всего, что слушатель считает нужным запомнить, например тезиса высказывания, спорного положения, перехода к новой части сообщения и т.д.; запись всего того, что говорящий фиксирует на доске во время объяснения, и т.д.;
- составление набросков плана, более или менее развернутых, - в зависимости от того, что предстоит выполнять ученикам на основе услышанного: отвечать **подробно** или кратко на вопросы, пересказывать, интерпретировать услышанное и т.д.;
- конспектирование, составление тезисов;
- кодирование (символическое изображение) информации (составление таблиц, схем и т.д.);
- многократное прослушивание магнитофонной записи, пластинок и т.д., предполагающее критическое осмысление услышанного, оценку как сути, так и формы изложения (в том числе его интонационного оформления).

§42. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

Чтение - один из видов речевой деятельности - заключается в переводе буквенного кода в звуковой, который проявляется либо во внешней, либо во внутренней речи. Характерной особенностью чтения является осмысление зрительно воспринимаемого текста с целью решения определенной коммуникативной задачи: распознавание и воспроизведение чужой мысли, содержащейся в нем, в результате чего читатель определенным образом реагирует на эту мысль. Следовательно, с помощью чтения человек реализует возможности так называемого опосредованного общения: восприятие и понимание текста свидетельствуют о взаимодействии читателя с автором текста, о сложных мыслительных процессах, сопровождающих его осознание.

Восприятие текста и активная переработка информации - вот основные компоненты чтения. Следовательно, обучение чтению

как одному из видов речевой деятельности - важнейшая учебная задача, которую должен решать учитель русского языка.

Цели обучения чтению. Цель обучения чтению в школе (в том числе на уроках русского языка) заключается в том, чтобы научить школьников рациональным приемам восприятия и переработки информации, содержащейся в текстах различного характера в зависимости от содержания и коммуникативной задачи.

Умение читать предполагает овладение техникой чтения, т.е. правильным озвучиванием текста, записанного в определенной графической системе, и умением осмыслить прочитанное. Наиболее существенными чертами зрелого (хорошего) чтения являются следующие: **высокая** скорость чтения (про себя), что обусловлено автоматизмом обработки воспринимаемого печатного материала; **гибкость** чтения, т.е. умение читать с разной скоростью в зависимости от речевой ситуации.

Высокая скорость и гибкость чтения являются базой (основой) формирования многих других умений, необходимых для осуществления процесса чтения. Это такие умения, как умение сосредоточить внимание на определенных вопросах содержания; предвидеть в процессе чтения то, что будет сказано дальше; определять ключевые места текста; вычленять **основную** мысль высказывания; отличать существенное от несущественного в воспринимаемой информации; устанавливать (и игнорировать, если это необходимо) избыточные детали информации; ставить вопросы в процессе восприятия текста; определять логику, структуру высказывания; делать выводы и формулировать их своими словами; критически оценивать полученную информацию, реагировать на нее и использовать ее в соответствующих жизненных ситуациях.

Следовательно, при обучении чтению учитель должен четко осознавать ту коммуникативную задачу, которая будет определять характер восприятия текста школьниками. Под **коммуникативной** задачей в данном случае следует **понимать** установку на то, с какой целью осуществляется чтение: где, когда, для чего будет использована извлеченная из текста **информация**. При этом следует учитывать функции, которые присущи чтению как виду речевой **деятельности** и которые реализуются в процессе опосредованного общения читателя с автором текста. Как правило, выделяются три функции чтения: познавательная, регулятивная и ценностно-ориентационная.

Познавательная функция реализуется в процессе **получения** информации о мире, людях, фактах и явлениях действительности (читаю, чтобы знать). Регулятивная функция направлена на управление практической деятельностью учащихся, на развитие их опыта: поступить в соответствии с полученной

информацией, усовершенствовать свой жизненный опыт, свои умения в той или иной области (читаю, чтобы уметь). **Ценностно-ориентационная** функция чтения связана с эмоциональной сферой жизни человека. В данном случае происходит воздействие на эмоции, чувства читателя, что приводит к совершенствованию его личности, повышению его культурного уровня (читаю, чтобы эмоционально наслаждаться).

Содержание обучения чтению. При постановке коммуникативной задачи нужно конкретизировать, уточнить и сформулировать ее с учетом функции чтения, которая реализуется в данном случае, и поэтому учитель должен осознавать, где и когда может быть использована извлеченная из текста информация. Если учитель ставит задачу побудить учащихся к поиску необходимых сведений, к пополнению знаний (познавательная функция), то она может быть конкретизирована в следующих типах заданий:

- прочитав текст и определить, сколько условий выбора орфограммы указано в правиле (какими признаками обладает данное понятие, какие дополнительные сведения об изучаемом явлении даются в примечании...);

- прочитав текст и ответить на вопросы и т.д.;

- прочитав и вспомнить, что о прочитанном было известно ранее, осознать, что нового вы узнали о том-то и т.п.

Выполняя подобные задания, ученики должны действовать по-разному: либо как можно более полно понять текст, либо уяснить основное содержание читаемого, не заостряя внимания на второстепенных деталях (признаках) описанных явлений, на том, что не имеет прямого отношения к достижению цели чтения.

Если на уроке ставится задача приобщить учащихся к социальному опыту, побудить их к определенным действиям (регулятивная функция), то она реализуется в заданиях типа:

- Сколько действий нужно осуществить, чтобы применить правило ...?

- Какие действия нужно осуществить в первую очередь, чтобы не ошибиться при постановке запятой в ...?

- Что общего и что различного в применении правил ...?

Выполнение подобных заданий в большинстве случаев требует от учащихся вдумчивого, глубокого чтения текста и его полного понимания.

И наконец, если учитель, организуя чтение, ставит задачу воздействовать на чувства учащихся (ценностно-ориентационная функция), то задания формулируются следующим образом:

- прочитав и выразить свое отношение к прочитанному;

- прочитав и определить, что и почему вызывает смех (печаль, радость и т.п.);

- прочитать и определить, какие средства языка делают речь динамичной (замедленной), яркой, выразительной (невыразительной) и **т.п.**

Задания подобного типа также потребуют от учащихся глубокого проникновения в содержание текста, внимания к средствам языка, полного понимания прочитанного.

Так как в процессе чтения могут решаться различные коммуникативные задачи, то реализуются разные виды чтения. Как правило, выделяются три вида чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое. В основе этой классификации лежит характер предполагаемого использования извлеченной из текста информации. Если требуется максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации и адекватное ее воспроизведение в тех или иных учебных целях, то читающий должен как можно полнее охватить все содержание текста, вникнуть в смысл каждого из его элементов. Такой вид чтения квалифицируется как **изучающее чтение**. Если перед читающим ставится задача найти главное в тексте, выявить, что сообщается по интересующему вопросу (что говорится о ...), либо охватить содержание каждой из частей текста в самом общем виде, то используются приемы **ознакомительного чтения**. Если перед читающим ставится задача получить самое общее представление о содержании текста (о чем говорится в тексте), то потребуется понимание текста в общих чертах. Такой вид чтения называется **просмотровым**.

Таким образом, при чтении текста учащийся должен знать, с какой целью он читает, и, осознав эти цели и задачи, прочитать текст, используя приемы одного из названных видов чтения. Следовательно, надо учить не чтению вообще, а тому или иному виду чтения, что предполагает обучение различным приемам осмысления того или иного текста, решению определенных мыслительных задач в процессе его восприятия.

Обучение разным видам чтения. Изучающее чтение обеспечивает вдумчивое, глубокое понимание содержания текста и полный его охват. Одним из основных приемов, способствующих достижению этой цели, является постановка вопросов после прочтения текста школьниками либо до прочтения (предварительные вопросы). Наиболее эффективна постановка предварительных вопросов, так как с их помощью учащиеся могут: 1) целесообразно изменить план текста при его пересказе; 2) сравнить содержание изученного текста с ранее усвоенным материалом; 3) установить причинные связи между явлениями; 4) совершенствовать свои умения рассуждать и делать самостоятельные выводы. Целенаправленный и правильно сформулированный предварительный вопрос существенным образом влияет на характер чтения.

Более эффективным средством углубления **понимания** текста является прием самопостановки вопросов к нему в процессе чтения и осмысления содержания **читаемого**¹. Этот прием позволяет рассматривать чтение и понимание учебного текста как решение мыслительной задачи, суть которой заключается в умении обнаруживать и решать те проблемы, которые составляют содержание текста. Учитель должен научить школьников читать текст так, чтобы по ходу чтения они ставили перед **собой** вопросы, отражающие познавательную сущность текста, и с их помощью осознали его логическую структуру, выделяя в нем главное, основное. Цель работы - пробудить у учащихся стремление лучше понять текст, разобраться в неясном.

Конкретные пути реализации описанного приема разнообразны. Учитель, например, читает вслух текст, делая остановки, во время которых он обращается к классу с вопросами такого типа:

1. О чем теперь вы хотели бы узнать?
2. Какие вопросы здесь возникают?
3. О чем будет говориться далее?
4. Как эта мысль раскрывается дальше?
5. О чем это говорит?
6. На какой вопрос это отвечает?
7. Какая мысль раскрывается в этой части текста?
8. Подтвердилась ли ваша догадка? (**См.** указ. работу Л.П.Доблаева, с. 114.)

В последующем учащимся предлагается самостоятельно ставить вопросы после прочтения определенной части текста, указанной учителем, или после прочтения текста в целом. Овладению приемами изучающего чтения способствуют также составление плана, постановка вопросов по тексту товарищам или учителю, составление ответов на поставленные вопросы.

Приемы изучающего чтения реализуются учащимися в процессе работы с различными текстами в учебниках русского языка. Прежде всего это тексты параграфов, в которых излагается **теоретический** материал, разъясняются факты и явления лингвистического характера, даются определения понятий, перечисляются их характерные признаки, излагаются правила. Их чтение связано с **изучением** нового материала, с познанием новых явлений и фактов. Глубокое проникновение в содержание текста, осознание взаимосвязи и последовательности всех его частей требуется от школьников при изучении текстов, содер-

¹ См. об этом: **Доблаев Л. П.** Смысловая структура учебного текста и проблемы его восприятия. - М., 1982. - С. 91 - 110.

жащих образцы рассуждений, способы применения правил, образцы выполнения различных видов разбора. Читая подобные тексты, они овладевают соответствующими способами деятельности, усваивают последовательность действий, которые необходимо выполнить в ходе решения учебной задачи, осознают их взаимосвязь и взаимозависимость.

И наконец, изучающее (глубокое) чтение необходимо в работе с исходными текстами на этапе подготовки к написанию изложений (такие тексты также содержатся в учебниках русского языка). От глубины восприятия исходного текста, от степени осознания его структуры и особенностей языкового оформления зависит характер его воспроизведения учащимися.

Ознакомительное чтение - это быстрый вид чтения, задачей которого является понимание основных идей каждого абзаца (каждой части) и текста в целом, усвоение его содержания без специальной установки на последующее воспроизведение. Ознакомительное чтение базируется на приемах общего охвата содержания, требующих умений определять тему текста по заголовку, по названию, по его началу и концовке, прогнозировать содержание текста, ориентироваться в его композиции, членить текст на смысловые части и устанавливать отношения между ними, выделять главную и конкретизирующую, существенную и несущественную информацию, видеть ключевые, несущие основную нагрузку слова.

Эти умения формируются в процессе выполнения специальных упражнений, в основе которых лежат такие задания: изложить сжато содержание предложения, абзаца, текста; прочитать предложения, в которых подчеркнуты детализирующие слова, сначала полностью, а потом без них (сравнить смысл); подчеркнуть слова, которые могут быть опущены без ущерба для передачи основной информации; найти в тексте ключевые слова, несущие основную информацию; найти главные мысли текста (абзаца), ориентируясь на его название (аннотацию, план). Перечисленные упражнения способствуют развитию умения быстро извлекать необходимую информацию, опуская второстепенное, несущественное.

Приемы ознакомительного чтения реализуются в работе с текстами упражнений, содержание которых тесно связано с теоретической частью параграфа. Как правило, тексты такого рода невелики по объему, интересны по содержанию, легки для понимания. В них даются сведения о происхождении и жизни слов, о нормах их употребления, иллюстрируются те или иные положения теоретической части изучаемой темы и т.п. Приемы ознакомительного чтения необходимы учащимся в работе с текстами примечаний к параграфам, где излагаются дополнительные све-

дения об изучаемых фактах, уточняются положения, раскрытые в основном тексте.

Чтение в данном случае направляется специальными заданиями, конкретизирующими задачу учащихся: найти ту часть текста, которая могла бы дополнить текст изученного параграфа; что нового вы узнали по сравнению с **ранее** изученным материалом; кратко сформулировать основную мысль текста (указанного абзаца); найти ту часть текста, которая отвечает на вопрос ...; прочитать часть текста и ответить на вопрос, что нужно сделать, чтобы

Особый вид текстов в учебниках русского языка представляют задания к упражнениям, освоение которых требует от школьников применения различных приемов чтения: либо изучающего (если требуется воспроизвести задания после чтения, определить основную цель задания, последовательность его выполнения), либо ознакомительного (если нет установки на последующее воспроизведение, если количество конкретных заданий невелико, а их характер не требует глубокого осмысления).

В зависимости от цели и специальных задач анализа заданий к упражнениям приводятся в действие соответствующие приемы чтения. Чтобы добиться глубокого осмысления характера задания, учитель предваряет чтение текста серией вопросов: прочитайте задание к упражнению и ответьте на вопросы: с какого задания надо начинать выполнение **упражнения** и почему? Какое из данных заданий является наиболее трудным и почему? Какой из этого следует вывод? Какой материал необходимо повторить (или вспомнить), чтобы выполнить задание (или часть его)? Прочитайте текст задания и составьте план его выполнения.

Если же требуется обратить внимание учащихся не на все, а лишь на определенные пункты задания, актуализировать те из них, которые связаны с изучаемой темой или решением какой-либо частной учебной задачи, то следует нацелить школьников на ознакомительное чтение, давая такие, например, задания:

- прочитать задания к упражнению и найти те из них, которые связаны с изучаемой темой;
- прочитать задания к упражнению. На какую часть изученного материала нужно опираться при их выполнении?

Просмотровое чтение базируется на умениях выделять смысловые вехи по начальным фразам абзаца, по заголовкам, членить текст на смысловые части, выделять и обобщать факты в процессе чтения, прогнозировать дальнейшее развертывание текста. Чтобы сформировать данные умения, необходимо в процессе чтения текстов научить школьников анализировать заголовки (название) текста; соотносить текстовой материал с невербальной информацией (рисунки, иллюстрации, таблицы, схемы и т.п.);

прогнозировать содержание текста (абзаца) по начальным предложениям его; осмысливать способы обобщения сказанного в конце текста. Для этого используются следующие виды заданий:

- назвать ключевые предложения абзаца;
- назвать предложения, которые открывают новую тему текста;
- прочитать данные абзацы и определить, какая тема их объединяет;
- как можно продолжить текст, если он называется ...;
- из каких (скольких) частей будет состоять текст «Кем бы я хотел быть и почему?»;
- с какой частью текста параграфа соотносятся рисунки (схемы, таблицы) и т.п.

В учебниках русского языка представлены тексты, работа с которыми потребует от учащихся использования навыков просмотрового чтения. Это отрывки из художественных, научно-популярных произведений, газетных публикаций, составляющие основу многих упражнений. Задания к ним, как правило, предусматривают озаглавливание текстов, определение основной мысли, темы и стиля высказывания, выделение его частей и т.п. Выполнение некоторых из этих заданий опирается на навыки просмотрового чтения, когда учащийся должен получить общее представление о содержании материала, найти ответ на какой-либо один конкретный вопрос, содержащийся в задании (определить стиль высказывания; назвать основные вопросы, которые затрагивает автор; определить вид связи между предложениями и др.). Подобные задания предусмотрены почти в каждом упражнении, если в основе его лежит текст.

Если в основе упражнения лежит художественный текст, следует обратить внимание школьников на его выразительные достоинства, на те средства языка, которые придают ему особое звучание. С этой целью используются задания такого характера:

- какую роль в описании играют имена прилагательные (или другие части речи);
- какие глаголы использованы для описания действий...;
- как и почему изменяется порядок слов в первой и второй частях текста;
- какие формы глагола помогают описать прошлые события зримо, образно;
- каким образом автор передает свои чувства при описании...

Задания такого типа предусмотрены в учебниках русского языка. Они требуют от учащихся глубокого проникновения в содержание текста, его полного осмысления и направлены на развитие у школьников эмоционального восприятия прочитанного, языкового чутья, чувства прекрасного. В данном случае потребу-

ется актуализация приемов изучающего чтения, ибо изменился характер задачи чтения. Из этого следует, что в работе с текстами упражнений необходимо правильно организовывать выполнение заданий, направленных на осознание их содержания:

1. Если в основе упражнения лежит текст, в первую очередь следует выполнить задания, направленные на его осмысление (чтение).

2. Перед началом работы нужно четко сформулировать вопрос, ориентирующий учащихся на определенный вид чтения.

3. Обобщая результаты работы над упражнением, следует дать оценку выполнению заданий, связанных с чтением и анализом текста. Обучение чтению, развитие и совершенствование приемов осмысления прочитанного – важнейшая методическая задача, стоящая перед учителем русского языка. Умение грамотно читать обеспечивает формирование других речевых умений, создает необходимую базу для обучения школьников написанию изложений и сочинений, рефератов, конспектов, аннотаций.

§ 43. ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (СВЯЗНАЯ РЕЧЬ)

Обучение устной и письменной речи в методике издавна называется развитием связной речи. При этом под связной речью понимается и процесс, речевая деятельность, и определенный результат акта коммуникации, т.е. развернутый ответ ученика по материалу учебной дисциплины, устное и письменное изложение текста, созданное учеником, реферат, статья в стенгазету, описание, рассуждение, доклад и т.д., т.е. определенное речевое произведение, текст. При этом каждое из обозначенных в программе речевых произведений выступает и как предмет обучения (т.е. то, чему учат специально), и как средство, с помощью которого формируются и развиваются коммуникативные умения. Так, обучая строить текст типа рассуждения-доказательства, учитель помогает школьникам осознать особенности этого типа текста, овладеть определенными умениями, и вместе с тем вся эта работа служит средством развития коммуникативных умений, коммуникативных способностей человека. Именно поэтому большое значение имеют четкое осознание содержания работы по развитию связной речи, ее последовательности и оптимальный, соответствующий задачам отбор методов и средств обучения.

Содержание работы

При определении содержания работы по развитию связной речи школьников учитывается, с какими коммуникативно-речевыми умениями и навыками приходят дети в школу. Для оп-

ределения уровня развития связной речи школьников используются такие показатели, как объем высказывания (он характеризуется, как правило, путем подсчета лексем и предложений); количество подтем (микротем), их соответствие теме и замыслу высказывания, степень развернутости (устанавливается путем выделения смысловых компонентов высказывания и определения их объема); наличие определенных языковых **средств** (например, выражающих **причинно-следственные** отношения, сравнения и т.д.); разнообразие словаря, синтаксических конструкций и т.д.; среднее число слов в предложении; количество смысловых, лексических, синтаксических и других ошибок и недочетов; темп высказывания; количество случаев прерывистости устной речи, их характер и некоторые другие. Выбор необходимых критериев определяют конкретные задачи исследования. Эти критерии дополняют друг друга и позволяют на основе количественных данных получить объективную характеристику речи учащихся, сформированности у них коммуникативных умений.

Ребенок с самого рождения слышит звучащую речь, а затем овладевает устной формой **речи**, связанной с определенной жизненной ситуацией и понятной только в этой ситуации. Это реплики диалогической разновидности речи, которые представляют собой побудительные предложения, выражающие просьбу, требование, призыв: вопросительные предложения, слова-предложения типа *да*, *нет* и т.д. Уже в 2-3 года встречаются элементы монологической речи. Одновременно развивается и диалог, например в разговоре о том, что и как делать, чтобы согласовать действия во время игры. К 6-7 годам наряду с диалогической дети пользуются в зависимости от задач и условий общения и монологической устной речью. Однако в их рассказах об увиденном, услышанном нередко встречаются признаки ситуативной речи («Потом мы пошли туда и увидели такой маленький цветок. Он там **рос...**»), что делает их высказывания полностью или частично непонятными для слушателя.

Письменной речью, как и чтением, дети, как правило, овладевают в школе; при этом используется их практическое владение устной речью, знание общеупотребительной лексики, основ грамматики родного языка. В школе обе формы (устная и письменная) и обе разновидности речи (диалог - монолог) получают дальнейшее развитие. При этом не только устная речь влияет на письменную, но и, наоборот, под влиянием письменной речи формируются книжные стили устной формы литературного языка. Ученики овладевают умением вести беседы (диалог) по широкому кругу вопросов, связанных с жизнью класса, школы, страны, с обучением в школе. Специальное, хотя и недостаточное, внимание уделя-

ется обучению монологической речи и в значительно меньшей степени - культуре бытового общения, словесной вежливости в процессе устной диалогической речи.

В развитии письменной речи учащихся наблюдаются следующие тенденции: рост объема и структурное усложнение синтаксических конструкций; расширение сферы использования слов, имеющих сложный морфологический состав; рост разнообразия используемых языковых средств. Обе эти тенденции отражают процесс обогащения речи учащихся. Вместе с тем в развитии речи наблюдается и тенденция унификации, проявляющаяся в преимущественном использовании учениками IX-XI классов отдельных языковых средств (из ряда соотносительных): абстрактных имен существительных, сложноподчиненных предложений со словами *что*, *который* и т.д. Унификация отражает не только определенную бедность речи, но и особенности книжного стиля, которым пользуются старшеклассники в своих устных ответах и письменных сочинениях.

Для устной монологической речи в процессе овладения ею учащимися характерны: а) **прерывистость**, которая проявляется в остановках, в повторении отдельных слов, слогов и даже звуков, в «срывах» начатого слова или предложения; б) **интонационная нерасчлененность речи**, т.е. произношение отдельных словесных групп без необходимого интонационного отграничения их друг от друга; в) отсутствие интонации целого текста, которое обычно связано с отсутствием определенного замысла высказывания; г) **интонационный монотон**.

Под влиянием обучения при условии внимания к устной речи учащихся их навыки говорения успешно **развиваются**; изменяется характер прерывистости речи: имеющиеся паузы свидетельствуют о поисках лучшего варианта для выражения мысли, они не вызывают срыва начатой конструкции; преодолевается интонационная нерасчлененность речи; развивается интонация целого текста, умение найти тон, соответствующий содержанию и назначению устных высказываний. Последние становятся богаче в своем звучании за счет использования разнообразных по интонационному оформлению предложений.

Большую роль играет школа в становлении и совершенствовании стилистических разновидностей речи учащихся. Если в начале речь ребенка выступает в двух социальных функциях - как средство установления контакта (общения) с людьми и как средство познания мира, то затем, в 3-7 лет, развивается речь, которая используется для организации совместной деятельности (например, игр со взрослыми или с детьми), для планирования своих дейст-

вий, и речь как средство приобщения к определенной группе людей. К моменту поступления в школу дети в основном овладевают разговорным стилем (устной формой литературного языка). При этом они способны перестраивать свое высказывание, учитывая адресат. Когда ребенок пытается пересказывать художественное произведение или сочиняет свои рассказы, сказки, то он использует некоторые образно-выразительные средства, свойственные художественному **стилю**.

В школе в процессе учебной деятельности развиваются все функциональные разновидности речи, но особое значение в этот период приобретает речь как средство познания, сохранения и передачи информации, речь как средство организации коллективных действий, речь как средство самосознания и самовыражения, воздействия на товарищей и взрослых. В это время наряду с межличностным интенсивно развивается и групповое общение. Именно в школе ученики овладевают книжными стилями речи. Постигая в школе основы наук, дети пользуются учебно-научной разновидностью книжной речи, когда на уроках кратко или развернуто отвечают на вопросы учителя, выступают с сообщениями и докладами (на темы изучаемых предметов). В школе также начинает складываться публицистический стиль речи, формирование которого связано с активным участием в общественной жизни, изучением предметов гуманитарного цикла. Последнее объясняется тем, что в общественных науках факты, явления, идеи, взгляды не просто сообщаются, а анализируются с определенных идеологических позиций. Для языка общественных наук характерен научно-публицистический стиль изложения.

Формирование и совершенствование речи учащихся требуют целенаправленной работы. В соответствии с действующей программой на уроках родного языка ученики получают специальные знания о речи. Такие темы программы родного языка, как «Стили», «Текст», «Тема», «Основная мысль высказывания» и др., – собственно речеведческая часть курса русского языка.

Указанные в программе требования отражают содержание познавательной части общей программы: этап введения определенных речеведческих знаний (в том числе и о способах речевой деятельности) и **начальный** этап формирования соответствующих умений. На основе введенных знаний формируются в определенной системе определенные коммуникативные умения. Среди них есть «сквозные», «общие» умения, необходимые при создании любого (или почти любого) речевого произведения. Покажем соотношение речеведческой темы и начального этапа формирования умения.

Понятийная часть	Формируемое умение
Текст как тематическое, смысловое, стилевое, структурное и грамматическое единство.	Умение определять тему, основную мысль и стиль текста, находить взаимообусловленные смысловые части текста, средства их связи между собой, средства связи отдельных предложений, входящих в состав текста.

К таким **общим** коммуникативным (иногда их называют коммуникативно-речевым) умениям относятся:

- умение раскрывать тему и основную мысль создаваемого текста;

- умение собирать и систематизировать материал, на основе которого будет создано высказывание (это умение предполагает умение продумывать содержательный план текста);

- умение строить высказывание в определенной композиционной форме (речевом жанре), например в жанре невыдуманного рассказа, репортажа, в форме портретных зарисовок и т.д.;

- умение отбирать оптимальные с точки зрения речевой задачи и условий общения языковые средства;

- умение править, совершенствовать написанное (последнее относится к коммуникативным умениям письменной речи).

Если же иметь в виду специфические умения устной речи учащихся, то к названным следует добавить умение пользоваться средствами выразительности звучащей речи (темп, громкость, тон высказывания и т.д.), различными приемами подготовки (составление плана, набросков плана, рабочих материалов, тезисов, письменного текста и т.д.) в зависимости от ситуации общения, умение строить различные в композиционном отношении устные **высказывания** (устное повествование, устный рассказ, информация, сообщение, доклад, критические, дискуссионные, агитационные выступления и т.д.), а также овладение навыками вежливой речи в межличностном и групповом общении. В наше время вопросы формирования устной - монологической и диалогической - речи, проблемы культуры общения приобретают особое значение.

Необходимость формирования обозначенных выше коммуникативных умений объясняется тем, что без специальной работы школьники не овладевают ими в должной мере. Как показывают проведенные исследования, **типичными** недостатками устных и письменных высказываний учащихся являются:

- расширение или сужение темы высказывания, «уход» от предложенной темы; перегрузка высказывания подробностями, не имеющими значения для раскрытия темы;

- отсутствие замысла, основной мысли высказывания или неумение ее в полной мере раскрыть;
- неумение отобрать нужный для высказывания материал и систематизировать его, нарушение последовательности в изложении мысли, повторы;
- отсутствие связи между частями высказывания, несоразмерность отдельных его частей;
- несоответствие содержания, композиционной формы и отобранных языковых средств задаче и адресату высказывания, условиям общения; неоправданное нарушение стилевого единства текста.

Для успешного формирования коммуникативных умений необходимы согласованные и целенаправленные усилия всех преподавателей, **т.е.** нужна общая программа работы по развитию связной речи учащихся на межпредметном уровне.

Приемы работы

Чтобы научить школьников **созданию** текста, в работе по развитию связной речи используются:

- анализ текстов (устных и письменных положительного и негативного характера);
- составление композиционной схемы, плана, рабочих материалов;
- редактирование текстов;
- установка на определенную речевую ситуацию (т.е. уточнение задачи адресата, обстоятельств высказывания);
- обсуждение первых вариантов устных и письменных высказываний и **др.**

Одна из особенностей указанных приемов состоит в том, что многие из них являются одновременно и предметом обучения (например, составление плана - и прием обучения, и способ деятельности ученика, которым он пользуется при создании своего речевого произведения). Вторая особенность этих приемов - в широком сочетании их с таким дидактическим средством, как текст.

Задания, которые используются при этом, можно условно разделить на пять групп.

1. Задания аналитического характера по готовому тексту. Например: определить основную мысль высказывания, сформулированную автором; часть, в которой содержится пример-доказательство..., в которой дается описание того-то; найти (определить) в тексте лишнее; часть, которую следовало бы рас-

ширить; неудачно введенные в текст цитаты; озаглавить отрывок словами текста; проследить зависимость употребления таких-то языковых средств от задачи (замысла) высказывания; сопоставить исходный текст и конспект - что в них общего, чем отличаются и **т.д.**

2. Задания аналитико-синтетического характера по готовому тексту. Эти задания требуют анализа готового текста и создания на его базе элементов текста (но не текста в целом). Например: сформулировать основную мысль автора; озаглавить текст; подобрать эпиграф; составить композиционную схему текста и т.д.

3. Задания на **переработку** готового текста в плане его совершенствования. Например: устранить такие-то недочеты в содержании и речевом оформлении высказывания; ввести в текст цитаты, подтверждающие такие-то суждения.

4. Задания, требующие создания нового текста на основе данного (готового). Например: изложить подробно (сжато) такую-то часть текста или весь текст; подготовить устное сообщение на такую-то тему на основе данного текста; дополнить текст своими рассуждениями по существу обсуждаемого в нем вопроса; записать услышанный рассказ и т.д.

5. Задания, требующие создания своего (в полном смысле этого слова) **текста** (высказывания). Например: составить тезисы выступления; написать заметку; описать в научном стиле проведенный опыт; написать отзыв о сочинении товарища; подготовить доклад на такую-то тему.

В реальном педагогическом процессе различные по характеру и сложности задания сочетаются между собой, объединяются общей учебной направленностью, требующей решения. Поэтому целесообразно, говоря об этих заданиях, употреблять наименование *речевая* (коммуникативная) *задача*. Среди указанных особое место занимают задания 4-й и 5-й групп, которые представляют по сути изложения и сочинения - виды работ по развитию связной речи, издавна практикуемые в школе.

Изложения и сочинения, как и другие виды работ, различаются: по **цели** - обучающие (подготовительные) и проверочные (контрольные); по месту оформления работы - классные и домашние; по форме словесного **выражения** мысли - устные и письменные. Кроме того, каждый из указанных видов работ имеет свою специфику.

Изложение. Изложение (пересказ) - вид работы, в основе которого лежит воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе данного (исходного). Слова *изложение*, *пересказ* употребляются как синонимы, однако наименование *пе-*

рессказ чаще относится к устной форме воспроизведения текста (устное изложение - пересказ).

Изложение занимает большое место в учебной деятельности, являясь для школьников средством усвоения, а для учителя - одним из средств проверки усвоения учебного материала. Изложение - одно из эффективных средств развития памяти, мышления и речи учащихся. Основные характеристики изложения связаны с особенностями исходного текста (его **сложностью**, объемом), со способами его восприятия, задачами, которые ставятся перед воспроизведением текста, и т.д.

По отношению к объему исходного текста различаются подробные и сжатые (краткие) изложения. Задача **подробного** изложения - воспроизвести как можно более подробно, полно содержание исходного текста. Задача сжатого изложения - передать это содержание кратко, обобщенно. Это требует умения отбирать в исходном тексте основное (относительно частей исходного текста) и существенное, главное (внутри каждой основной части), умения производить исключение и обобщение, находить соответствующие речевые средства и умения строить сжатый текст. При этом степень сжатия текста может быть различной. В зависимости от конкретной речевой задачи исходный текст может быть сжат наполовину, на три четверти и т.д. Если при подробном изложении сохраняются стилевые особенности исходного текста, то при сжатом изложении это необязательно. Так, сжатое изложение публицистического текста в аннотации может быть написано в деловом стиле.

По отношению к содержанию исходного текста различаются полные, выборочные изложения, а также изложения с дополнительным заданием. В полных изложениях содержание исходного текста передается полностью (даже если это сжатое изложение). В выборочных изложениях воспроизводится какая-то одна из подтем, как правило, находящаяся в разных частях исходного текста (например, описание наступления ночи, если это описание «рассыпано» и соответствующий материал надо выбирать).

В изложениях с **дополнительным** заданием исходный текст несколько изменяется, перерабатывается или дополняется связанным по смыслу с исходным, но самостоятельным текстом, создаваемым автором изложения. В результате содержание изложения не совпадает с содержанием исходного текста. Можно выделить две группы заданий к таким изложениям:

1. Предлагается ответить на вопрос, высказать свое мнение по поводу изложенного в тексте. В этом случае в исходный текст собственно не вносятся никаких изменений - автор создает свой текст, как правило, **после** изложения.

2. Предлагается дописать начало (вступление), конец (заключение) к исходному тексту, или **ввести** в него элементы описания, диалог, рассуждение по затронутому в тексте вопросу и т.д., или изложить текст от имени другого лица, другого литературного героя. В этих случаях изложение по содержанию отличается от исходного текста.

По восприятию исходного текста различаются: а) изложение прочитанного, воспринятого зрительно текста; б) изложение услышанного, воспринятого на слух текста; в) изложение воспринятого и на слух, и зрительно текста. Эти виды изложений **учитывают** необходимость развития **разных** способностей учащихся к восприятию текста, так как в жизни мы встречаемся с необходимостью воспроизводить содержание и прочитанного, и услышанного.

По степени знакомства с исходным текстом различаются изложения незнакомого, т.е. воспринимаемого впервые, текста и знакомого, т.е. воспринятого **ранее**, известного учащимся, текста.

По **осложненности** языковым заданием выделяются изложения с лексическим, грамматическим (морфологическим, синтаксическим), стилистическим и другими заданиями. Среди этих заданий можно выделить два типа:

1. Предлагается **изменить** форму лица, времени, наклонения: например, передать содержание исходного текста не от 1-го, а от 3-го лица, не в форме прошедшего, а в форме настоящего времени и т.д. Необходимо различать изложение с заменой лица рассказчика и **изложение** с заменой **формы** лица рассказчика. Первое требует переосмысления содержания излагаемого - например, пастушок и Метелица по-разному (с точки зрения содержания и языкового оформления) **рассказали** бы о своей встрече в поле у костра. Второе изложение предполагает лишь замену формы лица - например, замену **1-го** лица (я) 3-м (*Писатель, он...*) - и относится к рассматриваемой группе изложения.

2. Предлагается употребить в изложении определенные слова, словосочетания, предложения, имеющиеся в исходном тексте, или определенные **группы** слов, словосочетаний, предложений. Такие **языковые** средства отмечаются в тексте, выписываются и т.д. Изложения с языковым заданием - средство, с помощью которого реализуется взаимосвязь между уроками изучения основной программы школьного курса русского языка и работой по развитию связной речи учащихся.

Другие основания для выделения видов изложений: тематика исходного текста (о дружбе, о мире, о животных и т.д.), жанрово-композиционные особенности исходного текста (изложение-описание, изложение учебной статьи и т.д.).

Форма речи (устный пересказ, письменное изложение), устные изложения (пересказы) являются предметом специального обучения в начальной школе. Эта работа получает свое дальнейшее развитие в средней школе, где используются тексты более разнообразные по стилю, структуре и более сложные по своей информативной нагрузке (в том числе и тексты параграфов учебника).

В V-IX классах словесник проводит специальные обучающие изложения. Смысл этой работы - научить детей способам деятельности по созданию текста на основе исходного.

Основные этапы этой работы: 1) уточнение (учителем) речевой задачи; 2) вступительное слово об авторе и произведении, откуда взят текст для изложения (если это необходимо); 3) чтение текста учителем или прослушивание грамзаписи текста на пластинке; 4) определение темы и основной мысли исходного текста; 5) анализ его содержания и структуры (составление композиционной схемы и плана текста), словарная работа, анализ языковых особенностей текста; 6) повторное чтение или прослушивание текста. Работе над исходным текстом может предшествовать предварительная (за несколько дней) языковая подготовка (лексическая, орфографическая и т.д.), рассредоточенная во времени (рассредоточенная подготовка). Ее назначение - предупредить различного рода ошибки и недочеты, подготовить к восприятию текста.

Сочинение. Сочинения, проводимые на уроках русского языка, по тематике (по содержанию) делятся на две большие группы: сочинения на лингвистические темы (например: «Сравнительная характеристика слов *зелень* - *зеленый* - *зеленеть*», «Самая интересная тема программы по русскому языку», «Для чего нужно изучать фонетику» и т.д.) и сочинения на темы из жизни - на так называемые свободные темы (это наименование не совсем точно отражает существо дела, так как обычно ученику предлагается одна или несколько тем и он или совсем несвободен или относительно свободен в выборе темы). В современной школе сочинения на темы из жизни занимают в практике работы учителя-словесника большое место, что объясняется их широкими воспитательно-образовательными возможностями.

По типу создаваемых текстов различаются: а) сочинения, традиционно относящиеся к «школьным жанрам», - сочинения-повествования, описания, рассуждения, повествования с элементами описания, рассуждения; рассуждения с элементами повествования, описания и т.д.; б) сочинения, близкие к тем речевым произведениям, которые существуют в реальной речевой практике, - речевые жанры (хотя и они выполняются на школь-

ном уровне): рассказ, заметка, статья в газету, репортаж, очерк (портретный), доклад и т.д.

По стилю различаются сочинения разговорного стиля (например, рассказ о случае из жизни) и книжных стилей: делового (например, деловое описание), научного, учебно-научного (доклад на тему школьной программы), публицистического (статья в газету, очерк), художественного (например, художественное описание природы).

По источнику получения **материала** различаются сочинения на основе жизненного опыта, прочитанного, произведений живописи, **диа-** кино-, телефильмов, радио- и телевизионных передач, театрального спектакля, музыкальных впечатлений и т.д. При этом, естественно, в сочинении может использоваться как один, так и несколько источников получения материала.

К источникам другого – психологического – ряда относятся память (сочинения на основе жизненного опыта, в основе которых лежат прошлый опыт, сложившиеся представления, приобретенные ранее знания и т.д.); восприятие (сочинения по наблюдениям, т.е. на основе специально организованного восприятия); воображение (сочинения по воображению, когда на основе имеющегося опыта создаются такие представления, образы, с которыми в жизни юный автор никогда не встречался: «Школа в будущем», «Я лечу на Луну» и т.д.).

По объему выделяются сочинения-миниатюры. Они отличаются небольшим сравнительно с обычными сочинениями объемом, который в большинстве случаев обусловлен конкретным «узким» характером темы («Осеннее небо сегодня», а не «Осень в нашем парке»), реже – композиционно-жанровыми особенностями сочинения (в частности, формой дневниковых записей, пейзажных зарисовок и т.д.). К сочинениям-миниатюрам предъявляются те же требования, что и к обычным сочинениям (см. об этом более подробно на с. 263).

По сложности дополнительным языковым заданием выделяются: сочинения с лексическим, грамматическим (морфологическим, синтаксическим), стилистическим и другими заданиями; сочинения по опорным словам и словосочетаниям. Эти сочинения используются, как правило, на уроках родного языка для закрепления знаний, умений и навыков, полученных учениками при изучении материала основной программы.

В деятельности учителя, связанной с проведением сочинений, выделяются три этапа: 1) подготовка и организация сочинений; 2) их проверка и оценка; 3) анализ проверенных работ в классе.

1. Начиная подготовку, учитель прежде всего объявляет о теме (тематике) предстоящего сочинения и ставит перед соавторами определенные задачи (за 1-2 недели до написания работы). Допустим, школьникам предстоит описать зимнюю природу (описание природы предусмотрено программой VI класса). С самого начала учитель подчеркивает, что он указывает широкую тему - «Зимняя природа», но что каждый будет писать о чем-то очень конкретном и обязательно о своих впечатлениях и наблюдениях. Что же это за конкретные темы? Их примерная тематика (некоторые из формулировок навеяны строчками стихов и прозы писателей): «Прелесть утренней зимы» (Н.Асеев); «Все сегодня особенно мило мне» (Д.Костюрин); «Мороз и солнце! День чудесный!» (А.Пушкин); «Деревья в плену» (М.Пришвин); «Когда выпал первый снег...», «Идет снег... (снегопад)»; «Снег в декабре (сегодня в эти дни)»; «Зимнее небо»; «В метель»; «После метели»; «Внизу под моим окном»; «Раннее зимнее утро»; «Зимние сумерки»; «Какой я видел(а) зиму вчера на прогулке»; «Волшебница-зима у нас в ...»; «Зима в нашем лесу (парке, сквере)»; «О чем рассказали мне следы в снежном лесу»; «Ель (березка, сосна и т.п.) в зимнем лесу»; «Белая тишина»; «Снегири (дятлы, синицы...) в зимнем лесу (у меня на балконе и т.д.)»; «У птичьей кормушки»; «В новогоднюю ночь...»; «И вот она, нарядная, на праздник к нам пришла»; «Появились сосульки...» и т.д.

Это, конечно, сугубо примерная тематика. Она изменяется и дополняется учениками. В данном случае важно показать детям, с каких разных сторон можно подойти к сочинению-описанию «Зимняя природа», и натолкнуть детей на поиски своей темы и своего подхода к ее раскрытию. Поэтому учитель сразу же организует наблюдения детей, непосредственное восприятие ими живой природы, которая их окружает (это и поможет выбрать конкретную тему сочинения), и направляет их на поиски текстов (поэтических, прозаических), где описывается зимняя природа.

Затем начинается актуализация, условно говоря, «зимнего словаря» учащихся. В первый раз дети назовут или запишут на страницах своего словаря те из «зимних слов», которые они вспомнят в связи с объявленной темой. На следующих уроках эти «зимние словарики» будут пополняться за счет тех слов, которые ученики найдут в результате своих наблюдений и чтения «зимних» текстов. Периодически на следующих уроках ученики делятся своими впечатлениями (это могут быть устные и письменные зарисовки), читают найденные тексты, говорят о том, что их привлекло в этих текстах, в частности, отмечают интересные повороты темы, основную мысль автора, изобразительно-выразительные средства, относящиеся к описанию неба, земли, снега, реки, де-

ревью и т.д. Найденные детьми «зимние» тексты учитель использует в самых различных целях (при опросе, закреплении и т.д.), а также может сделать предметом специального анализа. Начинается этап анализа текстов, когда ученики определяют тему текста, его основную мысль (она нередко прямо формулируется автором), стиль текста, его структуру; находят языковые средства, которые несут большую смысловую нагрузку в раскрытии замысла писателя. В этих же целях может быть использован любой текст из учебника и из дидактических материалов, который ученики могут воспринимать.

На «пути» к созданию своего текста-описания (по наблюдениям) могут быть использованы самые различные виды работ, например:

- подробное изложение текста описательного характера;
- творческий диктант по картине с задачей обогатить диктуемый текст определенными языковыми средствами (наречиями, определениями и т.д.);
- сочинение-описание (устное или письменное) изображенного на картине пейзажного характера;
- сочинение (устное или письменное) на основе музыкальных впечатлений («Ноябрь», «Декабрь» П. И. Чайковского);
- сочинение (устное или письменное) на основе телепередач, тематически связанных с описанием зимней природы;
- редактирование (коллективное, самостоятельное) текстов-описаний с типичными недочетами (неконкретность впечатлений и наблюдений, наличие «общих мест» и «общих слов» типа «Птицы улетели», «Деревья в зимнем уборе», «Хорошо зимой!»; отсутствие личностного восприятия или его недостаточное выражение; непоследовательность в описании и др.).

Все эти виды работ тоже оцениваются учителем, хотя, как правило, носят обучающий характер, но главная самостоятельная работа впереди: выбор темы, определение замысла, сбор и отбор материала, его систематизация, определение последовательности описания и, наконец, его реализация - все это на завершающем этапе ученик делает сам, создавая **первый** вариант своего сочинения-описания. Чтобы облегчить создание учениками своего текста, важно уточнить речевую задачу, описать речевую ситуацию. Например: «Итак, каждый из вас должен что-то описать из того, что наблюдал, видел. Ваша задача - нарисовать словами картину, чтобы читатель как бы мог увидеть все, что видели вы и о чем написали. Следовательно, постарайтесь создать художественное описание. Это первая задача. А вот для кого мы будем описывать природу - для наших друзей, которые живут на юге, или для знакомых-сибиряков, или для родных, живущих на севе-

ре, или просто для нас с вами, чтобы мы могли, собрав все сочинения в альбом «Зимняя природа, какой мы ее видим», узнать, кто как видит, чувствует, воспринимает нашу зимнюю природу, - давайте сейчас с вами решим. От того, для кого и для чего мы будем писать свои сочинения, многое зависит - вы хорошо это понимаете».

Аналогичная работа проводится и в связи с подготовкой устных высказываний (сообщений, докладов, устных рассказов, репортажей и т.д.), но в отличие от методики, описанной выше, учитель использует соответствующие **образцы** устной речи. Только на этой основе можно проанализировать и показать особенности звучащей речи, средства выразительности устной речи (громкость, основной тон высказывания, темп и т.д.), приемы подготовки к высказыванию. Сейчас в распоряжении учителя имеется «звуковое пособие», в котором собраны образцы звучащей речи, живого слова (в том числе и детские).

Первые варианты сочинений учитель либо сам проверяет, либо организует взаимопроверку, когда ученики делают замечания, исправляют ошибки, дают друг другу советы о том, как можно улучшить прочитанный вариант сочинения. Все исправления ученики делают карандашом (как и обозначение ошибок) на полях работы. Это своеобразная редакторская и вместе с тем творческая работа учащихся также может быть оценена учителем.

Таким образом, в процессе подготовки, рассредоточенной во времени, а также проводимой на специальном уроке, учитель практическим путем раскрывает существо определенного речеведческого понятия и учит определенным коммуникативным умениям.

II. При проверке сочинений учитель отмечает (начиная с V класса) тип ошибки на полях работы, пользуясь определенными обозначениями. При этом он пользуется теми условными знаками, которые даны в учебниках русского языка, или вводит свои, в том числе и всякого рода поощрительные замечания типа «Интересная мысль!», «Точно увидел!». Введение «своих» условных обозначений оправдано, когда с их помощью конкретизируются ошибки. Например, буква М против строки (строка на полях тетради) обозначает неконкретное употребление местоимений, вызывающее двусмысленность речи; буква П - неоправданный повтор слов и т.д. Это не только своеобразная мотивировка выставляемой отметки, но и основа для организации работы учащихся над ошибками (в классе и дома).

Оценивая созданные учащимися высказывания, учитель принимает во внимание уровень овладения ими умением создавать тот или иной текст. За сочинение, начиная с V класса, ставятся

две отметки: первая - за содержание и речевое оформление, вторая - за грамотность в широком смысле слова. При выставлении первой оценки принимается во внимание: а) соответствие высказывания теме; б) достоверность, точность излагаемого, соответствие его жизненной правде; в) последовательность высказывания; г) речевое оформление (точность, богатство, разнообразие языковых средств), стилевое единство и выразительность речи. При оценке грамотности учитываются не только орфографические и пунктуационные ошибки, но и грамматическая правильность речи, соблюдение норм словообразования, норм словоизменения, норм согласования, управления, построение предложений той или иной структуры.

III. Смысл уроков анализа сочинений в том, чтобы подготовить учащихся к переработке созданного текста и к работе над новым сочинением. Поэтому на таких уроках учитель кратко анализирует содержательно-речевую сторону проверенных работ: раскрытие темы сочинения, наличие замысла, степень его реализации и оригинальность (на фоне остальных), построение и язык ученических сочинений (находки) и т.д.; читает 1-2 наиболее удачных сочинения (или их части); организует редактирование (коллективное или самостоятельное) нескольких отрывков из сочинений. Завершается урок самостоятельной переработкой, совершенствованием учащимися своих сочинений (если в этом есть необходимость).

Литература

1. Винокур **В.Г.** Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. - М., 1993.
2. Ивченков П.Ф. Обучающие изложения. 5-9 классы. - М., 1994.
3. **Ипполитова Н.А.** Текст в системе изучения русского языка в школе: Материалы к спецкурсу. - М., 1992.
4. Ипполитова Н.А. Развитие речи школьников в процессе обучения чтению // Рус. яз. в школе. - 1997. - № 1.
5. Ладыженская **Т.А.** Живое слово. - М., 1988.
6. **Леонтьев А.А.** Речевая деятельность // ЛЭС. - М., 1990.
7. Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А.Ладыженской. - М., 1980.
8. Мучник **Б.С.** Культура письменной речи. - М., 1996.
9. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. - СПб., 1994.
10. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. - М., 1993.
11. Пленкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста. - М., 1988.
12. Система обучения сочинениям в **VI-VIII классах** / Под ред. Т.А.Ладыженской. - М., 1978.

Глава XII

КОНТРОЛЬ ЗА УСВОЕНИЕМ ЗНАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ФОРМИРОВАНИЕМ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И ИХ ОЦЕНКА

Содержание учебного процесса складывается из: 1) овладения учащимися определенной суммой знаний и комплексом умений; 2) отчета учащихся об овладении знаниями и умениями. Следовательно, представляется правомерным выделить особой группы методов учета и контроля в общей системе методов обучения русскому языку.

Контроль за усвоением знаний и формированием умений - важнейший этап учебного процесса, который позволяет констатировать объективный уровень знаний, умений и навыков школьников после изучения темы, а также выяснить, насколько успешно идет освоение нового материала в ходе его изучения. Выделяются следующие функции контроля (контрольных заданий): собственно контролирующая, которая является основной; обучающая (осознание учащимся своих ошибок и причин их появления); воспитательная, которая проявляется в объективной оценке знаний школьников, а следовательно, и их учебного труда в целом.

В соответствии с содержанием обучения русскому языку в школе методы контроля делятся на две группы: 1) методы контроля за усвоением знаний; 2) методы контроля за сформированностью умений и навыков.

§ 44. КОНТРОЛЬ ЗА УСВОЕНИЕМ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Знания в общей сумме сведений, изучаемых на уроках русского языка, рассматриваются прежде всего как основа сознательного формирования соответствующих умений и навыков. Без знания понятий, норм, языковых фактов нельзя научиться грамотно говорить и писать на родном языке. Следовательно, в процессе обучения учитель должен вести регулярный, целенаправленный контроль за их усвоением.

При организации проверки знаний необходимо учитывать, каким образом и в каком объеме изучается то или иное понятие в школе: путем формулирования правил (определений) или путем непосредственного применения термина к соответствующему языковому факту; способом указания на основные признаки понятия

(описательно) или с помощью расчленения разновидностей какой-либо языковой единицы. Например, по программе V класса школьники изучают раздел «Фонетика и графика» и узнают о классификации звуков русского языка по различным основаниям: гласные и согласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие. Как сформулировать вопрос для проверки знаний учащихся по данному материалу? Возможные варианты вопроса таковы: что называется звуками речи? Что такое звуки речи? Какие ты знаешь звуки речи? Но **правом**ерным является лишь третий вопрос, так как на все остальные учащийся ответить не сможет: определения звука речи в школе не дается, понятие формируется через непосредственное прикреплeние термина к фактам языка.

Понимание теоретического материала проверяется в процессе воспроизведения его учащимися путем выполнения практических заданий. Для этого используются связное сообщение ученика (в устной и письменной форме), ответы учащихся на вопросы, подбор примеров. С помощью первых двух методов знания проверяются на основе воспроизведения учащимися формулировок и определений учебника либо на основе расчленения этих формулировок: выделения нужных признаков понятия, сопоставления его с другими и т.п.

С помощью подбора примеров понимание теоретического материала проверяется опосредованно - путем проверки умений учащихся, подбора и анализа примеров.

Рассказ ученика. Рассказ (сообщение) ученика как метод контроля за знаниями применяется для проверки относительно законченной части темы (склонение имен существительных, времена глагола, односоставные предложения) или самостоятельных тем курса (словосочетания, имя прилагательное как часть речи) (5).

Для обучения школьников рассказу об изученных понятиях и языковых фактах в учебнике используются такие виды заданий, как составление плана рассказа о том или ином явлении; предъявление готового плана для подготовки задания; подбор примеров к пунктам плана, данного в учебнике. Так, в одном из школьных учебников для V класса дается следующее задание: «Расскажите об имени прилагательном как части речи по плану. К какому стилю вы отнесете ваше высказывание об имени прилагательном как части речи?» Следовательно, к выполнению контрольных **заданий** подобного типа школьники должны быть подготовлены: они должны знать, как строится рассказ, в котором раскрываются основные признаки изученного понятия.

Ответы на вопросы. Ответы на вопросы практикуются на всех этапах изучения теоретического материала. Вопросы могут быть составлены таким образом, чтобы ученик в своем ответе ориенти-

ровался на воспроизведение данных в учебнике формулировок определений и правил: что называется местоимением? Каковы основные признаки словосочетания? Что нужно сделать, чтобы правильно определить падеж имени существительного? Это вопросы к памяти учащихся, проверяющие, как они запомнили изученные факты, явления, правила и т.п. Если необходимо выяснить, как ученик осмыслил то или иное определение или правило, формулируются вопросы, в большей степени активизирующие его мыслительную деятельность. Это вопросы-проблемы, по определению Н.С.Позднякова. (См.: Методика русского языка. - М., 1948.)

Сравним вопросы, приведенные под рубрикой «Контрольные вопросы и задания» в учебнике русского языка для V класса после изучения темы «Имя прилагательное»:

- 1) Дайте определение имени прилагательного.
- 2) Приведите примеры кратких прилагательных.
- 3) Как определить написание безударных окончаний имен прилагательных?
- 4) Почему вопросительное слово *какой?* помогает определить окончание имен прилагательных?
- 5) Как пишутся краткие имена прилагательные с основой на шипящую?
- 6) Что общего между полными и краткими именами прилагательными и чем они отличаются?
- 7) Чем отличаются имена прилагательные от имен существительных?

Очевидно, что первые три вопроса и пятый вопрос требуют от учащихся воспроизведения формулировок, приведенных в учебнике. Это вопросы воспроизводящего характера. Остальные требуют от учащихся обобщения, сопоставления изученных явлений, выделения и сравнения определенных признаков и т.п. Это вопросы проблемного характера.

Подбор слов и составление словосочетаний и предложений учащимися и их анализ. Этот метод контроля проверяет знания учащихся в единстве с умениями и навыками. Он используется также на всех этапах изучения программного материала. Для реализации этого метода правомерны следующие виды заданий: подбор и запись примеров на определенное правило, для иллюстрации того или иного явления; задания на применение правил (например, вставить в данное слово пропущенные буквы и обозначить условия выбора орфограмм), в основе которых лежит анализ данных учителем примеров; классификация данных учителем примеров по различным основаниям (после записи слов типа *кое-где*, *кое-кто*, *кое у кого*, *негде* и т.п. учитель спрашивает, слова каких частей речи записаны, и просит доказать свой ответ).

Организационные формы проверки знаний учащихся. Знания учащихся проверяются, как правило, в процессе опроса, который проводится как в ходе изучения темы (текущий контроль), так и после ее изучения (итоговый контроль) (1). В практике школьного обучения наиболее распространенными являются две формы опроса: 1) **фронтальный**; 2) **индивидуальный**.

Фронтальный опрос проводится в конце изучения темы или раздела школьного курса русского языка. Сущность его заключается в проверке знаний одновременно у большого количества учащихся. Фронтальный опрос организуется следующим образом. Учитель формулирует серию вопросов, задаваемых всему классу, затем на вопросы поочередно отвечают отдельные ученики. В течение урока одному и тому же учащемуся может быть задано несколько вопросов. В результате ответ оценивается поурочным баллом, который выводится с учетом качества всех ответов ученика, полученных в течение урока. Из этого следует, что при организации фронтального опроса учитель должен прежде всего спланировать опрос, наметить 5-6 учащихся, которые будут опрошены в обязательном порядке. Остальные также принимают участие в работе и могут быть внесены в список опрашиваемых по ходу урока. Во время опроса учитель ведет записи, фиксирующие уровень ответа учащихся, и на основании этих промежуточных оценок выводит поурочный балл.

При проведении фронтального опроса необходимо соблюдать следующие требования:

1. Четко и правильно формулировать вопросы и задания для учащихся:

- не допускать формулировок с неправильным или неточным использованием терминов;
- не допускать формулировок, требующих уточнений, дополнительных вопросов и т.п.;
- избегать подсказывающих вопросов;
- соблюдать требования логики и психологии при составлении вопросов.

2. Запланировать и поставить перед учащимися не только вопросы воспроизводящего характера, но и вопросы, создающие в классе проблемные ситуации.

Так, вместо традиционного задания «Расскажи о правописании **ь** и **ы**» полезнее поставить учащихся в условия поисковой деятельности и сформулировать вопрос следующим образом: в чем сходство и в чем различие в употреблении **ь** и **ы**?

3. При оценке ответов школьников учитывать не только фактическую правильность ответа, но и его речевое оформление, воспитывать бережное отношение к слову, стремление к точному выражению мысли.

При проведении фронтального опроса надо учитывать не только его положительные стороны (быстрота проверки знаний у большого количества учащихся), но и его недостатки.

1. Фронтальный опрос ограничивает возможность развернутых высказываний учащихся, требующих навыков связного изложения материала. При фронтальном опросе преобладают односложные, краткие, отрывочные ответы, что приводит к торможению в развитии связной устной речи учащихся.

2. Краткость, отрывочность ответов на уроке приводит к тому, что изученные (или изучаемые) факты не укладываются в сознании учащихся в виде целостной системы. Они запоминаются как разрозненные, не связанные между собой единицы. У учащихся не развивается навык систематизации изученного.

3. Возможность отвечать на уроке односложно, неразвернуто приводит к тому, что учащиеся дома не готовятся к уроку серьезно. А это отрицательно сказывается на прочности усвоения материала в целом.

Таким образом, абсолютизировать фронтальный опрос, делать его, как это нередко наблюдается в практике работы учителей, единственным способом проверки знаний неверно и неоправданно. Следует помнить, что различные способы опроса должны применяться целенаправленно и дополнять друг друга с учетом возможностей и особенностей каждого из них.

Индивидуальный опрос - это наиболее эффективная форма проверки знаний учащихся. При индивидуальном опросе вопрос (или задание) адресуется одному учащемуся. Оценка знаний проводится непосредственно после ответа и анализа его учениками и учителем. Отметка сразу же заносится в классный журнал и дневник ученика.

В ходе индивидуального опроса ученик дает развернутый полный ответ на вопрос теоретического характера. В это время остальные выполняют специальные задания, связанные с осмыслением ответа товарищей и его предварительной оценкой: составление плана ответа ученика, отвечающего на вопрос; постановка вопросов отвечающему; рецензирование ответов учащихся; дополнение к ответу; включение в опрос учащихся (требование исправить ошибку по ходу ответа, продолжить ответ, привести примеры к теоретической части ответа и т. п.) (6). Эти и другие задания подобного характера активизируют учащихся, заставляют их быть внимательными к ответу товарища, воспитывают стремление принять участие в обсуждении поставленного учителем вопроса и т. п. Таким образом, индивидуальный опрос должен проводиться под контролем и при активном участии в работе всех учащихся.

Одним из возможных вариантов индивидуального опроса является опрос с предварительной подготовкой, в ходе которой ученик

делает необходимые для ответа записи на классной доске (примеры, план ответа и т.п.). Доска должна быть с распашными створками, чтобы учащиеся не видели, что записывается отвечающим. Пока ученик готовится к ответу, класс выполняет другое задание.

Когда ученик подготовился к ответу и сделал все необходимые записи, класс включается в работу: проверяет правильность записи примеров, задает вопросы, указывает на допущенные просчеты и недостатки. В данном случае важно избежать шаблонных приемов работы. Для этого необходимо поставить перед учащимися вопросы, активизирующие их мыслительную деятельность. Например: посмотрите, что написано на доске, и определите, какое задание было дано вашему товарищу; слушайте ответ и готовьтесь дать отзыв о нем; сформулируйте вопросы отвечающему так, чтобы он понял свои недочеты (ошибки); слушайте ответ и отметьте все речевые недочеты, если они будут; слушайте ответ и оцените качество примеров, использованных при доказательстве теоретических положений.

При проведении индивидуального опроса необходимо правильно оценить ответ ученика в соответствии с утвержденными нормами (нормы оценки знаний учащихся, как правило, даются в программах по русскому языку).

Устный ответ ученика рассматривается, как рассуждение (развернутое в той или иной степени), в котором выделяются тезис (то, что доказывается) и доказательства: а) пример, б) его объяснение (5). Если ученик получил задание ответить на вопрос, какие односоставные предложения называются безличными, он должен прежде всего высказать определенное положение, тезис. В данном случае это определение односоставных предложений, воспроизводимое по тексту учебника: «Безличные предложения - это односоставные предложения со сказуемым, при котором нет и не может быть подлежащего». Это положение доказывается примером и его объяснением. Следовательно, далее ученик продолжает ответ следующим образом: «Например, *уже совсем стемнело*. Это предложение безличное, так как при сказуемом *стемнело* нет и не может быть подлежащего (нельзя предположить, что стемнело что-то или кто-то стемнел)».

Совершенно очевидно, что именно пример, приводимый учеником в качестве доказательства выдвинутого положения, и его объяснение помогают учителю судить об истинных знаниях ученика, о степени их осознанности. На практике учащиеся нередко допускают ошибки (и недочеты) при построении устного ответа, обусловленные тем, что не знают его структуру и средства (приемы) связи между частями высказывания. Назовем наиболее типичные из них.

1. Ученик не приводит примеры и не объясняет их без напоминания учителя. Следовательно, при оценке и характеристике отве-

та необходимо отмечать и учитывать, сам ученик привел пример или по настоянию учителя.

2. Ученик приводит пример, не соответствующий сути того положения, которое выдвигается.

Отвечая на вопрос, какой второстепенный член предложения называется обстоятельством, ученик, правильно воспроизводя определение «Обстоятельство - это второстепенный член предложения, обозначающий признак действия или другого признака. Обстоятельства поясняют сказуемое или другие члены предложения», приводит пример: *«Писать красиво - как?; очень интересный - интересный в какой степени?» Однако в данном случае пример не соответствует сути тезиса: обстоятельство - член предложения, следовательно, в качестве примера должно быть использовано предложение, а не слово. Таким образом, необходимо специально обучать школьников умению подбирать примеры, научить понимать значение примера в их устных ответах.*

3. Ученик правильно приводит пример, но не объясняет его. А ведь именно объяснение помогает подвести конкретный пример под общее положение, высказанное при ответе, раскрыть его сущность. Следовательно, необходимо научить школьников объяснять пример; только в этом случае может идти речь о глубоком понимании изучаемого материала.

4. Ученик использует не тот способ объяснения примера. Так, к определению имени существительного ученик дает такое объяснение: «Газета - существительное женского рода, 1-го склонения, единственного числа», т.е. перечисляет признаки названного существительного, но не доказывает, что данное слово обозначает предмет и относится к именам существительным. Следовательно, нужно показать учащимся различные способы объяснения примера в зависимости от содержания выдвинутого положения.

5. Ученик при объяснении примера перегружает ответ материалом, не имеющим отношения к тезису, что снижает доказательность ответа. Характеризуя ответы учащихся и подготавливая их к самостоятельным устным высказываниям, необходимо определять, что перегружает ответ, что неоправданно включено в объяснение примера.

6. Ученик дает неполное объяснение примера, ограничиваясь только указанием на принадлежность слова (словосочетания или предложения) к тому или иному классу явлений. (*Видя, сидя* - это деепричастия.) В этом случае следует, предложить учащимся продолжить объяснения (... - это деепричастие, так как ...).

7. Ученик при объяснении примера раскрывает не все части выдвинутого положения: доказывая, что имена прилагательные изменяются **по** родам, числам и падежам, ученик сопоставляет

примеры *голубая чашка, голубое небо, голубой цветок*, которые иллюстрируют изменение прилагательных по родам, но не подтверждают мысли об их изменении по числам и падежам. В этом случае необходимо попросить ученика продолжить объяснение, определить, в каком направлении это следует сделать.

Оценивая устный ответ ученика, нужно учитывать следующее:

1) полноту и правильность ответа (учитывается точность и полнота воспроизведения определений и правил);

2) степень осознанности, понимания изученного (учитывается правильность примера, приведенного для доказательства выдвинутого положения, наличие в ответе объяснения, его полнота, соответствие типа и способа объяснения выдвинутому положению);

3) языковое оформление ответа (учитывается логическая последовательность сообщения, соответствие его стилю и типу высказываний подобного характера, умение пользоваться необходимыми средствами связи при переходе от теоретической части к примеру и от примера к объяснению).

Распространенная в настоящее время форма контроля, обеспечивающая сиюминутные показатели успеваемости учащихся, – тестовая проверка. С помощью тестов можно проверить изученную тему, ее фрагмент, итоговые знания, умения и навыки. Но широко увлекаться тестами, по мнению ряда методистов, не следует. Они не должны исключать традиционные формы контроля. Тесты – лишь одна из форм проверки, в ходе которой учитель может оперативно получить данные об уровне знаний и **сформированно** тех или иных умений, но при этом не всегда и не во всем эти данные будут носить объективный и пролонгированный характер.

§ 45. КОНТРОЛЬ ЗА СФОРМИРОВАННОСТЬЮ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ИХ ОЦЕНКА

Контроль за сформированностью умений и **навыков** учащихся проводится как в процессе изучения всей темы (текущий контроль), так и после изучения раздела или темы в целом (итоговый контроль). Обычно для проверки уровня **сформированно** умений и навыков используются те же виды работ, которые применяются при обучении. При итоговом контроле круг этих видов заданий несколько сужается, появляются специфические, характерные именно для этого этапа виды контрольных; заданий.

Все способы проверки умений и навыков учащихся делятся на три большие группы; в основе этого деления лежит характер формируемых умений и навыков учащихся:

1) методы проверки учебно-языковых умений;

2) методы проверки правописных умений (орфографических и пунктуационных);

3) методы проверки речевых умений и навыков.

Методы проверки учебно-языковых умений. Задания на нахождение **изученных языковых** явлений, на их распознавание, выделение из числа **других языковых** единиц. Это задания типа: подчеркнуть (назвать) в тексте (в предложении) имена существительные, имеющие только форму единственного числа; выписать из текста (предложения) глаголы в форме условного наклонения; среди однокоренных слов найти причастие и доказать, что названные слова - причастия, и т.п.

Задания, связанные с подбором и анализом примеров, их группировкой и классификацией. Это задания типа: сгруппировать однокоренные слова; заменить выделенные слова и словосочетания, которые пишутся с *не* слитно; в чем сходство и различие между выделенными глаголами и существительным; подобрать однокоренные слова с суффиксом *-тель* к словам *читать, преподавать*; записать группами слова, которые обозначают: 1) лицо; 2) предмет, вещь и т.п.

Задания на **полный разбор языкового** явления. Примеры таких заданий: разобрать по составу слова ...; выписать имена существительные и разобрать их; сделать синтаксический разбор словосочетаний и т.п.

С помощью заданий первого типа проверяется уровень сформированности опознавательных учебно-языковых умений. Задания второго типа проверяют состояние классификационных умений. Задания на разбор языковых фактов направлены на проверку как опознавательных, так и классификационных умений. Все названные виды заданий находятся в тесной, органической связи с некоторыми способами проверки знаний учащихся (подбор и анализ примеров для иллюстрации изученных сведений, выполнение практических задач). Это объясняется тем, что учебно-познавательные умения опираются на знания учащимися основных сведений о языке. Следовательно, и контроль за их сформированностью должен протекать одновременно с контролем за усвоением знаний учащимися.

Следует также иметь в виду, что на этапе текущего контроля в данном случае используются те же виды заданий, что и при обучении на этапе формирования учебно-познавательных умений и навыков. На этапе итогового контроля, как правило, применяются задания на полный разбор языковых фактов. Это фонетический, лексический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический, орфографический и пунктуационный разбор.

При оценке заданий подобного характера на этапе контроля за сформированностью учебно-языковых умений и навыков необходимо учитывать следующие обстоятельства:

1. Ученик может оказаться в условиях, когда он должен проанализировать такие факты, которые относятся к числу переходных случаев, объективно допускающих различное толкование явлений, недостаточно изученных в науке, и т.п.

Так, например, анализируя части речи в предложении *Первую премию получил юный физик из Новосибирска*, ученик квалифицирует слово *первый* как имя прилагательное. Это ошибочное объяснение тем не менее не учитывается при оценке выполнения задания в целом, так как в данном случае слово *первую* употребляется в значении «главную», «наиболее значимую», т.е. на первый план выступает значение признака, а не порядка при счете.

2. Ученик может допустить ошибку в разборе при квалификации языковых явлений в силу объективных причин: материал еще не изучался школьниками или не изучается по школьной программе вообще.

Так, выполняя задание «Выписать из текста и разобрать краткие имена прилагательные», ученик V класса может включить в группу выписанных слова типа *найдена, украшена* (причастие). Но подобную ошибку не следует учитывать при оценке выполнения задания, так как пятиклассники еще не знают правил разграничения прилагательных и причастий.

3. И наконец, следует учитывать критерий частотности использования соответствующих знаний, умений и навыков, с одной стороны, и их роль в решении основных задач обучения родному языку в школе, с другой стороны.

Например, слова-предложения *да, нет* сравнительно редко употребляются в письменной речи, поэтому ошибкам в анализе, употреблении и оформлении данных конструкций при проверке умений учащихся не придается большого значения. При анализе предложения типа *Ваза из стекла стояла на маленьком столике у окна*, напротив, оказывается небезразличным, как учащиеся квалифицируют член предложения, выраженный словоформой *из стекла* - как несогласованное определение или как косвенное дополнение. Для осознания места данной конструкции в ряду соотносительных конструкций с определительным значением (*стеклянная ваза; ваза, сделанная из стекла*) важно, чтобы данная словоформа была воспринята учащимися как несогласованное определение; только в этом случае можно сформировать базу для целенаправленного развития речи на основе синтаксической **СИНОНИМИИ**.

Все названные условия необходимо принимать во внимание при оценке ответов на контрольные вопросы, рассчитанные на проверку учебно-языковых умений учащихся.

В целом же оценка выполнения подобных заданий идет по известным критериям, важнейшими из которых нужно считать следующие: правильность; полнота (учитывается перечисление всех признаков анализируемого явления); перечисление признаков языкового явления в определенной последовательности, что является очень важным показателем осмысленности и осознанности проводимого разбора.

Контроль за сформированностью правописных (орфографических и пунктуационных) умений. Известно, что правописные умения проявляются прежде всего в процессе правильной записи учащимися **слов**, предложений, самостоятельных высказываний. Эти умения формируются на базе развития орфографической и пунктуационной зоркости учащихся. Следовательно, организуя контроль за сформированностью правописных умений в целом, необходимо помнить, что проверять и контролировать нужно: 1) умение обнаружить орфограмму (или точку приложения пунктуационного правила); 2) умение правильно записать слова и предложения в процессе выполнения письменных заданий.

Контроль за **сформированностью** умения обнаружить орфограмму осуществляется, как правило, в процессе изучения всех тем школьного курса русского языка (в условиях текущего контроля). Для этого могут быть использованы те же виды заданий, которые применяются в процессе обучения школьников на этапе формирования правописных умений. Проводим примеры заданий, которые могут быть предъявлены учащимся как контрольные.

1. Нахождение орфограмм, выделение их опознавательных признаков и обозначение условий выбора правильных написаний: обозначить изученную орфограмму в данных словах; обозначить условие выбора букв *ы* и *и* после *ц* в следующих словах....

2. Орфографический и пунктуационный разбор: объяснить написание гласных в корнях следующих слов...; объяснить постановку знаков препинания в данном предложении (тексте).

3. Группировка слов с определенными орфограммами и пунктуационными знаками: записать в две колонки слова с орфограммами «Гласная и согласная в приставках, кроме приставок на **з(с)**» и «Буквы *з* и *с* на конце приставок»; выписать в левый столбик слова, в которых после *ц* пишется буква **е**, проверяемая ударением, а в правый – слова, в которых пишутся буквы *ы*, *и*, обозначить эти орфограммы; выписать (указать) сначала сложные предложения, где союз *а (и)* соединяет простое предложение в составе

сложного, а затем – простые предложения, где союз *а (и)* соединяет однородные члены.

Задания подобного характера предъявляются в качестве дополнительных к текстам диктантов, к заданиям на списывание и т.п. Они носят диагностирующий характер, позволяют вести постоянное наблюдение за состоянием орфографической и пунктуационной зоркости учащихся, прогнозировать возможные орфографические и пунктуационные ошибки учащихся, вести целенаправленную работу по их предупреждению и устранению. С помощью названных заданий учитель проверяет, как идет усвоение орфографического (или пунктуационного) материала в целом, в чем причина устойчивости ошибок учащихся и т.п.

Оценка заданий подобного характера ведется с учетом тех же критериев, которые принимаются во внимание при оценке контрольных заданий при проверке учебно-языковых умений. Кроме того, надо иметь в виду и следующее:

1. Выполняя письменные задания на обнаружение орфограммы, выделение ее опознавательных признаков и обозначение условий выбора написания, ученик **должен** продемонстрировать умение пользоваться соответствующими условными и графическими обозначениями и знать, что смешение условий обозначений приводит к ошибке и, следовательно, к снижению оценки.

2. При использовании условных и графических обозначений ученик не должен делать лишнюю работу и выделять то, что в данном случае не является значимым.

3. Объясняя написание или постановку знаков препинания, ученик должен использовать и словесные формулировки (в том числе и **при** выполнении письменных заданий), а не только графические средства. Правильность и четкость словесной формулировки при рассуждении на этапе объяснения примера свидетельствуют о сформированности мыслительных операций, необходимых при решении данной учебной задачи. Проиллюстрируем сказанное примерами.

Учащемуся предложено обнаружить орфограмму «Буквы *з* и *с* на конце приставок» в словах *изготовить*, *бесшумный*, выделить ее опознавательные признаки и обозначить условия выбора написания. Записывая данные слова, ученики для объяснения их написания пользуются соответствующими условными обозначениями:

ЗВ.

изготовить

или **изготовить** (перед зв. согл.)

ГЛ.

бесшумный

бесшумный (перед гл. согл.)

Запись сделана правильно, если: 1) ученик выделил приставку, обозначив тем самым опознавательный признак данной орфограммы; 2) правильно подчеркнул орфограмму - одной чертой снизу; 3) обозначил условия выбора: двумя чертами - букву, которая влияет на выбор написания; условными значками «гл.» и «зв.» - характер звука, представленного на письме соответствующей буквой.

Наиболее типичные ошибки, которые может допустить учащийся при выполнении подобных заданий:

1. Выделение всех морфем в слове, а не тех, в которых находят анализируемые орфограммы.

2. Неправильное подчеркивание (одной чертой могут быть обозначены условия выбора написания и т.п.).

3. Отсутствие указания на характер согласного, влияющего на выбор написания.

В задании может быть дано специальное указание: письменно объяснить выбор написания, используя образец устного рассуждения, который дается в учебниках русского языка для каждого класса. При проверке письменных объяснений в словесной (а не в графической) форме нужно учитывать следующие критерии: 1) выявление всех необходимых условий выбора написания; 2) четкость и правильность речевого оформления объяснения.

Часто объяснения (рассуждения) учащихся, связанные с выбором написания, небрежны по форме, а следовательно, и ущербны по существу. Объясняя (письменно) написание приставки в слове *бесшумный*, ученик пишет следующее: «В слове *бесшумный* пишу *с*, потому что *ш* - глухой». Кажется, верно. Но на самом деле ученик допустил серьезные неточности при объяснении:

1) не названа часть слова, в которой находится орфограмма. Это серьезное упущение, так как для развития орфографической зоркости необходимым является соотнесение орфограммы с морфемой, точное знание места данной орфограммы в слове;

2) не сказано, что буква *ш* стоит после приставки (а вернее, что приставка стоит перед буквой *ш*) и именно поэтому влияет на написание приставки;

3) ничего не сказано о соотношении буквы и звука, поэтому неясно, что учитывается при выборе написания.

Сравним ответ ученика с образцом рассуждения, приведенного в одном из учебников русского языка для V класса: «В слове *бесшумный* приставка *бес-* стоит перед буквой *ш*, которая обозначает глухой согласный. На конце приставки пишется буква *с*». Как видно из сравнения двух вариантов ответа на один и тот же вопрос, правильность оформления словесной формулировки находится в прямой зависимости от осознания и осмысления материала.

ла в целом, поэтому небрежность словесной формулировки при объяснении, ее свернутость следует считать ошибкой.

Приведем пример, связанный с проверкой уровня пунктуационной зоркости учащихся.

Чтобы объяснить постановку (или отсутствие) знаков препинания, в ряде случаев необходимо выделить грамматическую основу и составить схему предложения. Это и будет объяснением выбора знака препинания, например, в сложном предложении. Следовательно, выполняя письменное задание, связанное с обнаружением «точки» применения правила и обозначением условия постановки необходимого знака препинания, ученик должен:

1) определить грамматическую основу предложения, выделить ее соответствующими графическими обозначениями;

2) сделать вывод о необходимости постановки соответствующего знака препинания;

3) составить схему предложения.

При объяснении примера также может быть использована словесная формулировка (образцы рассуждений приводятся в учебниках по русскому языку). Предположим, ученик должен обозначить условия выбора знака препинания. Ему дано предложение *Небо опускается низко над поляной, и на влажных ветках повисает белый туман*. Ученик должен выполнить все указанные выше действия и дать (если учитель считает нужным) словесное объяснение примера. Запись, сделанная учеником, должна выглядеть следующим образом:

1

2

Небо опускается низко над поляной, и на влажных ветках повисает белый туман.

1) —————, и 2) —————.

В предложении две основы: 1) *небо опускается*; 2) *туман повисает*. Это сложное предложение, состоит из двух простых, между которыми ставится запятая.

При оценке выполнения подобных заданий действуют те же критерии, которые были названы при определении правил оценки заданий на проверку уровня сформированности орфографической зоркости учащихся.

Методы контроля за сформированностью умения правильно писать слова и расставлять знаки препинания. Осуществить такой контроль можно с помощью следующих видов заданий: списывания; диктанта; составления предложений; изложения; сочинения.

Списывание как контрольное упражнение используется в качестве задания диагностирующего характера, если дается к нему дополнительное задание (обозначить орфограммы, обозначить условия выбора написания и т.п.; дописать окончания в словах, вставить пропущенные буквы, расставить знаки препинания, изменить грамматическую форму слова, изменить структуру предложения и т.п.; выписать некоторые слова или предложения с указанными орфограммами и пунктуационно-смысловыми отрезками).

Изложения и сочинения не являются основными способами проверки правописных умений и навыков учащихся, так как прежде всего эти виды заданий используются для проверки у школьников сформированности навыков связного высказывания. Однако при записи самостоятельно созданного или пересказываемого текста ученик должен продемонстрировать умение правильно записать слова и предложения, правильно орфографически и пунктуационно оформить высказывание. Поэтому при оценке предложений и сочинений выставляется самостоятельная оценка за орфографическую и пунктуационную грамотность.

Основным методом проверки орфографической и пунктуационной грамотности учащихся является **контрольный диктант**. Это констатирующий способ, который применяется на этапе итогового контроля. Чтобы контрольный диктант показал объективную картину состояния орфографической грамотности учащихся, необходимо правильно, методически обоснованно подобрать текст диктанта.

Учащиеся к концу обучения должны знать 71 орфограмму (имеется в виду количество орфограмм, изучаемых в течение всего курса обучения в школе) и 26 пунктуационных правил (8 из них пропедевтически изучаются в V-VII классах). Проверить усвоение всех названных орфограмм и правил с помощью одного текста контрольного диктанта невозможно. Следовательно, для этой цели нужно отобрать минимум орфограмм и пунктуационных правил. Чтобы сделать это объективно и методически правильно, надо помнить, что среди изучаемых в школе орфограмм выделяются основные и важнейшие орфограммы, т.е. а) встречающиеся во многих словах; б) частотно покрывающие тексты; в) отражающие существенные стороны системы русской орфографии; г) относящиеся к легко проверяемым с помощью правил. Например, орфограмма «Слитное и раздельное написание приставок в наречии» не относится к основным и важнейшим, так как применение правил правописания приставок в наречии наталкивается на целый ряд трудностей. Кроме того, данная орфограмма не отражает существенных сторон системы русской орфографии: она относится к явлениям переходного, нетипичного характера.

Следовательно, не все орфограммы, изучаемые в школе, одинаково значимы для характеристики орфографической грамотности учащихся. То же самое можно сказать и о пунктуационных правилах. Основными и важнейшими из них следует считать:

1) правила, которыми регулируется синтаксическое членение письменной речи (пунктуационное оформление частей сложного предложения); 2) правила с высокой степенью обобщения пунктуационного материала («Вводные слова выделяются запятыми» всегда, при любых условиях); 3) правила с большой частотностью их употребления.

Отсюда следует, что текст контрольного диктанта должен включать: 1) орфограммы и пунктуационно-смысловые отрезки, изучаемые в теме, усвоение которой проверяется в настоящее время (2-3 случая); 2) основные и важнейшие орфограммы и пунктуационно-смысловые отрезки из числа изученных ранее (1-3 случая).

В целом диктант не должен быть нарочито перегружен. Оптимальным является такое соотношение орфограмм и пунктуационно-смысловых отрезков в тексте контрольного диктанта:

Класс	Количество слов	Количество орфограмм	Количество пунктуационно-смысловых отрезков
V	90-100	12	2-3
VI	100-110	16	3-4
VII	110-120	20	4-5
VIII	120-130	24	10
IX	130-140	24	15

С помощью контрольного диктанта можно проверить следующее (см. таблицу):

Время проведения диктанта	Что проверяется
I. Начало учебного года (по итогам повторения изученного в предыдущем классе)	1. Степень угасания правописных навыков. 2. Прочность овладения навыками правописания
II. Конец изучения темы	1. Усвоение орфограмм и правил пунктуации, изученных в данной теме. 2. Усвоение орфограмм и правил пунктуации, изученных в предыдущей теме (всех, если их не более трех, или основных) 3. Усвоение основных и важнейших орфограмм и правил пунктуации, изученных в предшествующих темах

Время проведения диктанта	Что проверяется
III. Конец года (по итогам заключительного повторения)	1. Усвоение основных орфограмм и правил пунктуации, с которыми учащиеся познакомились в данном классе. 2. Усвоение основных и важнейших орфограмм и пунктуационных норм, которые изучались в предыдущем классе

Не менее важной методической задачей при проведении контрольного диктанта является его проверка. При проверке необходимо выделить все неверные написания и случаи ошибочной постановки знаков препинания, правильно их классифицировать и учесть при оценке работы.

Критерии оценки орфографической грамотности. В письменных работах учащихся встречаются неверные написания двух видов: орфографические ошибки и опiski. Орфографические **ошибки** представляют собой нарушение орфографической нормы, требований, предусмотренных орфографическими правилами или традицией письма («безшумный» вместо *бесшумный*, «предложить» вместо *предлагать* и т.п.). **Описки** - это следствие искажения звукового облика слова; они не связаны с правилами орфографии (перестановка букв, их пропуск и т.п.). Описки не отражают уровня орфографической грамотности учащихся. Они свидетельствуют о невнимательности, несобранности учащихся. Описки исправляются учителем, но не учитываются при оценке работы в целом.

Орфографические ошибки бывают: 1) на изученные правила; 2) на неизученные правила; 3) на правила, неизучаемые в школе. Все ошибки исправляются учителем, но учитываются только ошибки первого типа. Исправляются, но не учитываются ошибки в словах с непроверяемыми написаниями, если над ними не проводилась специальная предварительная работа.

Среди ошибок на изученные правила выделяются **негрубые** ошибки. Они отражают несовершенство русской орфографии; к ним относятся различного рода исключения из правил; отсутствие единого способа присоединения приставок в наречиях; существование дифференцированных правил (употребление *ь* регулируется 7 правилами).

К негрубым относятся ошибки:

- 1) допущенные в словах - исключениях из правил;
- 2) в написании большой буквы в составных собственных наименованиях;

3) в случаях слитного и раздельного написания приставок в наращениях, образованных от существительных с предлогами, если их правописание не регулируется правилами;

4) в написании *не* с краткими прилагательными и причастиями, если они выступают в роли сказуемого;

5) в написании *ы* и *и* после приставок;

6) в написании собственных имен нерусского происхождения;

7) в оборотах типа *Куда он только не обращался; Куда он только ни обращался, никто ему не мог помочь; Никто иной не...; Не кто иной, как ...; Ничто иное не...; Не что иное, как*, т.е. в случаях трудного различения *не* и *ни*.

При подсчете одна негрубая ошибка приравнивается к половине ошибки.

В письменных работах учащихся могут встретиться повторяющиеся и однотипные ошибки. Их нужно различать и правильно учитывать при оценке диктанта. Если ошибка повторяется в одном и том же слове или корне однокоренных слов, она учитывается как одна ошибка.

К однотипным относятся ошибки на одно правило, если условия выбора написания связаны с грамматическими и фонетическими особенностями слова. Не относятся к однотипным ошибки на правило, применение которого требует подбора опорного слова или формы слова.

Если ученик допустил ошибки в написании личных окончаний глагола в словах *строят, видят*, это однотипные ошибки, так как они сделаны на одно правило, применение которого основано на анализе грамматических особенностей слова - определения спряжения глагола. Примеры других однотипных ошибок: *в роще, в поле, снежок, щелчок*. Последние два примера иллюстрируют однотипные ошибки на правило, применение которого основано на анализе фонетических особенностей слова (положение гласной под ударением и после шипящей). Ошибки в парах *поздний, грустный; взглянуть, тянуть* не являются однотипными, так как применение правил в данном случае связано с анализом семантики слов; это выражается в подборе однокоренного (родственного) слова или его формы.

Критерии пунктуационной грамотности. Все пунктуационные ошибки отражают неправильное выделение смысловых отрезков в предложении и в тексте. Среди пунктуационных ошибок выделяются ошибки *г р у б ы е* и **негрубые**. К негрубым относятся:

1) ошибки в выборе знака (употребление запятой вместо точки с запятой, тире вместо двоеточия в бессоюзном сложном предложении **и т. п.**);

2) ошибки, связанные с применением правил, которые ограничивают или уточняют действия основного правила. Так, основное

правило регламентирует постановку запятой между частями сложносочиненного предложения с союзом *и*. Действие этого правила ограничено одним условием: если части сложносочиненного предложения имеют общий второстепенный член, то запятая перед союзом *и* не ставится. Постановка учеником запятой в данном случае, квалифицируется как ошибка негрубая, поскольку речь идет об исключении из общего правила;

3) ошибки, связанные с постановкой сочетающихся знаков препинания: пропуск одного из знаков в предложении типа *Лес, расположенный за рекой, – самое грибное место в округе* или неправильная последовательность их расположения.

Некоторые пунктуационные ошибки не учитываются при оценке письменных работ школьников. Это прежде всего ошибки в передаче авторской пунктуации.

Среди пунктуационных ошибок не выделяется группа однотипных ошибок. Это объясняется тем, что применение всех пунктуационных правил так или иначе основано на семантическом анализе предложений и его частей. В остальном учет пунктуационных ошибок идет по тем же направлениям, что и учет орфографических ошибок.

Нормативы, определяющие уровень орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, обычно фиксируются в программах по русскому языку для средней школы.

§ 46. КОНТРОЛЬ ЗА **СФОРМИРОВАННОСТЬЮ** РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

В школе контролируется сформированность обоих видов речевых умений – некоммуникативных и коммуникативных (см. главу «Содержание обучения и структура школьного курса русского языка»).

Контроль за сформированностью речевых некоммуникативных умений. Проверяется овладение лексическими, произносительными и формообразовательными умениями, а также построением словосочетаний и предложений. Проверка, как правило, осуществляется в процессе изучения программного материала. Основными способами проверки сформированности названных умений на этапе текущего контроля является составление словосочетаний и предложений по схемам с включением необходимого лексического и грамматического материала.

Вот некоторые примеры подобных заданий:

1) составить словосочетания «глагол в 2-м л. ед. ч. + сущ. в косв. пад.», используя глаголы *мирать* – *мириться*, *рассердить* – *рассердиться*, *извинить* – *извиниться* и т.п.;

2) составить предложения, включая в них словосочетания «глагол. + личн. **мест.** я в косв. пад.», используя глаголы *грубить, тосковать, скучать*;

3) поставить слово в такой-то форме;

4) прочитать слово (для проверки правильности произношения и т.п.).

Подобные задания предлагаются учащимся после анализа материала, иллюстрирующего нормы произношения, изменения, употребления слов, построения словосочетаний. Их цель - контролировать (диагностировать), как учащиеся овладевают нормами русского литературного языка.

Контроль за формированием связной речи. На этапе текущего контроля используются следующие виды заданий: творческий диктант, **свободный** диктант, диктант с продолжением. При проведении названных контрольных упражнений диагностирующего характера учитель получает сведения о том, как протекает формирование отдельных речевых умений учащихся: правильно строить предложения; определить основную мысль высказывания и выразить ее самостоятельно; соблюдать определенную композиционную форму при изложении текста; подбирать доказательства при рассуждении; связывать части высказывания определенными языковыми средствами и т.п.

Контроль за формированием речевых умений учащихся в данном случае осуществляется одновременно с проверкой сформированности других умений, прежде всего правописных, о чем свидетельствует общее название работы - диктант (3). В процессе его написания проверяется умение пользоваться словами и грамматическими формами, синонимичными конструкциями. Речевые умения проверяются в ходе записи, обогащения и изменения текста.

Творческий диктант на этапе контроля проводится без предварительного разбора задания. Учащиеся самостоятельно анализируют задачу, поставленную учителем (что следует включить в текст диктанта или заменить в нем), самостоятельно решают ее.

Свободный диктант дает учителю возможность проверить умение учащихся воспринимать и запоминать услышанное, передавать его содержание близко к тексту с использованием тех языковых единиц, которые есть у автора. Кроме того, контролируется умение учащихся соединять предложения в процессе записи текста, пользуясь различными видами межфразовой связи, правильно применять нормы русского литературного языка. Наряду с этим проверяются и правописные умения учащихся. Контрольный свободный диктант проводится без предварительного анализа текста, без предварительной подготовки.

Диктант с продолжением предполагает, что после записи основного текста учащиеся продолжают его в направлении, указанном учителем: делают выводы, дают оценку событиям и героям, описанным в основном тексте, продолжают развитие сюжета и т.п. Для того чтобы учащиеся справились с заданием на продолжение текста, он должен быть несколько меньшим по объему по сравнению с текстом обычного диктанта.

Диктант с продолжением дает возможность проверить, как формируются важнейшие речевые умения учащихся: определить основную мысль высказывания, развивать (разворачивать) сюжет повествования, умение ввести в основной текст микротекст другого типа (в повествование - описание, например), строить рассуждение в правильной композиционной форме и т.п.

Таким образом, учитель может одновременно проверить, как формируются различные виды умений учащихся: правописные (первая часть работы - запись текста под диктовку) и речевые (вторая часть работы - продолжение текста). Причем проверка орфографических умений является основной целью задания, а проверка речевых умений - сопутствующей. Очевидно, что при оценке названных видов диктанта - творческого, свободного, с продолжением - учитель выставляет ученику две отметки: за орфографическую и пунктуационную грамотность и за речевое задание (о критериях оценки речи учащихся будет сказано ниже).

Основными способами проверки уровня речевой подготовки учащихся являются сочинения и изложения. С помощью изложений и сочинений проверяются: 1) умение раскрыть тему и основную мысль в соответствии с темой, задачей и содержанием высказывания; 2) умение соблюдать нормы русского литературного языка; 3) умения правописного характера. Именно поэтому любое сочинение и изложение оценивается двумя отметками. Первая ставится за содержание и речевое оформление работы, вторая - за соблюдение орфографических, пунктуационных и **языковых норм**.

Критерии и нормативы оценки содержания и композиционного оформления изложений и сочинений. Критериями оценки указанных сторон изложений и сочинений являются: 1) соответствие работы теме, наличие и раскрытие основной мысли высказывания; 2) полнота раскрытия темы; 3) правильность фактического материала; 4) последовательность и логичность изложения; 5) правильное композиционное оформление работы.

Нормативы оценки содержания и композиции изложений и сочинений выражаются в количестве фактических (см. 1-3-й критерии) и логических (см. 4-й и 5-й критерии) ошибок и недочетов. Так, отметка «5» ставится при отсутствии каких-либо ошибок,

нарушающих перечисленные критерии, а отметку «4» можно поставить при наличии двух недочетов в содержании.

Критерии и нормативы оценки языкового оформления изложений и сочинений. Основными качествами хорошей речи, которые лежат в основе речевых навыков учащихся, принято считать богатство, точность, выразительность речи, ее правильность, уместность употребления языковых средств, поэтому изложения и сочинения оцениваются с точки зрения следующих критериев: 1) богатство (разнообразие) словаря и грамматического строя речи; 2) стилевое единство и выразительность речи; 3) правильность и уместность употребления языковых средств.

Показателями богатства речи являются большой объем активного словаря, развитой грамматический строй, разнообразие грамматических форм и конструкций, использованных в ходе оформления высказывания.

Показатель точности речи - умение пользоваться синонимическими средствами языка и речи, выбрать из ряда возможных то языковое средство, которое наиболее уместно в данной речевой ситуации. Точность речи, таким образом, прежде всего зависит от умения учащихся пользоваться синонимами, от умения правильно использовать возможности лексической сочетаемости слов, от понимания различных смысловых оттенков лексических единиц, от правильности и точности использования некоторых грамматических категорий (например, личных и указательных местоимений).

Выразительность речи предполагает такой отбор языковых средств, которые соответствуют целям, условиям и содержанию речевого общения. Это значит, что пишущий понимает особенности речевой ситуации, специфику условий речи, придает высказыванию соответствующую стилевую окраску и осознанно отбирает образные, изобразительные средства. Так, в художественном описании, например, уместны оценочные слова, тропы, лексические и морфологические категории, употребляющиеся в переносном значении. Здесь неуместны термины, конструкции и обороты, свойственные научному стилю речи.

Снижает выразительность школьных сочинений использование штампов, канцеляризмов, слов со сниженной стилистической окраской, неумение пользоваться стилистическими синонимами.

Правильность и уместность языкового оформления проявляется в отсутствии ошибок, нарушающих литературные нормы - лексические и грамматические (а в устной речи произносительные) - и правила выбора языковых средств в соответствии с разными задачами высказывания.

При выставлении оценки за содержание и речевое оформление согласно установленным нормам необходимо учитывать все тре-

бования, предъявляемые к раскрытию темы, а также к соблюдению речевых норм (богатство, выразительность, точность). При выставлении второй оценки учитывается количество орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок. Грамматические ошибки, таким образом, не учитываются при оценке языкового оформления сочинений и изложений.

Нормативы оценки изложений и сочинений содержатся в программах для средней школы.

Литература

1. **Баранов М.Т.** Проверка домашнего задания по русскому языку в **IV–VIII** классах // Рус. яз. в школе. – 1975. – № 4.
2. **Богданова Г.А.** Опрос на уроках русского языка. – М., **1996**.
3. **Ивченков П.Ф.** Контрольно-тренировочные работы на уроках русского языка. – М., 1983.
4. **Костяева Т.А.** Тесты, проверочные и контрольные работы по русскому языку. 5 класс. – М., 1997; 6 класс. – М., 1997; 7 класс. – М., 1998; 8 класс. – М., 1999.
5. **Ладыженская Т.А.** Развернутые устные ответы учащихся на уроках русского языка // Рус. яз. в школе. – **1979**. – № 4.
6. **Панов Б.Т.** Активные способы проверки письменных домашних заданий // Рус. яз. в школе. – **1985**. – № 3.

Глава XIII

РАБОТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В X–XI КЛАССАХ

Русский язык на специальных уроках в старших классах

Русский язык в учебном плане для старших классов общеобразовательной школы теперь не является факультативным учебным предметом. Во многих регионах России русский язык включается в учебные планы как обязательный школьный предмет. Содержание работы по русскому языку в X–XI классах определяется несколькими программами, которые имеют разную целевую направленность: одни из них предназначены для общеобразовательных школ, другие – для классов гуманитарного профиля, третьи – для факультативов.

Для общеобразовательных школ утверждены следующие программы;

1) Русский язык в **X–XI** классах общеобразовательных учреждений (сост. А.И.Власенков);

2) Русский язык в X-XI классах: Логико-предметные категории и способы их выражения в языке и речи (сост. М.Т.Баранов);

3) Русский язык в старших классах: семь программ по выбору (сост. М.Т.Баранов).

Для классов гуманитарного профиля утверждены такие программы:

1) Культура речи и стилистика. Программа для X-XI классов (сост. Ю.С.Пичугов, Т.А.Костяева, Т.М.Пахнова);

2) «Живой как жизнь» (Общие сведения о языке). Программа для X-XI классов (сост. Т.Е.Перова);

3) Основы редактирования. Программа для X-XI классов (сост. Т.М.Пахнова);

4) Основы словесности: (От слова к словесности). Программа для X-XI классов (сост. А.И.Горшков);

5) Основы риторики: (От мысли к слову). Программа для X-XI классов (сост. А.К.Михальская);

6) Основы риторики. Программа для X-XI классов (сост. Ю.С.Пичугов);

7) Церковнославянский язык (сост. А.А.Плетнева, А.Г.Кравецкий).

Для разных форм углубленного изучения в X-XI классах утверждены программы:

1) Русское правописание: Орфография и пунктуация (спецкурс для X-XI классов) (сост. С.И.Львова);

2) Стилистика русского языка (для X-XI классов школ с углубленным изучением русского языка) (сост. **С.С.Вартапетова**);

3) Словари как средство познания мира (факультативный курс для X-XI классов гуманитарного профиля) (сост. Е.Н.Тиханова);

4) Родная речь. Программы для X-XI классов (сост. С.И.Львова, М.М.Разумовская);

5) Русская речь: Лингвистика текста. Стилистика. Культура речи (сост. В.И.Капинос);

6) Язык и речь. Программы для I-XI классов с углубленным изучением предмета (гимназии, лицеи, школы гуманитарного профиля) (сост. В.И.Капинос, С.И.Львова, **М.С.Соловейчик**);

7) Язык - человек - текст. Факультативный курс для лицеев (гимназий) гуманитарного профиля (сост. Л.Ф.Казакова).

Содержание программ различно не только по типам старших классов, но и по объему повторяемого материала: весь курс за V-IX классы в ускоренном темпе повторяется в X-XI классах (программа А.И.Власенкова) или какие-то его части рассматривают-

¹ См.: Программы для общеобразовательных учреждений. Русский язык. X-XI классы. - **М.**, 1998.

ся более подробно (программы В.И.Капинос, **С.С.Вартапетовой** и др.).

В старших классах наметились два подхода к повторению сведений о русском языке, изученных в V-IX классах: от языка к внеязыковой деятельности, обозначаемой средствами языка, и от внеязыковых реалий к языковым средствам, используемым для их обозначения. В первом случае повторяется строй языка и попутно учитель указывает, для какой цели служат языковые явления: звуки - для создания звуковой (материальной) оболочки слов и различения слов, слова - для называния реалий (существующих или воображаемых), морфемы - для создания многообразия новых слов, предложения - для обозначения ситуаций, текст - для передачи развернутой мысли.

Во втором случае за основу повторения курса русского языка, усвоенного в V-IX классах, берутся реалии окружающего мира и рассматриваются языковые средства, обозначающие их. Этот подход показывает язык с новой для детей стороны: они воочию видят реалии окружающего мира, например, логико-предметные категории (предметы, признаки, действия, количества; сравнения, противопоставления и т.д.) и разные способы их выражения средствами родного языка. Так, сравнение может быть выражено лексически *{летел стрелой}*, синтаксически *{Пруд как зеркало; Луна как бледное пятно сквозь тучи мрачные желтела}*. Действие выражается не только глаголами, но и другими частями речи *{беготня, замороженный}*.

При первом подходе при повторении «от единиц языка к их функциям» годятся те же методы работы, которые использовались в V-IX классах, но с усилением обобщений: сравнение и сопоставление, составление таблиц и т.д. Второй подход при повторении «от внеязыковой действительности (время, место и т.д.) к языковым способам ее выражения» предполагает: раскрытие смысла категории, выяснение основного языкового средства ее выражения, определение других языковых средств ее выражения. Помогает усвоению материала составление таблиц на такие темы, как «Время и языковые способы его выражения» и **т.д.**

Работа по русскому языку в X-XI классах на уроках литературы

На уроках литературы учащиеся пользуются как устной, так и письменной речью в процессе анализа художественного произведения и в своих ответах по заданию учителя об усвоении содержания и особенностей *языка* изучаемых текстов. Высказывания школьников - это разные по объему тексты, которые должны

представлять собой единство содержания и языкового оформления. По содержанию сообщения учащихся, во-первых, подчиняются теме, замыслу, ситуации; во-вторых, должны быть логичными, т.е. мысли в них располагаются по **планам-схемам**, свойственным функциональным типам **речи** - рассуждениям, описаниям и повествованиям. Эти положения, известные школьникам из курса V-IX классов, повторяются преподавателем в начале учебного года. От учащихся требуется соблюдение этих положений во время устного ответа. Содержание облекается в определенный набор языковых средств. В устной речи это соблюдение произносительных норм в словах, правильное интонирование синтаксических конструкций, употребление в собственной речи ученика выразительных средств, использованных автором в художественном произведении. Для закрепления произносительных норм, уже известных школьникам из курса V-IX классов, учитель в процессе изучения литературного произведения выявляет слова, произношение которых необходимо освоить, и составляет предварительно микрословник, над которым следует работать на уроке. Микрословник трудных для произношения слов фиксируется в тетрадях учащихся с заданием запомнить их произношение и потом включать в свои ответы. Одновременно происходит обогащение словарного запаса подростков.

Письменная речь старшеклассников на уроках литературы предполагает, во-первых, упрочение орфографических и пунктуационных умений и навыков, во-вторых, развитие связной речи в процессе изучения литературных произведений.

Работа по орфографии в X-XI классах

Методика повторения орфографии в старших классах разрабатывалась применительно к урокам русского языка, который был в учебном плане отечественной школы в 50-60-е гг. XX в. **(В.П.Крымская, М.Н.Захарова, Г.Н.Приступа и др.)**. В настоящее время закрепление орфографических умений и навыков осуществляется в связи с подготовкой и написанием сочинений на основе изучаемых художественных произведений, а также в связи с оказанием индивидуальной помощи слабым учащимся.

Орфографическая подготовка учащихся к сочинениям. Работа по орфографии в этом случае складывается из следующих элементов: составления орфографических микрословников при анализе текстов **художественных** произведений и литературно-критических статей; использования микрословников в процессе написания сочинений; работы над орфографическими ошибками в сочинениях учащихся.

В орфографический микрословник прежде всего включаются литературоведческие термины, общественно-политическая и морально-эстетическая лексика, а также собственные имена и собственные наименования. Слова, относящиеся к этим группам слов, затрудняют учащихся и поэтому требуют наблюдений над их семантикой и правописанием. Они выписываются как при самостоятельном чтении (по заданию учителя), так и в процессе коллективного анализа изучаемых произведений. В записываемых словах орфограммы подчеркиваются, обозначаются условия их выбора, показывается **сочетаемость** с другими словами. Учащимся рекомендуется запомнить их правописание во время выполнения домашнего задания по литературе. При написании сочинений слова из микрословников используют в процессе подготовки плана и рабочих материалов. Учащимся разрешается пользоваться составленными словниками.

Существенную роль в совершенствовании орфографических умений играет работа над ошибками в сочинениях, проводимая на специальных уроках и самостоятельно по заданию учителя.

Индивидуальная помощь слабым учащимся. Такая помощь организуется на основе выяснения уровня их орфографической грамотности (для этого используется сочинение, которое дети пишут в начале учебного года) и составления программ работы для каждого учащегося.

Работа по пунктуации в X-XI классах

Работу по пунктуации необходимо продолжить и в старших классах, используя для этой цели и уроки литературы, и факультативные занятия, и индивидуально-групповые консультации по русскому языку. Каждый из этих путей в той или иной мере будет поддерживать выработанный на предыдущем этапе уровень пунктуационной грамотности.

Уроки литературы, естественно, не могут полностью обеспечить условия работы по пунктуации, но есть несколько видов занятий, которые, не мешая изучению художественного произведения, способны поддерживать достаточный уровень пунктуационной грамотности учащихся.

Письмо по памяти небольших отрывков из изучаемых произведений. Основное назначение этого вида работы заключается в проверке знания литературного произведения. Для заучивания целесообразно предлагать такие отрывки, в которых наиболее ярко проявляется особенность синтаксиса данного писателя. Письму по памяти должен предшествовать пунктуационный анализ предложений, из которых состоит заучиваемый отрывок. Его

можно провести коллективно на уроке или индивидуально учащимися дома.

Анализ синтаксических особенностей языка художественного произведения. Данный вид работы является частью анализа особенностей языка изучаемого произведения. Связать его с работой по пунктуации можно, используя списывание типичных отрывков и объясняя выбор знаков препинания. С этой же целью полезно писать небольшие диктанты на 4-5 мин, беря для них отрывки из изучаемых произведений.

Пересказы отрывков из изучаемых произведений. Проверка знания текста изученного произведения осуществляется разными способами. Одним из них является письменный пересказ (изложение). Письменный пересказ может быть подробным, сжатым и выборочным. Все перечисленные виды пересказов (изложений) целесообразно использовать для проверки знания текста произведения. Служа целям уроков литературы, эти пересказы (изложения) одновременно способствуют совершенствованию пунктуационных умений учащихся.

Подготовка и написание сочинений на литературные темы. Данный вид работы более всего способствует занятиям пунктуацией в старших классах, так как он менее всего связан с изучением литературного произведения. Ученик - автор сочинения - отражает в своем тексте свой собственный синтаксис. В этих условиях учитель может больше воздействовать на отбор синтаксических конструкций и на выбор необходимых смысловых отрезков для выражения тех или иных значений, которые диктуются темой, замыслом и адресатом сочинения. Работа по пунктуации при подготовке к сочинению приурочивается к составлению рабочих материалов; в них записываются, помимо всего прочего, смысловые отрезки, предложения, которые намечается использовать в сочинении. Естественно, ученик в этот момент работает и над пунктуационным оформлением записываемых предложений.

При написании сочинения учащийся должен заботиться не только о полноте и логичности изложения своих мыслей, но и о языковом оформлении, а это связано и с пунктуационным оформлением.

Работа над пунктуационными ошибками в сочинениях и изложениях (письменных пересказах). Она складывается из составления учителем листа учета пунктуационных ошибок, выбора среди них 4-5 типичных и частотных, подбора дидактического материала для специального урока. На нем учащиеся исправляют свои пунктуационные ошибки, объясняют выбор знаков препинания в записанных предложениях, затем выполняют упражнения, предложенные учителем.

Индивидуальные консультации учащихся по пунктуации

Консультации организуются во внеурочное время. Для этого вида работы отдельно приглашаются слабые и сильные учащиеся. Предварительно в начале учебного года проводится какая-либо контрольная работа (диктант, изложение, сочинение). По ее результатам комплектуются группа слабых и группа сильных учащихся. На основе результатов контрольной работы выясняются пунктуационные пробелы школьников. Для каждой группы учитель составляет программы помощи по пунктуации, которые доводятся до сведения детей. Затем намечаются сроки консультаций и последовательность работы школьников над своими проблемами. Дома учащиеся заучивают правила, выполняют упражнения.

На консультациях учитель отвечает на вопросы детей, проверяет письменное задание, разъясняет очередную норму и дает самостоятельную работу по пунктуации.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Изучение языка		Развитие речи учащихся
разделы науки о языке	правописание	
- методика фонетики	- методика графики	- методика стилистики и культура речи учащихся
- методика лексики и фразеологии	- методика орфографии	- методика обогащения словарного запаса учащихся
- методика слово- образования	- методика пунктуации	- методика обогащения грамматического строя речи детей
- методика морфемики		- методика обучения разным видам речевой деятельности (говорению, слушанию, чтению)
- методика морфологии		- методика развития связной устной и письменной речи учащихся
- методика синтаксиса		

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. - М., 1844(переизд.: 1867,1941).

Срезневский **И.И.** Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. - М., 1861 (переизд.: **1897, 1986**).

* * *

Алферов **А.Д.** Родной язык в средней школе. - М., 1911 (переизд.: 1915).

Бунаков А.Н. Методика обучения русскому языку в средних учебных заведениях. - М., **1914**.

- Данилов **В.В.** Методика русского языка. - СПб., 1917.
Державин **Н.С.** Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе. - Петроград, **1917**.
Кульман **Н.К.** Методика русского языка. - Петроград, 1917.



- Малаховский **В.А.** Методика русского языка. - М., 1925 (переизд.: 1927).
Бархин **К.Б.**, Истрина **Е.С.** Методика русского языка в средней школе. - М., 1934 (переизд.: 1937).
Афанасьев **П.О.** Методика русского языка в средней школе. - М., 1944 (переизд.: 1947).
Поздняков **Н.С.** Методика преподавания русского языка. - М., **1948** (переизд.: **1952, 1955**).
Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. - М., 1958 (переизд.: 1970, 1980).
Баринаева **Е.А.**, Боженкова **Л.Ф.**, Лебедев **В.И.** Методика русского языка / Под ред. **Е. А. Баринаевой**. - М., 1974.

КРАТКИЙ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ МЕТОДИСТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА (XIX-XX вв.)

Методика преподавания русского языка начала складываться с того времени, как русский язык был введен в число учебных дисциплин в школах России, - с конца XVIII в.

Отсутствие родного языка как учебного предмета в планах существовавших тогда учебных заведений России сдерживало развитие народного просвещения, так как требовался язык-посредник: при обучении грамоте (письму и чтению) им служил церковнославянский язык, а при изучении специальных учебных предметов - какой-либо иностранный язык, которым надо было еще предварительно овладеть на уровне общения.

Чтобы родной язык стал учебным предметом в школе, нужны определенные условия, которых в первой половине XVIII **в. не** было. Но постепенно они сложились: был утвержден простой шрифт, пригодный для массового гражданского книгопечатания (1710), во второй половине XVIII в. создана богатая художественная литература; сделано научное описание отечественного языка (в 1755 г. появилась «Российская грамматика» **М.В. Ломоносова**), а также правила российской стилистики (1748, «Риторика» **М.В. Ломоносова**), составлен 5-томный «Словарь Академии Российской» (1789-1794); написаны школьные учебники российской грамматики; разработана методика преподавания родного языка.

Созрело общественное мнение о необходимости изучения родного языка вообще и в учреждаемых школах. Стали создаваться общества по изучению русского языка: «Российское собрание» в С.-Петербурге - 1735-1743 гг.; «Вольное Российское собрание» в Москве - 1771-1783 гг. В 1783 г. организована Российская Академия во главе с Е. Р. Дашковой по изучению русского языка и литературы.

Назрела необходимость новой (после Петра I) реформы русской школы, которая должна стать общеобразовательной. В конце XVIII в. (5 августа 1786 г.) императрица Екатерина II утвердила «Устав народным училищам в Российской империи». Общеобразовательной школа в соответствии с новым «Уставом» не стала, так как он не распространялся на крепостных крестьян. Средней новая школа тоже не стала, хотя второй тип - главные народные училища, вводимые в губернских городах, - 5-летний срок, но по набору учебных дисциплин эти училища не позволяли выпускникам сразу поступать в университеты.

Новый «Устав» вводил в училищах русский язык как учебный предмет, изучаемый во всех классах. Общекультурное значение этого факта огромно. Была открыта дорога массе людей к знаниям, к творчеству на родном языке.

Для учащихся создавались учебники (В.П.Светов, А.А.Барсов, Н.Курганов, П.Соколов, И.Орнатовский, И.Ф.Тимковский, П.Перевлесский, П.Басистов, А.Смирнов, Н.И.Греч, А.Х.Востоков, В.Половцев и др.), готовились руководства для преподавателей к работе по родному языку (В.П.Светов, Н.И.Греч, Е.Гугель и др.).

К 40-м гг. XIX в. накопился богатый методический материал работы по родному русскому языку, что дало возможность Ф.И.Буслаеву на основе отечественного и зарубежного опыта создать обобщающий труд по методике русского языка «О преподавании отечественного языка» (1844). С этого времени методика преподавания русского языка приобрела статус самостоятельной области человеческого знания. В ней работали и работают много ученых-методистов, учителей-практиков, вносящих и вносящих вклад в разработку теории и практики обучения родному русскому языку. Всех их перечислить не представляется возможным.

В библиографический словарь включены имена методистов и частично лингвистов, которые оставили в своей науке заметный след. Из ныне живущих ученых в словарь вошли доктора педагогических наук по методике преподавания русского языка, а также авторы действующих школьных учебников русского языка.

Библиографический словарь предназначен студентам для расширения их знаний по истории данной науки, а также для подготовки курсовых и дипломных работ по методике преподавания русского языка.

Абакумов Сергей Иванович (1890-1949); доктор фил. наук, проф., член-кор. АПН РСФСР.

Основные методические интересы: методика пунктуации; учебные пособия для учащихся по орфографии и пунктуации.

Основные труды. Учебник русской грамматики. - П., 1923; Опыт применения принципов научной грамматики к школьно-грамматической практике. - 4-е изд. - Л., 1926; Грамматико-стилистические упражнения. - М., 1928; Русский язык: Рабочая книга (пятый год обучения). - М.; Л., 1929; Русский язык: Рабочая книга (шестой год обучения). - М.; Л., 1930; Сборник упражнений по правописанию: для неполной средней и средней школы. - 6-е изд. - М., 1939; **Методика** пунктуации. - М., 1951.

Абраменко Федор Харитонович (1871 - ?); учитель словесности.

Основные методические интересы: проблемы обучения русскому языку в школе; школьный учебник грамматики и правописания.

Основные труды. Практический синтаксис русского языка в образцах и задачах (**1904**); Практическая этимология русского языка в образцах и задачах (1907); Орфографический словарь (1906); Новые правила правописания (1907).

Алгазина Надежда Николаевна (1922); доктор пед. наук, проф., **действ.** член Академии информатизации образования.

Основные методические интересы: методика орфографии, культура речи учащихся.

Основные труды. Изучение правил правописания окончаний прилагательных и причастий. - М., 1960; Трудные случаи правописания. - М., **1961**; Предупреждение ошибок в построении словосочетаний и предложений. - М., 1962; Предупреждение орфографических ошибок учащихся V-VIII классов. - М., 1965; Обучение орфографии с учетом вариантов орфограмм. - М., 1981; Вариантность дидактического материала по орфографии. - М., **1981**; Работа над орфографическим правилом. - **М.**, 1982; Формирование орфографических навыков. - М., 1987; Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой (соавтор). - М., 1996; Дидактические материалы по пунктуации с компьютерной поддержкой (соавтор). - М., **1998**.

Алферов Александр Данилович (1862-1919); учитель.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка.

Основные труды. Очерки из жизни языка: (Введение в методику родного языка). - М., 1899; Родной язык в средней школе: (Опыт методики). - М., 1911; **2-е** изд. - М., 1912.

Афанасьев Петр Онисимович (14/XI 1874 - 20/VIII 1944); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, организация урока, история методики.

Основные труды. Методические очерки о преподавании родного языка и примерные уроки по всем отделам русского языка с методическими пояснениями. - 2-е изд. - М., 1917; Методика родного языка в трудовой школе. - М., **1923**; Русский язык в трудовой школе. - М., 1924, 1926; Родной язык в комплексной системе преподавания. - М., 1926; Система методики русского языка как научной дисциплины // Рус. яз. и лит. в школе. — 1931. — № 1; Методика русского языка в средней школе: Учебник для педагогических и учительских институтов. - 2-е изд., доп. - М., 1947.

Бабайцева Вера Васильевна (1925); доктор фил. наук, проф.

Основные методические интересы: школьный учебник, методика грамматики, общие вопросы методики преподавания русского языка.

Основные труды. Русский язык. Теория. V-IX. Учебник для V-IX классов общеобразоват. учреждений (соавтор). - 8-е изд. - М., 1999; Русский язык. Теория. V-IX. Учебник для учебных заведений с углубленным изучением русского языка. - М., **1995**; Лингвометодические основы синтаксического анализа простого предложения // Многоаспектность синтаксических единиц. - М., 1993; Лингвистические основы преподавания синтаксиса в школе и вузе // Лингвистические основы преподавания языка. - М., 1983; Изучение членов предложения в школе. - М., 1975; Виды разбора на уроках русского языка (автор и редактор). - М., 1985; Обучение русскому языку в VII-VIII классах (автор и редактор). - М., 1983; Русский язык: **IV-VIII** классы: Пробный учебник (соавтор). - М., 1988; Тема **«Словосочетание** и предложение» в VII классе // Рус. яз. в школе. - 1973. - №4; Изучение односоставных предложений в VII классе // Рус. яз. в школе. - 1973. - № 5; Лингвометодические основы изучения сложного предложения в VIII классе // Рус. яз. в школе. - **1974**. - № 3; Лингвистические основы школьного курса синтаксиса // Рус. яз. в школе. - 1975. - № 5 и 6; Об углубленном изучении русского языка в школе // Русская словесность. - **1995**. - № 5.

Баранов Михаил Трофимович (1924-1999); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, методика лексики, орфографии, пунктуации, словарная работа, углубленное изучение русского языка в школе, школьные словари, история методики преподавания русского языка, школьный учебник.

Основные труды. Работа над орфографическими ошибками в V-VIII классах. - М., 1962; Умения и навыки в школьном курсе русского языка // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 4; Формирование лингвистического мировоззрения учащихся на уроках русского языка в **IV-VIII** классах // Рус. яз. в школе. - 1977. - № 3; Типы учебного материала и методы обучения русскому языку // Рус. яз. в школе. - **1981**. - № 3; Словарно-семантическая работа на уроках русского языка в V-VIII классах // Рус. яз. в школе. - 1965. - № 6; Обучение орфографии в IV-VIII классах (соавтор). - Киев, 1987; Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. - М., 1988; Повышение пунктуационной грамотности учащихся **IV-VIII** классов // Рус. яз. в школе. - 1983. - № 3; Русское слово: Пособие к факультативному курсу «Лексика и фразеология русского языка» (соавтор). - М., 1970; 5-е изд. - М., 1990; Обучающие изложения в V классе (соавтор). - М., 1962; Русский язык: Учебник для IV (V) класса средней школы (соавтор). - М., 1970; 26-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для V (VI) класса средней школы (соавтор). - М., 1971; 21-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VI (VII) класса средней школы (соавтор). - М., 1972; 20-е изд. - М., 1999; Школьный орфографический словарь русского языка. - М., 1995; 4-е изд. - М., 1999; Школьный словарь образования слов русского языка. - М., 1997; Русский язык: Справочные материалы (соавтор). - М., 1982; 7-е изд. - М., 1995; Русский язык в школе: К 210-летию включения в учебные планы // Рус. яз. в школе. - 1996. - № 4; От риторики к развитию речи // Рус. яз. в школе. - 1998. - № 4.

Баранова Елена Анатольевна (1909-1985); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика грамматики, развитие речи, история методики.

Основные труды. Изучение имени существительного в V классе. - 2-е изд. - М., 1956; Методика русского языка: Учебное пособие для студентов фак. рус. яз. и лит. пед. ин-тов (соавтор). - М., 1974; Проблемы развития речи в методической науке советской эпохи // Рус. яз. в школе. - **1967**. - № 5.

Бархин Константин Борисович (1876-1938); проф.

Основные методические интересы: методика развития речи учащихся, школьный учебник, зарубежный опыт преподавания родного языка.

Основные труды. Творческая работа по родному языку: Статьи и материалы: Методическое пособие для преподавателей. - Ч. 1. - М., 1924; Живое слово в образцах и заданиях. - Ч. 1-4. - М., 1929-1930; Культура слова: Методическое пособие для преподавателей II ступени. - 2-е изд. - М., 1930; Методика русского языка

в средней школе (совместно с **Е.С.Истриной**). - М., 1937; Сборник упражнений по стилистике: Учебное пособие для V-VII классов. - **3-е** изд. - М., 1937.

Бархударов Степан Григорьевич (1894–1983); доктор фил. наук, проф., член-кор. АН СССР.

Основные методические интересы: общие вопросы методики, методика грамматики, школьный учебник.

Основные труды. Грамматика русского языка: Учебник для неполной и средней школы (соавтор). - Ч. I–II. - М., 1938; Учебник русского языка. - Ч. 1. (Фонетика и морфология): Для V и VI классов **средней** школы. - 3-е изд. - М., 1956; Учебник русского языка. - Ч. 2. (Синтаксис). - М., 1956 (соавтор); Русский язык: Учебник для **VII–VIII** (VIII–IX) классов (соавтор). - М., 1973; 21-е изд. - М., 1999; О состоянии методики преподавания русского языка // Рус. яз. в школе. - 1959. - №4.

Басистое Павел Ефимович (1823-1882); преп. гимназии.

Основные методические интересы: средства обучения учащихся, организация учебного процесса.

Основные труды. Для разборов и письменных упражнений: Хрестоматия для употребления при преподавании русского языка. - М., 1868; Заметки о практическом преподавании русского языка. - М., 1868; 2-е изд. - М., 1878.

Блинов Григорий Иванович (1914); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика синтаксиса, методика пунктуации, дидактический материал для школьных упражнений.

Основные труды. Сопоставление при изучении пунктуации. - М., 1959; К вопросу о негативных правилах пунктуации // Рус. яз. в школе. - 1975. - № 5; Изучение связи слов на уроках русского языка. - М., 1963; Методика изучения пунктуационных правил. - М., 1972; Методика пунктуации в школе. - М., 1978; О системе упражнений по пунктуации // Рус. яз. в школе. - **1989**. - № 1.

Богоявленский Дмитрий Николаевич (1898-1981); доктор психол. наук, проф.

Основные методические интересы: методика орфографии, усвоение знаний учащимися, изучение семантики в учебном процессе.

Основные труды. Психология усвоения орфографии. - М., 1957; Психология усвоения знаний в школе (соавтор). - М., 1959; Проблема формы и значения в трудах лингвистов и методистов // Рус. яз. в школе. - 1972. - № 6; О диалектической природе грамматического мышления // Рус. яз. в школе. - 1981. - № 2; Роль овладения семантикой языка в усвоении орфографии // Изв. АПН РСФСР. - Т.78. - 1956.

Булохов Виктор Яковлевич (1933); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: словарная работа, особенно-сти словаря письменной речи школьников, обучение школьников выразительности речи, методика орфографии.

Основные труды. Совершенствование навыков письменной речи учащихся при изучении имени прилагательного // Рус. яз. в школе. - 1967. - № 1; Навыки пятиклассников в описании качеств, воспринимаемых органами чувств // Вопросы грамматики и методики русского языка. - Красноярск, 1971; Использование звукотехнических средств в процессе подготовки к сочинениям по картине // Проблемы русского языка и его методики. - Красноярск, 1972; Семантический план школьных сочинений // Вопросы русского языка и методики его преподавания в вузе и школе. Вып. 1. - Красноярск, 1973; Конструирование предложений по данному началу или концу // Рус. яз. в школе. - 1973. - № 3; Развитие у школьников упреждающего синтеза предметных признаков // Вопросы русского языка и методики его преподавания. Вып. 2. - Красноярск, 1973; Присоединительные конструкции в сочинениях школьников // Русская речь. - 1975. - № 5; Функционирование предложений с дистантно расположенными главными членами в сочинениях учащихся средней школы // Вопросы структуры и функционирования русского языка. Вып. 3. - Томск, 1980; Деепричастные обороты в письменной речи // Вопросы структуры и функционирования русского языка. Вып. 5. - Томск, 1984; Структурно-функциональная характеристика предложений с причастным оборотом в письменной речи школьников (в свете теории оперативной речевой памяти) // Предложение в русском языке: структура, семантика, функционирование. - Омск, 1985; Оперативная речевая память и орфографические ошибки учащихся // Вопросы психологии. - 1990. - № 1; Роль «линейного» самоконтроля учащихся в повышении орфографической грамотности // Рус. яз. в школе. - 1990. - № 2; О возникновении некоторых орфографических ошибок // Вопросы психологии. — 1991. — № 5; Орфографические ошибки в детских сочинениях // Рус. яз. в школе. - 1992. - № 1; Повышение орфографической грамотности учащихся (в свете теории речевой деятельности). - Красноярск, 1993; Сто разновидностей диктанта. - Красноярск, 1994; Поле орфограммы // Фонетика - орфоэпия - письмо в теории и практике. Вып. 1. - Красноярск, 1997; Орфограммы и их опознавательные признаки в аспекте принципа линейности речи // Фонетика - орфоэпия - письмо в теории и практике. Вып. 2. - Красноярск, 1998.

Бунаков Николай Федорович (1837-1904); педагог, организатор съездов, курсов учителей.

Основные методические интересы: цели изучения русского языка, организация урока, обучение орфографии, школьный учебник.

Основные труды. Концентрический учебник русской грамматики для русских детей (в четырех частях). - СПб., 1872-1874; Родной язык как предмет обучения в народной школе с трехгодичным курсом. - СПб., 1872; Школьное дело: Учебный материал, проработанный на учительских курсах, съездах за 30 лет. - 3-е изд. - **1906.**

Буслаев Федор Иванович (1818-1897); проф., акад. Основоположник научной методики преподавания русского родного языка. Создатель обобщающего труда по теории и практике преподавания родного языка.

Основные труды. О преподавании отечественного языка. - М., 1844; 2-е изд. - 1867; 3-е изд. - 1992; Краткое руководство к первоначальному преподаванию русского языка. - М., 1867; Мои воспоминания. - М., 1897.

Вершинина Галина Борисовна (1954); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: развитие речи учащихся, средства обучения, школьная риторика.

Основные труды. Музыка на уроках развития речи (V-VII классы). - Томск, **1991**; Использование музыки на уроках развития речи. - Кемерово, 1991; Музыка на уроках развития речи. - Новокузнецк, 1992; Музыка на уроках русского языка. - В 3 частях (V-VII классы). - СПб., 1992; Детское слово о музыке: Теория и практика обучения. - Новокузнецк, **1995**; Из опыта привлечения музыкального произведения к проведению изложения // Рус. яз. в школе. - **1985.** - № 3; Музыка на уроках обучения описанию // Рус. яз. в школе. - 1990. - № 3; «Вольна о музыке глаголить»: Музыка на уроках развития речи. - М., 1996.

Власенков Александр Иванович (1927); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, методика орфографии, школьный учебник.

Основные труды. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. - М., 1973; Пособие по русскому языку для самостоятельной работы учащихся. - М., 1978; Развивающее обучение русскому языку. - М., 1983; Обучение русской орфографии в школе с белорусским языком преподавания. - Минск, 1980; Пособие по орфографии для учащихся средних профтехучилищ. - М., 1983; Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: Учебное пособие для X-XI классов общеобразовательных учреждений (соавтор). - М., 1996; 4-е изд. - М., 1999; О школьных курсах русского языка и практической русской словесности // Рус. яз. в школе. - 1995. - № 6;

О курсе практической русской словесности // Рус. яз. в школе. - 1996. - № 6; Основы методики русского языка в **IV–VIII** классах (соавтор). - М., 1978; 2-е изд. - М., 1983.

Волкова Тамара Николаевна (1940); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: технические средства обучения и их использование в учебном процессе, методика развития связной речи учащихся, общие вопросы методики русского языка.

Основные труды. Сочинение по кинофильму «История маленького рысенка» в IV классе // Рус. яз. в школе. - 1978. - № 5; Сочинение по кинофильму «Лесное озеро» в V классе // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 5; Работа с кинофильмом на уроке русского языка. - Иваново, 1982; Выборочное изложение по кинофильму в V классе // Рус. яз. в школе. - 1985. - № 1; Методика использования экранно-звуковых средств обучения для развития связной речи учащихся на уроках русского языка. - Иваново, 1994; Система формирования коммуникативных умений учащихся с использованием дикторского текста учебного фильма. - Иваново, 1997.

Востоков Александр Христофорович (1781-1864); выдающийся русский ученый-языковед, создавший для школы учебник родного языка, который использовался более 45 лет.

Основные труды. Сокращенная русская грамматика для употребления в низших учебных заведениях. - СПб., 1831; Русская грамматика по начертанию сокращенной грамматики, полнее изложенная. - СПб., 1831; Русская грамматика. - М., 1836.

Габо Владимир Сергеевич (1885-1966); учитель.

Основные методические интересы: детские ошибки в письменной речи и их исправление.

Основные труды. Письменные работы и их исправление // Вопросы преподавания русского языка в школах взрослых. - М., 1928; Практика исправления учащимися собственных работ // Рус. яз. в совет. школе. - 1931. - № 1; Работа над ошибками // Рус. яз. в школе. - 1939. - № 4.

Гвоздев Александр Николаевич (1892-1959); доктор фил. наук, проф., член-кор. АПН РСФСР.

Основные методические интересы: детская речь, обучение орфографии.

Основные труды. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. - Ч. 1 и 2. - М., 1949; Вопросы современной орфографии и методика ее преподавания. - М., 1950; Вопросы изучения детской речи. - М., 1961; К вопросу о роли чтения в усвоении орфографии // Рус. яз. и лит. в средней школе. - 1934. - № 4;

Динамика ошибок на проработанные и непроработанные орфограммы // Вопросы орфографии в школе. - М., 1936.

Глебова Елена Федоровна (1933); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика синтаксиса, урок русского языка.

Основные труды. Упражнения по развитию речи при изучении простого предложения с одним главным членом // Рус. яз. в школе. - 1966. - № 5; Грамматико-стилистические упражнения в связи с изучением предложений с одним главным членом // Рус. яз. в школе. - 1975. - № 5; Система уроков русского языка в VIII классе. - Горький, 1976; Уроки русского языка в VII классе. - М., 1979; Системный подход к процессу обучения синтаксису в средней школе. - М., 1982; Методические проблемы усиления речевой направленности синтаксиса в школе. - Горький, 1986.

Греч Николай Иванович (1787-1867); преп. гимназии.

Основные методические интересы: школьный учебник, обучение сочинениям.

Основные труды. Практическая русская грамматика. - СПб., 1827; Заметки о преподавании языка и словесности // Морской сборник. - Т. XXII. - № 7. - 1856; Русская грамматика первого возраста (учительская). - СПб., 1859; Ключ к практическим урокам русской грамматики. - СПб., 1832; Учебная книга российской словесности. - Ч. I. - 1819; Пространная русская грамматика. - Ч. I. - 1837; Практическая русская грамматика. - 1828; Руководство к преподаванию по «Учебной русской грамматике». - 1851; Записки о моей жизни. - 1886.

Григорян Лариса Трофимовна (1923-1999); кандидат пед. наук, ст. науч. сотр.

Основные методические интересы: методика пунктуации, внеклассная работа, учебник русского языка, средства обучения, школьный учебник.

Основные труды. Русский язык: Учебник для IV (V) класса средней школы (соавтор). - М., 1970; 26-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для V (VI) класса средней школы (соавтор). - М., 1971; 21-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VI (VII) класса средней школы (соавтор). - М., 1972; 20-е изд. - М., 1999; Язык мой - друг мой (материалы для внеклассной работы по русскому языку). - М., 1989; Теоретические и экспериментальные проблемы методики пунктуации. - М., 1982; Работа по пунктуации в V-VI классах // Рус. яз. в школе. - 1975. - № 3.

Данилов Владимир Валерианович (1881-1970); ст. науч. сотр.

Основные методические интересы: общие **вопросы** методики, методика орфографии.

Основные труды. Методика русского языка. - 2-е изд. - Пг., 1917; К вопросу об этиологии современной школьной безграмотности // **Родн. яз. в школе.** - 1927. - № 1.

Дейкина Алевтина Дмитриевна (1939); доктор **пед.** наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы методики русского языка, формирование лингвистического мировоззрения учащихся, содержание обучения русскому языку, развитие речи учащихся, средства обучения.

Основные труды. Домашние задания по русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 2; Межпредметные связи русского языка и литературы и пути их реализации // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 3; Обучение и воспитание в сельской малокомплектной школе // Рус. яз. в школе. - 1984. - № 4; Нормализация учебной нагрузки учащихся по русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1985. - № 5; Обучение и воспитание на уроках русского языка. - М., 1990; Вопросы методики уроков родного языка. - М., 1993; Игры на уроках русского языка. - М., 1993; Воспитание русского национального сознания при обучении родному языку // Рус. яз. в школе. - 1993. - № 5; Подготовка к изложению как виду экзаменационной работы // Рус. яз. в школе. - 1994. - № 1; Дискуссия как метод формирования у учащихся взгляда на родной язык // Рус. яз. в школе. - **1994.** - № 3; Сочинения малой формы в школьном обучении // Рус. яз. в школе. - 1994. - № 5; Концепция развития русской национальной школы вне России // Рус. яз. в школе. - 1995. - № 2; Родной язык в средней школе как условие развивающего обучения // Наука и школа. - 1997. - № **1**; Универсальные дидактические материалы по русскому языку (V, **VI-VII**, VIII-IX кл.) (соавтор). - СПб., 1997; Тексты-миниатюры на уроках русского языка (соавтор). - М., 1998.

Державин Николай Севастьянович (1877-1953); акад. АН СССР, **действ.** член АПН РСФСР.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, преподавание орфографии, учебник русского языка.

Основные труды. Родной язык и трудовая школа. - СПб., 1913; Из лекций по методике русского языка: Орфография. - Пг., 1916; Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе. - Пг., 1917; 3-е изд. - Пг., 1923; Учебник грамматики русского языка: Опыт научно-элементарного курса. - Пг., **1918.**

Десяева Наталия Дмитриевна (1954); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: речь учителя как средство обучения, словесные методы обучения русскому языку, учебно-научная речь учащихся.

Основные труды. Речь учителя русского языка в контексте урока. - М., 1995; Учебно-научная речь на уроках русского языка: Теория и практика речевого поведения учителя. - Саранск, 1997.

Дзюбенко Ольга Григорьевна (1942-1997); доктор пед. наук, доцент.

Основные методические интересы: методика орфографии, детская речь, методика развития речи, ораторская речь.

Основные труды. Вопросы формирования дискуссионной речи. - Тернополь, 1992; О чем и как спорят дети от 2 до 8 лет. - Тернополь, 1990; Обучение учащихся постановке орфографической цели // Рус. яз. в школе. - 1984. - № 6; Обучение учащихся **IV–VIII** классов дискуссионной речи // Рус. яз. в школе. - 1988. - № 6.

Добромыслов Василий Алексеевич (1892–1965); член-кор. АПН РСФСР.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, методика развития речи, методика грамматики, учебник русского языка, методика орфографии и пунктуации.

Основные труды. К вопросу о языке рабочего подростка. - М., 1932; Изложения и сочинения в семилетней и средней школе. - М., 1946; Изучение грамматических определений и правил в V-VII классах. - М., 1951; Развитие речи в связи с изучением грамматики (морфология). - М., 1954; О развитии логического мышления учащихся V-VII классов на занятиях по русскому языку. - М., 1956; Обогащение активного словарного запаса учащихся (V-VII классы) // Рус. яз. в школе. - 1958. - № 3; О состоянии и задачах развития методики русского языка как науки. - М., 1956.

Донская Тамара Константиновна (1931); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, методика грамматики.

Основные труды. Дифференцированная работа на уроках русского языка. - Л., 1978; Индивидуальный подход к учащимся на уроках русского языка // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 3; Обучение и развитие на уроках русского языка. - Л., 1981; Работа над логическими ошибками при обучении русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1983. - № 2; Принципы развивающего обучения русскому языку. - Л., 1985; Типология текстовых ошибок // Работа над текстом на уроках русского языка и развития речи. - Л., 1990; Развитие творче-

ской самостоятельности учащихся // Рус. яз. в школе. - 1991. - № 1; Динамические тексты на уроках русского языка и развития речи // Рус. яз. в школе. - 1994. - № 3.

Дудников Алексей Виссарионович (1916-1994); доктор пед. наук, проф., член-кор. АПН СССР.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, методика грамматики и пунктуации, школьные факультативы, пособия для студентов, методика преподавания русского языка как наука.

Основные труды. Методика синтаксиса и пунктуации в восьмилетней школе. - М., 1963; Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. - М., 1977; Лексика и фразеология русского языка (факультатив). - М., 1970; О теоретических основах методики преподавания русского языка как педагогической науки // Рус. яз. в школе. - 1973. - № 4; О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка // Рус. яз. в школе. - 1974. - № 3; Взаимосвязь между морфологией и синтаксисом как ведущий тактический принцип изучения грамматики в школе // Рус. яз. в школе. - 1975. - № 5.

Еремеева Ангелина Павловна (1937); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: речевая деятельность учащихся, грамматика и развитие речи.

Основные труды. Грамматико-стилистический анализ предложений с обобщающими словами // Рус. яз. в школе. - 1968. - № 5; Развитие речи учащихся при изучении предложений с однородными членами. - М., 1974; Обогащение речи учащихся в процессе работы над сложносочиненными и бессоюзными сложными предложениями // Рус. яз. в школе. - 1978. - № 1; Развитие речи учащихся при изучении синтаксиса (редактор и соавтор). - М., 1977; Языковая подготовка к сочинению в VIII классе // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 4; Актуальные проблемы развития речи учащихся (редактор и соавтор). - М., 1980; Повторение и обобщение при подготовке к экзаменам по русскому языку (соавтор). - 3-е изд. - М., 1988; Изучение грамматических категорий существительного // Рус. яз. в школе. - 1994. - № 5; Об изучении темы «Союз» в VI классе // Рус. яз. в школе. - 1994. - № 6; Русский язык: Практика: Сб. задач и упражнений. Учеб. пособие для V класса общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1992; 5-е изд. - М., 1998; Русский язык: Практика: Сб. задач и упражнений. Учеб. пособие для VI-VII классов общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1993; 6-е изд. - М., 1998; Русский язык: Практика: Сб. задач и упражнений. Учеб. пособие для VIII-IX классов общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1992; 4-е изд. - М., 1998.

Зельманова Людмила Моисеевна (1932); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: развитие речи учащихся, средства обучения и методика их использования в учебном процессе, кабинет русского языка.

Основные труды. Кабинет русского языка в средней школе. -3-е изд. - М., 1984; Методика использования средств обучения на уроках русского языка в средних профтехучилищах. - М., 1980; Наглядность в преподавании русского языка. - М., 1984; Практическая методика русского языка. V класс (соавтор). - 2-е изд. - М., 1995; О методике использования кинофильма на уроках развития речи // Рус.яз. в школе. - 1985. - № 2; Таблицы и раздаточный материал по русскому языку для IV класса. - М., **1970–1981**; Таблицы и раздаточный материал по русскому языку для V класса. - М., 1972–1982; Таблицы и раздаточный материал по русскому языку для VI класса. - М., 1974–1983; Рисунки и карточки с заданиями по развитию речи. VI класс. - М., 1995; Герои мультфильмов у нас в гостях (раздаточный изобразительный материал по развитию связной речи в V классе). - М., 1997; Развитие речи. Русский язык и литература. Репродукции картин. V–VII классы (соавтор). - 2-е изд. - М., 1997; Развитие речи. Русский язык и литература. Произведения изобразительного искусства. VIII–IX классы (соавтор). - М., 1997; Раздаточный изобразительный материал по риторике для I класса. - М., 1997; Звуковое пособие по русскому языку для IV класса. - 2-е изд. - М., 1982; Звуковое пособие по русскому языку для V класса (соавтор). - 2-е изд. - М., 1985; Звуковое пособие по русскому языку для VI класса (соавтор). - М., 1976; Серия диафильмов к урокам русского языка и развития речи в **IV–VIII** классах. - М., 1972–1984; Серия диапозитивов к урокам русского языка и развития речи. - М., 1970–1990; Серии кинофильмов для уроков русского языка и развития речи в **IV–VI** классах (консультант). - М., **1980–1990**; О методике использования кинофильма на уроках развития речи // Рус.яз. в школе. - **1985**. - № 2.

Иванов Павел Павлович (1904–1974); кандидат пед. наук, доц.

Основные методические интересы: методика словарной работы, методика орфографии, фонетики, развития речи учащихся.

Основные труды. Методика правописания безударных гласных в начальной и средней школе. - М., 1955; Словарная работа на уроках русского языка в V классе. - М., 1954; Методика изучения фонетики в V классе. - М., 1964; Развитие речи учащихся в связи с изучением глагола // Рус. яз. в школе. - 1954. - № 2; О лексической работе при изучении глагола // Рус. яз. в школе. - **1960**. - № 4.

Ипполитова Наталья Александровна (1940); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы обучения русскому языку, методика грамматики, методика развития речи учащихся, обучение чтению.

Основные труды. Упражнения по грамматической стилистике в средней школе. - М., 1980; Текст в системе обучения русскому языку в школе. - М., 1998; Виды чтения на уроках русского языка // Рус. яз. в школе. - 1987. - № 2; Совершенствование механизмов речи школьников на уроках русского языка // Рус. яз. в школе. - 1995. - № 3; Развитие речи школьников в процессе обучения чтению // Рус. яз. в школе. - 1997. - № 1; Обучение школьников разным видам чтения. Ознакомительное чтение // Рус. яз. в школе. - 1998. - № 2; Обучение школьников разным видам чтения. Изучающее чтение // Рус. яз. в школе. - **1999.** - № 1.

Истрина Евгения Самсоновна (1883-1957); доктор фил. наук, проф., член-кор. АН СССР.

Основные методические интересы: методика грамматики, школьный учебник, учебник для студентов.

Основные труды. Грамматика и история русского языка в новой школе // Родной яз. в школе. - 1919. - № 4; Учение о звуках в школе I ступени // Родной яз. в школе. - 1923. - № 4; О правописании предлогов // Рус. яз. в школе. - 1936. - № 2; Методика русского языка в средней школе (в соавторстве с К. Б. **Бархиным**). - М., **1934.**

Канонькин Николай Павлович (1887-1950); ст. науч. сотр.

Основные методические интересы: организация учебного процесса, методика словарной работы, изучение ошибок учащихся.

Основные труды. Ошибки ученических сочинений и способы борьбы с ними // Развитие речи. - М., **1923;** Экскурсия в связи с преподаванием родного языка в I ступени // Родной яз. в школе. - 1924. - № 6; Некоторые вопросы словарной работы в средней школе. - М.; Л., **1948.**

Капинос Валентина Ивановна (1926); кандидат пед. наук, ст. науч. сотр.

Основные методические интересы: речеведение в школьном курсе русского языка.

Основные труды. Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности // Рус. яз. в школе. - 1978. - № 4; Основные вопросы методики стилистики // Основы методики русского языка в 4-8 классах. - М., 1978; Культура речи. Стилистика // Методика развития речи на уроках русского языка. - М., 1980; О критериях оценки речи и об ошибках - грамматических и речевых // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку (составитель). - М., 1978; 2-е изд. - 1986; Речеведческие понятия: их

специфика и функция в школьном курсе русского языка // Рус. яз. в школе. - 1988. - № 1; Развитие речи: теория и практика обучения (соавтор). - 2-е изд. - М., 1994; Изложения: тексты с лингвистическим анализом. - 2-е изд. - М., 1994; Русский язык: Учебник для V класса общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1995; 4-е изд. - М., 1998; Русский язык: Учебник для VI класса общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1996; 4-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VII класса общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1997; 3-е изд. - М., 1999; Государственный общеобразовательный стандарт по русскому (родному) языку (соавтор) // Учебные стандарты школ России. - М., 1998.

Кирпичников Александр Иванович (1845-1903); проф., член-кор. РАО.

Основные методические интересы: обучение орфографии, изучение грамматики, школьный учебник.

Основные труды. Некоторые методы обучения орфографии // Циркуляры по Московскому учебному округу. - М., 1868. - № 2; Этимология русского языка для низших классов гимназии, применительно к правописанию (в соавторстве с Ф.А.Гиляровым). - М., 1868; Синтаксис русского языка, применительно к правописанию. - М., 1869.

Китаев Николай Николаевич (1892-1963); кандидат психол. наук, ст. **науч. сотр.**

Основные методические интересы: психология обучения орфографии, методика орфографии, оценка письменных работ учащихся.

Основные труды. Самостоятельная работа учащихся над ошибками // Рус. яз. в школе. - 1941. - № 3; Изучение правописания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами. - М., 1959; Критерии оценки ученических сочинений. - М., 1961; Работа с учащимися, отстающими по русскому языку. - М., 1962; Словарно-орфографическая работа в V-VII классах // Рус. яз. в школе. - 1957. - № 3.

Колосов Петр Иванович (1886-1963); кандидат пед. наук, ст. науч. сотр.

Основные методические интересы: обучение орфографии, словарная работа, стилистические упражнения.

Основные труды. Из опыта работы по орфографии в старших классах // Рус. яз. в школе. - 1939. - № 1; Закрепление навыков по орфографии // Рус. яз. в школе. - 1940. - № 4; Роль словарной работы в повышении орфографической грамотности учащихся // Сборник статей по методике русского языка. - М., 1949; Словар-

ная работа на уроках литературного чтения. - М., 1958; Словарно-стилистические упражнения. - М., 1964.

Кореневский Ефим Иванович (1895–1965); ст. науч. сотр.

Основные методические интересы: методика грамматики, оценка знаний и умений учащихся, общие вопросы обучения русскому языку.

Основные труды. О нормах оценок успеваемости учащихся по русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1940. - № 4; Уроки синтаксиса в VI классе // Рус. яз. в школе. - 1940. - № 5; Развитие интереса школьников в изучении русского языка. - М., 1961; Активизация учащихся и развитие интереса к занятиям на уроках грамматики // Пути совершенствования преподавания русского языка в V-VII классах. - М., 1962.

Крымская Вера Петровна (1896-1969); член-кор. АПН РСФСР.

Основные методические интересы: грамотность учащихся, работа по русскому языку в старших классах.

Основные труды. Занятия по русскому языку в старших классах: (Из опыта работы). - М., 1956; Уроки русского языка в V-VII классах. - М., 1961; О многоплановом характере занятий по русскому языку в школе. - Свердловск, 1963.

Крючков Сергей Ефимович (1897-1969); кандидат пед. наук, проф.

Основные методические интересы: школьный учебник, методика грамматики, обучение орфографии.

Основные труды. Грамматика: Учебник для школ взрослых (соавтор). - 1-е изд. - М., 1940; Учебник русского языка. - Ч. 1 и 2 (соавтор). - М., 1954; Русский язык: Учебник для VII–VIII (VIII–IX) классов (соавтор). - М., 1973; 21-е изд. - М., 1999; Орфографический словарь для средней школы (соавтор). - 39-е изд. - М., 1989.

Кудрявцев Василий Дмитриевич (1898-1980); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: обучение орфографии, школьные учебники.

Основные труды. Правописание безударных гласных // Рус. яз. и лит. в совет. школе. - 1935. - № 2; Школьные грамматики русского языка: (Очерки). - Улан-Удэ, 1965.

Кузнецова Людмила Михайловна (1929); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы методики русского языка, методика стилистики, развитие речи учащихся.

Основные труды. Основы отбора и формирования стилистических понятий в школьной практике изучения русского языка. -

Куйбышев, 1984; Слово русское в обучении и воспитании. - Самара, 1991; Меняющийся мир и образование в духе мира и ненасилия. - Самара, 1993; Формирование личности учителя: (Опыт. Проблемы. Перспективы). - Самара, 1994; Речевое творчество / Под ред. Н.М.Шанского (соавтор). - М., 1995; О формировании стилистических умений в процессе подготовки к сочинению // Рус. яз. в школе. - 1980. - № 4; О методах изучения профессиональной лексики в школе // Рус. яз. в школе. - 1981. - № 4.

Кулибаба Иван Иванович (1919-1976); кандидат пед. наук, ст. науч. сотр.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, методика грамматики и развития речи учащихся, изучение уровня знаний и умений учащихся, школьный учебник.

Основные труды. В поисках новых возможностей // Рус. яз. в школе. - 1967. - № 3; Основные особенности курса **IV–VI** классов в новой программе по русскому языку // Обучение русскому языку в **IV–VI** классах по новой программе. - М., 1970; Составление учащимися связных текстов на материале упражнений учебника русского языка // Доклады АПН РСФСР. - 1960. - № 2; Изложения в V-VIII классах (соавтор). - М., 1965; Изложения с перестановкой материала // Виды работ по развитию речи на уроках русского языка. - М., 1963; Русский язык: Учебник для IV (V) класса средней школы (соавтор). - М., 1970; 26-е изд. - М., 1999, Русский язык: Учебник для V (VI) класса средней школы (соавтор). - М., 1971; 21-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VI (VII) класса средней школы (соавтор). - М., 1972; 20-е изд. - М., 1999.

Кульман Николай Карлович (1876 - ?); проф.

Основные методические интересы: преподавание грамматики, обучение орфографии.

Основные труды. К вопросу о преподавании грамматики в средней школе // Труды 1-го съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях. - СПб., 1904; Историко-теоретические основы современной методики грамматики // Журнал МНП. - 1910. - № 4-5; Элементарно-практическая грамматика русского языка: Этимология. - СПб., 1913; Синтаксис. - 2-е изд. - СПб., 1914; Методика русского языка. - 6-е изд. - СПб., 1916.

Купалова Александра Юльевна (1930); доктор пед.наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы обучения родному русскому языку, функциональный аспект изучения грамматики, методика синтаксиса, деятельностный системно-коммуникативный подход к обучению родному языку в школе, школьный учебник.

Основные труды. Формирование понятия о местоимении // Рус. яз. в школе. - 1965. - № 4; Обучение русскому языку в **IV–VI** классах по новой программе (соавтор). - М., 1970; О терминах школьной грамматики // Русская речь. - **1971.** - № 3; Обучение русскому языку в **VII–VIII** классах по новой программе (соредактор и соавтор). - М., 1973; Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса. - М., 1974; Динамика знаний учащихся по синтаксису // Рус. яз. в школе. - **1976.** - № 2; Школьные правила и языковая действительность // Русская речь. - 1977. - № 3; Основы методики русского языка в **IV–VIII** классах (соавтор). - М., **1978;** 2-е изд. - М., 1983; Организация самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка в малокомплектной сельской школе (редактор и соавтор). - М., 1984; Отбор теоретического материала для учебника русского языка в целях формирования умений и навыков // Проблемы школьного учебника. - Вып. 14. - М., 1984; Интеграция двух начал в обучении // Сов. педагогика. - 1988. - № 3; Совершенствование или перестройка? (О курсе русского языка в школе) // Рус. яз. в школе. - 1988. - № 4; Методика развития речи на уроках русского языка (соавтор). - М., 1980; 2-е изд. - **М., 1990;** Русский язык: Практика: Сб. задач и упражнений. Учеб. пособие для V класса общеобразоват. учреждений (составитель и соавтор). - М., 1992; 5-е изд. - 1998; Русский язык: Практика: Сб. задач и упражнений. Учеб. пособие для VI–VII классов общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1993; 6-е изд. - М., 1998; Русский язык: Практика: Сб. задач и упражнений. Учеб. пособие для VIII–IX классов общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1995; 4-е изд. - М., 1998; Практическая методика русского языка. VIII класс (соавтор). - М., 1992; Текст в занятиях **родным** языком. - М., 1996; Язык и речь в школьном курсе родного языка // Рус. яз. в школе. - 1999. - № 1.

Ладыженская Таиса Алексеевна (1925); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы обучения русскому языку, методика грамматики, методика развития связной речи учащихся, ошибки учащихся, нормы оценки знаний и умений учащихся, углубленное изучение русского языка в школе, школьный учебник.

Основные труды. Обучающее сочинение по картине на уроках русского языка. - М., 1958; Творческие диктанты. - М., 1963; Развитие речи учащихся: О подготовке учащихся V–VIII классов к устным и письменным сочинениям. - М., 1960; Анализ устной речи учащихся // Изв. АПН РСФСР. - Вып. 125. - М., 1963; Система работы по развитию связной устной речи учащихся. - М., 1974; Особенности языка ученических изложений (совместно с

М.Т.Барановым). - М., 1965; Обучающие изложения в V классе (соавтор). - М., 1952; Система обучения сочинениям в **IV–VIII** классах (редактор и соавтор). - 2-е изд. - М., 1973; Развивайте дар слова: Факультативный курс (редактор и соавтор). - М., 1970; 5-е изд. - М., 1990; Методические указания к факультативному курсу «Теория и практика сочинений разных жанров» (**VII–VIII** классы) (редактор и соавтор). - 4-е изд. - М., 1990; Русский язык: Учебник для IV (V) класса средней школы (соавтор). - М., 1970; 26-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для V (VI) класса средней школы (соавтор). - М., 1971; 21-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VI (**VII**) класса **средней** школы (соавтор). - М., 1972; 20-е изд. - М., 1999; Практическая методика русского языка. V класс (соавтор). - М., 1992; 2-е изд. - М., **1995**; Речевые уроки. - М., **1994**; Основы методики русского языка в **IV–VIII** классах (соредактор, соавтор). - М., **1978**; 2-е изд. - М., **1983**; **Детская риторика (ред.)**. - М., 1996.

Лапатухин Михаил Семенович (1905); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: история методики русского языка, общие вопросы методики.

Основные труды. Из истории преподавания русского языка в средних учебных заведениях России: (Дореволюционный период). - Ч. 1 и 2. - Калинин, 1963; Методика русского языка в средней школе. - Калинин, 1974; Школьный толковый словарь русского языка (соавтор). - М., **1981**; 2-е изд. - 1998; Методические взгляды академика **Я.К.** Грота // Рус. яз. в школе. - **1957**. - № 4.

Лебедев Алексей Матвеевич (1881-1953); учитель, создатель и редактор журнала «Родной язык в школе» (1914-1928).

Основные методические интересы: общие вопросы преподавания русского языка, развитие речи учащихся, словарная работа в школе.

Основные труды. Самодеятельность и творчество учащихся на занятиях родным языком. - М., 1918; Устные и письменные сочинения. Для учителей русского языка на всех ступенях обучения. - М., 1918; Словарная работа на уроках литературного чтения в V-VII классах национальной школы (в соавторстве). - М., 1959.

Лебедев Василий Иванович (1899-1976); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика грамматики и орфографии.

Основные труды. Методика развития устной и письменной речи. - М., 1929; О повышении орфографической грамотности уча-

щихся. - **Л.**, 1947; О преодолении формализма в грамматическом разборе. - **Л.**, 1949; Первые уроки синтаксиса русского языка в VI-VII классах. - **М.**, 1964; Методика русского языка: Учебное пособие для пединститутов (соавтор). - **М.**, 1974; Об изучении сложноподчиненного предложения // Рус. яз. в школе. - 1963. - № 6; О содержании работы над словосочетаниями (в **IV-VI** классах) // Рус. яз. в школе. - 1967. - № 5.

Леонтьев Алексей Алексеевич (1936); доктор психол. и доктор фил. наук, проф., действит. член РАО, действит. член Академии педагогических и социальных наук.

Основные психолого-методические интересы: общие вопросы дидактики и методики обучения русскому языку в школе, психолингвистика и психология общения, психология личности и деятельности, языковая политика и языковые права человека.

Основные труды. Слово в речевой деятельности. - **М.**, 1965; Язык, речь, речевая деятельность. - **М.**, 1969; Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - **М.**, **1969**; Методика (соавтор). - **М.**, 1988; Педагогическое общение. - 2-е изд. - **М.**, 1996; Психология общения. - 2-е изд. - **М.**, 1997; Основы психолингвистики. - **М.**, 1997.

Ломизов Анатолий Федорович (1911-1984); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика синтаксиса, методика пунктуации, развитие речи учащихся.

Основные труды. Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса. - **М.**, 1964; Выразительное чтение при изучении синтаксиса и пунктуации. - **М.**, 1968; Основы методики русского языка в **IV-VIII** классах (соавтор). - **М.**, 1978; 2-е изд. - **М.**, 1983; Обучение пунктуации в средней школе. - **М.**, 1975; Трудные вопросы методики пунктуации. - **М.**, 1975; Изучение пунктуационного правила // Рус. яз. в школе. - 1970. - № 6; Выразительное «чтение» знаков препинания как важнейший принцип методики обучения пунктуации // Рус. яз. в школе. - **1974. - №4.**

Львов Михаил Ростиславович (1927); доктор пед. наук, проф., член-кор. АПН СССР, член-кор. РАО РФ.

Основные методические интересы: общие вопросы обучения русскому языку, детская речь, развитие речи учащихся, словарная работа, обучение орфографии, школьный учебник.

Основные труды. Речь младших школьников и пути её развития. - **М.**, 1975; Тенденции развития речи учащихся. - Вып. I. - **М.**, 1978; вып. II. - **М.**, 1979; Развитие грамматического строя речи учащихся // Основы методики русского языка в **IV-VIII** классах. -

М., 1978; Общие вопросы методики русского языка. - М., 1983; Основы обучения орфографии в начальной школе. - М., 1987; Словарь-справочник по методике русского языка. - М., 1988; Правописание в начальных классах. - М., 1998; Методика обучения русскому языку в начальных классах (соавтор). - М., 1987; Школьный словарь антонимов русского языка. - М., 1980; 3-е изд. - 1998; Риторика. Для X-XI классов. - М., 1996; Школа творческого мышления. - М., 1993; 2-е изд. - 1997; Хрестоматия по методике русского языка. Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях (автор-составитель); Русский язык. - Часть I (соавтор). - М., 1989.

Львова Светлана Ивановна (1953); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: содержание обучения русскому языку в школе, программы и учебники для школ разного типа, проблема углубленного обучения русскому языку, преемственность и перспективность в изучении родного языка в начальной и средней школе, обучение словообразованию, лексике и грамматике, проблема интеграции уроков русского языка и литературы.

Основные труды. Русский язык: Учебник для V класса общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1995; 4-е изд. - М., 1998; Русский язык: Учебник для VI класса общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1996; 4-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VII класса общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1997; 3-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VIII класса общеобразоват. учреждений (соавтор). - М., 1998; Русский язык: Учебник для V класса гимназий (редактор и соавтор). - М., 1996; Русский язык: Учебник для VI класса гимназий (редактор и соавтор). - М., 1997; Русский язык: Учебник для VII класса гимназий (редактор и соавтор). - М., 1998; Уроки словесности. VII-VIII классы. - М., 1993; Уроки словесности. V-IX классы. - М., 1996; 2-е изд. - 1997. Работа над составом слова на уроках русского языка в начальной школе. - М., 1995; Морфемика и словообразование. - М., 1996; Обучение русскому языку в V классе. - М., 1996; Обучение русскому языку в VI классе. - М., 1998; Язык в речевом общении: Факультативный курс (VIII-IX кл.): Книга для учителя. - М., 1991; Язык в речевом общении: Факультативный курс (VIII-IX кл.): Книга для учащихся. - М., 1992.

Максимов Леонард Юрьевич (1924-1994); доктор фил. наук, проф.

Основные методические интересы: школьный учебник, изучение грамматики в школе, средства обучения русскому языку.

Основные труды. Работа над темой «Основные сведения о предложениях и частях речи в V классе» // Рус. яз. в школе. - 1960. - № 4; Изучение темы «Служебные слова» в VI **классе** // Рус. яз. в школе. - 1961. - № 1; Сложноподчиненное предложение в новом учебном пособии для VII-VIII классов // Рус. яз. в школе. - 1974. - № 5; Русский язык: Учебник для VII (VIII) класса средней школы (соавтор). - М., 1973; 21-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VIII (IX) класса средней школы. - **М.**, 1973; 21-е изд. - М., 1999; Таблицы по русскому языку для VII класса. - М., 1976; Грамматика и правописание: Пособие для V-VIII классов вечерней (смен.) школы (соавтор). - М., 1960; Русский язык: Учебник для V-VIII классов вечерней (смен.) школы (соавтор). - М., 1973; Русский язык: Учебник для IX-XI классов вечерней (смен.) школы и самообразования (соавтор). - **М.**, 1984; 5-е изд. - М., 1997.

Малаховский Всеволод Антонович (1890–1966); проф.

Основные методические интересы: обучение орфографии, методика грамматики, работа в школе в диалектных условиях, культура речи учащихся.

Основные труды. Новая грамматика русского языка: Опыт пособия для учителя и педтехникумов. - Л., 1923; Импровизационный метод в развитии речи // Родной яз. в школе. - 1927. - № 6; Очерки по методике русского языка. - 2-е изд. - М., 1928; Причины орфографической безграмотности // Рус. яз. и лит. в **совет.** школе. - 1934. - № 1-2; К вопросу о влиянии говора на орфографию школьника // Рус. яз. в школе. - 1946. - № 1; О культуре речи в школе. - Куйбышев, **1961**; О культуре речи в школе // **Рус.** яз. в школе. - 1962. - № 3.

Мамушин Всеволод Евгеньевич (1922); доктор **пед.** наук, проф.

Основные методические интересы: детская речь, развитие речи учащихся, обучение пунктуации.

Основные труды. Об употреблении и конструировании учащимися сложных и осложненных предложений // **Рус.** яз. в школе. - 1977. - № 1; Сочетание знаков препинания и работа над ними в школе // Рус. яз. в школе. - 1960. - № 2; **Формы работы над детскими рассказами** // Рус. яз. в школе. - 1969. - № 3; Работа учащихся над черновиками сочинений-описаний // Рус. яз. в школе. - **1974.** - № 6; О развитии умения совершенствовать текст // Рус. яз. в школе. - 1972. - № 2; Об изменениях в синтаксическом строе письменной речи учащихся // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 3; Психолого-методические основы развития связной речи учащихся. - Иваново, 1976; Анализ слов качественной оценки в письменной речи пятиклассников // Изв. АПН РСФСР. - Вып. 124. - М., 1962.

Мещеряков Валентин Николаевич (1938); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: детская речь, ее особенности, развитие; методические аспекты и приложения теории текста и текстообразования; речеведение.

Основные труды. Методика описания текстов в учебных целях. - М., 1984; Об обобщающих занятиях по развитию связной речи в IX-X классах // Рус. яз. в школе. - 1984. - № 5; Обучение видам краткого изложения текста // Рус. яз. в школе. - 1985. - № 1; Приемы описания текстов в учебных целях // Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся. - М., 1985; Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. - М., 1993; Предикативен ли текст? // Фил. науки. - 1995. - № 3; Модальность текста и формирование личности читателя. - Тверь, 1995; Основы школьного речеведения. - М., 1996; Очерки теории текстовых зачинов. - М., 1996; Чтение. Пересказывание. Речеведение. - М., 1997; Основы профессиональной речи. Ч. I и II. - Тольятти, 1998.

Миртов Алексей Василькович (1886-1966); доктор фил. наук, проф.

Основные методические интересы: обучение орфографии, развитие речи, культура речи.

Основные труды. Как научить и научиться писать сочинения? - М., 1913; Живой язык в задачах и вопросах. - Вып. I. - М., 1926; Начатки правописания в связи с развитием речи. - Вып. I. - Харьков, 1923-1925; Рабочая книга по грамматике и правописанию в связи с развитием речи. - 1929; Опыт исправления безграмотности взрослых // Рус. яз. в совет. школе. - 1929. - № 1; Предупредительные диктанты. - 1915; Говори правильно. - Горький, 1961.

Михальская Анна Константиновна (1952); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика преподавания риторики в школе и в вузе.

Основные труды. Основы риторики. Мысль и слово. (X-XI кл.). - М., 1996; Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. - М., 1996; Педагогическая риторика: История и теория. - М., 1998.

Московкина Раиса Анатольевна (1919); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика синтаксиса, средства наглядности, упражнения по грамматике.

Основные труды. О разграничении союзов и союзных слов // Рус. яз. в школе. - 1966. - № 6; Применение линейных схем в процессе грамматического разбора // Рус. яз. в школе. - 1971. - № 2;

Словосочетание и предложение: Методические разработки для **учителя VII класса**. - Краснодар, 1974; Таблицы для изучения предложений с одним главным членом в форме сказуемого // Рус. яз. в школе. - 1974. - № 5; Изучение словосочетаний в VII классе // Рус. яз. в школе. - 1975. - № 4; Методы изучения синтаксиса в школе: Учебное пособие по методике русского языка / Науч. ред. А.В.Текучев. - Краснодар, 1978; Свободный диктант с грамматическими заданиями // Рус. яз. в школе. - 1980. - № 1; Изучение простого предложения в **школе**: Пособие для учителей: VII класс / Под ред. А.Ф. Ломизова. - Краснодар, 1981; Изучение сложного предложения в школе. - М., 1981.

Напольнова Тамара Васильевна (1928); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: развивающее обучение на уроках русского языка, методика грамматики и орфографии, развитие мышления и речи.

Основные труды. Познавательные задачи в обучении русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1967. - № 3; Уроки по теме «Безличные глаголы» // Рус. яз. в школе. - 1959. - № 4; Усвоение орфографии в процессе активной познавательной деятельности учащихся (на материале повторения в начале года в IV классе) // **Рус.** яз. в школе. - 1975. - № 4; О самостоятельной работе учащихся по стилистике в VIII классе // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 1; Познавательные задачи в обучении русскому языку / Под ред. И.Я.Лернера. - М., 1968; Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. - М., 1983; Орфографические трудности в усвоении глагола и некоторые их причины // Изв. АПН РСФСР - Вып. 132.-М., 1964.

Озерская Виктория Павловна (1917-1984); доктор пед. наук, ст. науч. сотр.

Основные методические интересы: методика синтаксиса, методика морфологии, факультативные занятия в школе, школьный учебник.

Основные труды. Методика изучения сложного предложения. - М., 1959; Система работы по синтаксису и пунктуации в V-VIII классах. - М., 1964; Работа над синонимами на уроках грамматики в V-VI классах // Рус. яз. в школе. - 1969. - № 3; Языковые оппозиции как методический фактор // Рус. яз. в школе. - 1976. - № 5; Изучение морфологии на синтаксической основе. - 2-е изд. - М., 1989; Методика факультативных занятий по русскому языку // Основы методики русского языка в 4-8 классах. - М., 1978.

Осокин Владимир Васильевич (1918-1985); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: культура речи учащихся.
Основные труды. Изучение логического ударения в школе. - Омск, 1974; Формы общения. - Омск, 1985.

Палей Исаак Рувимович (1902–1968); проф.

Основные методические интересы: работа по русскому языку со взрослыми, самообразование по языку, методы изучения грамматики, общие вопросы методики.

Основные труды. Учебник для взрослых «От станка к книге». - М., 1925; Методика русского языка в занятиях со взрослыми. - М., 1941; О применении «вопросов» в школьном преподавании грамматики // Рус. яз. в школе. - 1956. - № 5; Правила в школьном курсе грамматики // Рус. яз. в школе. - 1963. - № 4; Очерки по методике русского языка. - М., 1965.

Панов Борис Трофимович (1923); кандидат пед. наук, проф.

Основные методические интересы: урок русского языка, обучение синтаксису, работа по стилистике в школе.

Основные труды. Работа по стилистике при изучении синтаксиса. - М., 1967; Обучение навыкам различения союзов и союзных слов // Рус. яз. в школе. - 1977. - № 6; Формирование стилистических навыков учащихся в процессе интонационно-смыслового анализа речи // Рус. яз. в школе. - 1965. - № 1; Типы и структура уроков русского языка. - М., 1986; Школьный грамматико-орфографический словарь (соавтор). - М., 1976; 3-е изд. - М., 1991; Хрестоматия по методике русского языка. Организация учебного процесса по русскому языку в школе (автор-составитель). - М., 1991; Основы методики русского языка в IV-VIII классах. - М., 1978; 2-е изд. - М., 1983.

Петрова Евгения Николаевна (1886–1961); кандидат пед. наук, проф., член-кор. АПН РСФСР.

Основные методические интересы: учебный процесс, методика грамматики, словарная работа, общие вопросы преподавания русского языка, методика орфографии.

Основные труды. Грамматика в средней школе: Методические очерки. - М., 1936; Работа над словом // Рус. яз. в школе. - 1937. - № 4 и 6; 1939. - № 1; Год работы: Опыт преподавания русского языка в V классе. - Л., 1939; Грамматическая хрестоматия: Для учащихся V класса. - М., 1950; В. Г. Белинский о преподавании русского языка в школе. - М., 1961; Система орфографических работ // Рус. яз. в школе. - 1957. - № 6; Словарная работа как средство улучшения знаний // Рус. яз. в школе. - 1966. - № 6; Воспитательная работа на занятиях по русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1937. - № 5.

Пешковский Александр Матвеевич (1878-1933); проф.

Основные методические интересы: школьная грамматика, организация учебного процесса, стилистика в школе, упражнения по русскому языку, общие вопросы методики преподавания русского языка, школьный учебник.

Основные труды. Школьная и научная грамматика: Опыт применения научно-грамматических принципов в школьной практике. - 3-е изд. - Берлин, 1922; Вопрос о «вопросах» // Родной яз. в школе. - 1923. - № 3; Наш язык: Учебная книга по грамматике. - Вып. 1-3. - М., 1925-1927; Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика. - Л., **1925**; Первые уроки русского языка (соавтор): 1-й год обучения. - М., 1928; 2-й год обучения. - М., 1928; 3-й год обучения. - М., 1928; 4-й год обучения. - М., 1931; Несколько слов о предупредительном диктанте // Родной яз. в школе. - 1927. - № 2; Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. - М., 1930; О грамматическом разборе // Рус. яз. в сов. школе. - 1934. - № 3; Зачем нужен учет орфографических ошибок // Рус. яз. в сов. школе. - 1929. - № 4.

Пленкин Николай Андреевич (1919-1990); кандидат пед. наук, заслуженный учитель школ РСФСР.

Основные методические интересы: стилистика в школе, развитие связной речи учащихся.

Основные труды. Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка. - М., **1964**; Изложение с языковым разбором текста. - Л., 1968; 2-е изд. - М., 1987; Стилистика русского языка в старших классах. - М., **1975**; Всесторонний анализ слова как один из приемов обучения русскому языку // Рус. яз. в школе. - **1976**. - № 4; К методике проверочного диктанта // Рус. яз. в школе. - 1972. - № 3; Изложение с дополнительным заданием // Рус. яз. в школе. - **1967**. - № 6; Анализ сочинения // Рус. яз. в школе. - **1973**. - № 2; Работа по культуре речи в курсе русского языка // Рус. яз. в школе. - 1974. - № 3; Обучение школьников правилам построения текста // Рус. яз. в школе. - 1977. - № 4; Уроки развития речи. V-IX классы. - М., **1995**; 2-е изд. - М., **1996**.

Поздняков Николай Сергеевич (1875-1974); кандидат пед. наук, проф.

Основные методические интересы: обучение орфографии, преподавание методики русского языка в педвузе.

Основные труды. К вопросу о мерах борьбы с малограмотностью учащихся // Родной яз. в школе. - 1926. - № **11-12**; Методика обучения орфографии в начальной школе. - М., 1944; Методика преподавания русского языка: Учебное пособие для педагогических и учительских институтов. - М., 1948; 3-е изд. - М., 1955.

Поливанов Лев Иванович (1838-1899); учитель, директор гимназии.

Основные методические интересы: школьный учебник, содержание образования, историзм в преподавании русского языка.

Основные труды. Учебник русской грамматики для средних учебных заведений. - Ч. 1-2. - 7-е изд. - М., 1867-1885; Краткий учебник русской грамматики (синтаксис и этимология): Для учеников трех первых классов средних учебных заведений. - **18-е** изд. - М., 1916.

Потиха Зиновий Аронович (1912-1987); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика словообразования, углубленное изучение русского языка, исторические комментарии при изучении грамматики в школе.

Основные труды. Школьный словообразовательный словарь. - Волгоград, 1961; Современное русское словообразование. - М., 1970; Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе (в соавторстве). - М., 1978; 2-е изд. - М., 1987; Дидактические принципы изучения словообразования в школе // **Рус. яз. в школе.** - 1972. - № 5; Опыт проведения областных олимпиад по русскому языку // **Рус. яз. в школе.** - 1964. - № 5; О проведении областных олимпиад по русскому языку // **Рус. яз. в школе.** - 1973. - № 6; Профориентация учащихся сельских школ на уроках русского языка при изучении словообразования // **Рус. яз. в школе.** - 1979. - № 1; Лингвистические словари и работа с ними в школе (соавтор). - М., 1987; Школьный словарь строения слов русского языка. - М., 1987; **2-е** изд. - М., 1998.

Приступа Григорий Наумович (1920-1996); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: обучение орфографии, развитие речи.

Основные труды. Вопросы формирования орфографических навыков в средней школе. - Воронеж, 1965; Система орфографических упражнений в средней школе. - Рязань, 1967; Основы методики орфографии в средней школе. - Рязань, 1973; О путях реализации общедидактических принципов в обучении правописанию // **Рус. яз. в школе.** - 1971. - № 6; О методических принципах обучения правописанию // **Рус. яз. в школе.** - 1978. - № 3; О системе орфографических упражнений // **Рус. яз. в школе.** - 1978. - № 6; О дидактическом материале по орфографии и пунктуации // **Рус. яз. в школе.** - 1972. - № 3; Развитие речи учащихся: Методическое пособие для средних профессионально-технических училищ. - М., 1985; Методика урока русского языка. - М., 1971.

Прокопович Николай Николаевич (1910-1972); доктор фил. наук, проф.

Основные методические интересы: изучение грамматики и лексики в школе.

Основные труды. Историзм на уроках грамматики // Рус. яз. в школе. - 1941. - № 4; Смысловый анализ на уроках грамматики // Рус. яз. в школе. - 1941. - № 3; Методика изучения грамматики и лексики в V классе. - М., 1948; Изучение морфологии русского языка в средней школе: Морфология (соавтор). - М., 1950; Изучение морфологии в средней школе. - 2-е изд. - М., 1956.

Пронина Елена Павловна (1928); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика синтаксиса, методика развития речи учащихся, углубленное изучение русского языка в школе.

Основные труды. К вопросу о типе школьного учебника // Рус. яз. в школе. - 1962. - № 3; К изучению простого предложения с одним главным членом // Рус. яз. в школе. - 1975. - № 5; Изучение синтаксиса простого предложения. - Куйбышев, 1976; Формирование синтаксических понятий на основе структурно-семантического принципа // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 4; Структурирование теоретических знаний учащихся по русскому языку (VI-IX классы). - Куйбышев, 1990; Воспитание у школьников ценностного взгляда на родной язык // Гуманизация и гуманитаризация образования: теории, концепции, опыт. - Самара, 1997; Духовно-ценностная ориентация учащихся в процессе формирования продуктивных речевых умений // Педагогический процесс как культурная деятельность. - Самара, 1997.

Разумовская Маргарита Михайловна (1926); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: содержание обучения русскому языку в школе, школьный учебник, учебный процесс, методика орфографии.

Основные труды. Грамматический анализ при изучении орфографии. - М., 1962; Программа по русскому языку и учебный процесс // Рус. яз. в школе. - 1975. - № 4; Занятия по орфографии в VII-VIII классах // Рус. яз. в школе. - 1976. - № 6; Проблемы обучения орфографии и пути их решения // Рус. яз. в школе. - 1978. - № 3; Обучение орфографии в восьмилетней школе / Под ред. М. М. Разумовской. - М., 1974; Русский язык: Учебные материалы для IV класса (соавтор). - М., 1978; Основы методики русского языка в IV-VIII классах (соредактор, соавтор). - М., 1978; 2-е изд. - 1983; Преподавание русского языка в современной школе // Рус. яз. в школе. - 1982. - № 6; Методика обучения орфографии в школе. -

М., 1992; 2-е изд. - М., 1996; Русский язык: Учебник для V класса общеобразоват. учреждений (соредактор, соавтор). - М., 1995; 4-е изд. - М., 1998; Русский язык: Учебник для VI класса общеобразоват. учреждений (соредактор, соавтор). - М., 1996; 4-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VII класса общеобразоват. учреждений (соредактор, соавтор). - М., 1997; 3-е изд. - **М.**, 1999; Государственный общеобразовательный стандарт по русскому (родному) языку (соавтор). - М., 1998; Классы развития (выравнивания) // Рус. яз. в школе. - 1994. - № 1.

Рождественский Николай Сергеевич (1892-1980); доктор. пед. наук, проф.

Основные методические интересы: обучение орфографии в школе, школьный учебник, методика грамматики, школьная программа, развитие речи.

Основные труды. К вопросу о развитии письменной речи учащихся школ II ступени и школ взрослых // Родной яз. и лит. в трудовой школе. - 1928. - № 3; Грамотность в старой и новой школе // Рус. яз. в **совет.** школе. - 1929. - № 4; Обучение орфографии в начальной школе. - М., 1960; Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. - **М.**, 1960; Об учете орфографической грамотности // Рус. яз. в школе. - 1940. - № 2; Противопоставление как одно из свойств морфологического правописания // Рус. яз. в школе. - 1946. - № 3-4; Объяснение слов и выражений как средство развития речи (соавтор) // Рус. яз. в школе. - 1941. - № 3; Речевая практика на уроках грамматики // Рус. яз. в школе. - 1940. - № 1.

Рыбникова Мария Александровна (1885-1942); проф.

Основные методические интересы: развитие речи учащихся, словарная работа.

Основные труды. Работа словесника в школе. - М.; Пб., 1922; Книга о языке: Очерки по изучению русского языка и стилистические упражнения. - М., 1926; Об искажении и огрубении речи учащихся // Родной яз. и лит. в трудовой школе. - **1927.** - № 1; Система занятий по языку // Рус. яз. в школе. - 1939. - № 5-6; 1940. - № 1; Сочинение по картинке // Рус. яз. в школе. - 1936. - № 4.

Срезневский Измаил Иванович (1812-1880); академик.

Основные методические интересы: задачи изучения родного языка, организация занятия, принципы обучения родному языку.

Основные труды. Замечания о первоначальном курсе русского языка. - М., 1859; Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях. - СПб., 1871; Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. - М., 1861; **3-е** изд. - СПб., 1899.

Стоюнин Владимир Яковлевич (1826-1888); учитель, методист-инспектор.

Основные методические интересы: учебник русского языка, задачи изучения русского языка, преподавание риторики.

Основные труды. Высший курс русской грамматики (1855); Русский синтаксис (1871); Руководство для преподавателей русского языка в младших классах **среднеучебных** заведений (1876).

Текучев Алексей Васильевич (1903-1987); доктор пед. наук, проф., действит. член АПН СССР.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, профессиональная подготовка студентов, методика грамматики, обучение орфографии, работа в диалектных условиях, история методики преподавания русского языка.

Основные труды. Грамматический разбор в школе. - М., 1963; Основы методики орфографии в условиях местного диалекта. - М., 1953; Контрольные работы и тренировочно-контрольные задания по методике русского языка: Пособие для студентов-заочников. - М., 1960; Таблицы по пунктуации. - М., 1938; Методика преподавания русского языка в средней школе. - М., 1958; 2-е изд. - М., 1970; 3-е изд. - М., 1980; Так ли уж несовершенна наша методика русского языка как наука? // Рус. яз. в школе. - 1960. - № 4; Методы исследования и методы обучения русскому языку в их взаимоотношениях // Рус. яз. в школе. - 1976. - № 1; Становление и развитие методики русского языка как науки после Октября 1917 года // Рус. яз. в школе. - 1977. - № 5; К вопросу о грамматико-стилистическом разборе // Рус. яз. в школе. - 1948. - № 3; Некоторые вопросы теории преподавания грамматики // Рус. яз. в школе. - 1971. - № 4; 1972. - № 2; К проблеме урока по русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1963. - № 5; Что должна давать современная советская средняя школа своим ученикам по русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1965. - № 2; В поисках новых возможностей (соавтор) // Рус. яз. в школе. - 1967. - № 3; Школьный грамматико-орфографический словарь (соавтор). - М., 1976; 3-е изд. - М., 1991; Хрестоматия по методике русского языка. Русский язык как предмет преподавания (составитель). - М., 1982; Основы методики русского языка в **IV-VIII** классах (соредактор, соавтор). - М., 1978; 2-е изд. - М., 1983.

Тростенцова Лидия Александровна (1929); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы методики преподавания русского языка, **методика** морфологии, методика синтаксиса, школьный учебник.

Основные труды. Русский язык: Учебник для IV (V) класса средней школы (соавтор). - М., 1970; 26-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для V (VI) класса средней школы (соавтор). - М., 1971; 21-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VI (VII) класса средней школы (соавтор). - М., 1972; 20-е изд. - М., 1999; Воспитание у школьников сознательного отношения к изучаемым теоретическим сведениям // Рус. яз. в школе. - 1976. - № 3; Роль категории значения при изучении в школе самостоятельных частей речи // Рус. яз. в школе. - 1975. - № 5; Единство теории и практики при повторении морфологии // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 2; Изучение бессоюзного сложного предложения как контекстуального явления // Рус. яз. в школе. - 1977. - № 1; Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект). - М., 1990; Русский язык: Учебник для V класса национальных школ (титульный редактор, соавтор). - СПб., 1997; Будем справедливы к пунктуации... // Рус. словесность. - 1995. - № 4; Изучение бессоюзного сложного предложения как контекстуального явления // Рус. яз. в школе. - 1977. - № 1; Изучение морфологии в **IV–VI** классах // Рус. яз. в школе. - 1980. - № 3.

Ушаков Матвей Васильевич (1898-1967); кандидат пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика орфографии, упражнения по русскому языку, развитие речи, словарная работа.

Основные труды. Современный конфликт между школьной и научной грамматикой // Родной яз. и лит. в трудовой школе. - 1928. - № 3; Научно-лингвистические основы методики обучения правописанию // Рус. яз. в сов. школе. - 1930. - № 2; Орфография и диалектология // Рус. яз. в школе. - 1936. - № 2; Работа над безударными гласными. - М., 1937; Диктант или сочинение? // Рус. яз. в школе. - 1946. - № 5-6; Обучение орфографии в связи с развитием речи в V-VI классах. - М., 1977; Орфография и культура речи // Рус. яз. в школе. - 1940. - № 6; Изучение трудных случаев орфографии в V классе. - М., 1951; Упражнения по орфографии в средней школе. - М., 1956; О видах диктанта. - М., 1957; Правописание *е-ё-о* после шипящих. - М., 1957; К вопросу о так называемой «какографии» // Рус. яз. в школе. - 1947. - № 1; Об изучении орфографических ошибок // Рус. яз. в школе. - 1965. - № 1.

Ушаков Николай Николаевич (1927-1978); кандидат пед. наук, доц.

Основные методические интересы: методика орфографии, факультативы, лингвистические интересы учащихся, внеклассная работа в школе, межпредметные связи.

Основные труды. Внеклассная работа по русскому языку в восьмилетней школе. - М., 1975; Методика внеклассной работы по русскому языку // Основы методики русского языка в **IV–VIII** классах / Под. ред. А.В.Текучева и др. - М., 1978; 2-е изд. - М., 1983; О характере заданий по русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1970. - № 1; Некоторые особенности внеклассных и факультативных занятий по русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1974. - № 2; О межпредметных связях в преподавании русского языка // Межпредметные связи в преподавании русского языка. - М., 1977.

Ушинский Константин Дмитриевич (1824–1871); инспектор народных училищ.

Основные методические интересы: обучение грамоте, первоначальное преподавание родного языка; работа над словом, обучение речи, общие вопросы методики преподавания русского языка.

Основные труды. О первоначальном преподавании русского языка: Руководство к преподаванию по «Родному слову» // Ушинский К.Д. Собр. соч. - Т. 5. - М.; Л., 1949. - С. 333–356; Родное слово // Ушинский К.Д. Собр. соч. - Т. 2. - М.; Л., 1948. - С. 554–574; Родное слово: Книга для учащихся // Ушинский К.Д. Собр. соч. - Т. 6. - М.; Л., 1949. - С. 241–336; Руководство к преподаванию по «Родному слову» // Ушинский К.Д. Собр. соч. - Т. 7. - М.; Л., 1949. - С. 229–337; Избр. пед. произведения. - М., 1968. - С. 201–215.

Федоренко Лидия Прокофьевна (1912–1995); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы методики русского языка, профессиональная подготовка студентов, школьный учебник, упражнения по русскому языку, методика грамматики и развития речи учащихся.

Основные труды. Развитие речи учащихся на уроках грамматики. - М., 1955; Принципы и методы обучения русскому языку. - М., 1964; Принципы обучения русскому языку. - М., 1973; Закономерности усвоения родной речи. - М., 1984; Упражнения для закрепления знаний по грамматике. - М., 1955; Повторение морфологии на уроках синтаксиса. - М., 1957; Принципы отбора тренировочного материала по русскому языку // Отбор тренировочного материала по русскому языку. - М., 1961; Русский язык: Учебное пособие для V–VIII классов заочной общеобразовательной средней школы и для самообразования. - М., 1965; Русский язык: Учебник для IV класса. - М., 1968; Русский язык: Учебник для V–VI классов. - М., 1969; Русский язык: Учебник для **VII–VIII** классов. - М., 1970; О теории методики русского языка // Рус. яз. в школе. - 1974. - № 2; О научной и школьной грамматике // Рус. яз.

в школе. - **1971.** - № 4; Опыт и теория обучения русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1977. - № 6; Принцип развития чувства языка в обучении практическими методами // Рус. яз. в школе. - 1978. - **№ 3**; Принцип понимания языковых значений в обучении русскому языку // Рус. яз. в школе. - 1979. - № 3.

Фигуровский Иван Александрович (1899-1982); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: детская речь, методика грамматики, развитие речи.

Основные труды. Собрание и проработка диалектического материала в I-й группе II ступени // Родной яз. в школе. - 1926. - № **11-12**; О семантическом подходе к преподаванию русского языка // Лит. и яз. в политехнич. школе. - 1932. - № 4; Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. - М., 1961; Методика русского языка и ее исследовательские методы // Рус. яз. в школе. - 1968. - № 1; Обучение школьников пунктуации целого текста // Рус. яз. в школе. - 1970. - № 1; Изложения с перестановкой материала // Рус. яз. в школе. - 1967. - № 1; Метод лабораторного опробования // Рус. яз. в школе. - 1972. - № 2.

Фирсов Георгий Петрович (1892-1961); доктор пед. наук, ст. науч. сотр., **член-кор.** АПН РСФСР.

Основные методические интересы: методика фонетики, грамматики, обучение пунктуации, изучение и распространение опыта учителей.

Основные труды. О связи преподавания грамматики с литературным чтением // Рус. яз. в школе. - 1940. - № 4; Изучение фонетики в V классе. - М., 1957; Об изучении синтаксиса и пунктуации в школе. - М., **1961**; Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе. - М., **1962**; Об изучении причастий в VI классе // **Рус.** яз. в школе. - 1950. - № 1; Обучение литературному произношению в связи с работой по орфографии // Рус. яз. в школе. - 1948. - № 5; Постановка выразительного чтения // Рус. яз. в школе. - **1936.** - № 4.

Флёров Всеволод Александрович (1840-1919); преп. гимназии.

Основные методические интересы: учебный процесс, средства обучения, упражнения по развитию речи учащихся.

Основные труды. Свободная диктовка. - М., 1921; Подробный план занятий по обучению грамоте с указанием приемов обучения. - М., 1923; Наглядность письма в освещении современной психологии. - М., 1923.

Фомичева Галина Алексеевна (1933); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: общие вопросы обучения русскому языку, методика синтаксиса, развитие речи учащихся.

Основные труды. Изучение словосочетаний в восьмилетней школе. - М., 1973; Словарная работа при изучении глагола // Рус. яз. в школе. - 1965. - № 5; Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. - М., 1981; Методика синтаксиса // Актуальные проблемы обучения русскому языку в начальных классах (соредактор). - М., 1977; Методика развития речи детей дошкольного возраста (соавтор). - М., 1984; Содержание и методы обучения русскому языку // Начальная школа. - 1986. - № 7; Грамматический разбор в начальных классах // Начальная школа. - 1985. - № 7; Совершенствование системы обучения, воспитания и развития в начальной школе // Начальная школа. - 1989. - № 12; Практикум по методике русского языка (соавтор). - М., 1997.

Хлебникова Анастасия Васильевна (1892-1979); кандидат пед. наук, ст. науч. сотр.

Основные методические интересы: методика грамматики, учебный процесс, наглядность преподавания, повторение пройденного, единые требования школы к грамотности учащихся, дидактические материалы.

Основные труды. Кабинет русского языка и литературы в средней школе. - М., 1950; Единый школьный режим грамотного письма и культуры речи. - М., 1952; Система повторения грамматики в V-VII классах. - М., 1956; Текущая проверка знаний и навыков по русскому языку в V-VII классах. - М., 1956; Организация и методика преподавания русского языка в V-VIII классах. - М., 1960; О планировании работы по русскому языку в школе // Рус. яз. в школе. - 1956. - № 5; Из опыта работы по русскому языку в старших классах // Рус. яз. в школе. - 1950. - № 3; Закрепление навыков правописания // Рус. яз. в школе. - 1965. - № 2; К вопросу о видах ученического сочинения (письма) // Рус. яз. в школе. - 1976. - № 1; Таблицы по лексике современного русского языка. - М., 1970.

Ходякова Лия Александровна (1932); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: развитие связной речи учащихся, изобразительные средства наглядности в преподавании русского языка, словарная работа, межпредметные связи, общие вопросы методики преподавания русского языка.

Основные труды. Использование живописи в преподавании русского языка. - М., 1983; Об отборе картин для сочинений учащихся в IV классе // Повышение эффективности обучения русскому языку. - М., 1974; Об использовании натюрмортов при обучении сочинениям-описаниям // Исследования по развитию связной речи. - М., 1974; Сочинения по картине как подготовительный

этап к последующему сочинению по наблюдениям. - М., 1974; Описание картины как средство подготовки к сочинению на основе жизненного опыта // Рус. яз. в школе. - 1976. - № 6; Пейзажная живопись на уроках развития речи // Рус. яз. в школе. - 1973. - № 2; Соединение типов речи при описании портрета // Рус. яз. в школе. - 1993. - № 6; Приемы обогащения словаря учащихся // Совершенствование методов обучения русскому языку. - М., 1981; Связь уроков русского языка и изобразительного искусства в работе по развитию речи учащихся // Межпредметные связи в преподавании русского языка. - М., 1977; Совершенствование структуры и содержания курса методики преподавания русского языка как иностранного // Совершенствование методической подготовки учителя-русиста для зарубежной школы (соавтор и редактор). - Л., 1987; Культуроведческий аспект в обучении стилям речи // Стилистика и культура речи в школе. - Самара, 1994; Обучение научно-популярному стилю на культуроведческом материале // Стилистика в вузе и школе. - Ростов-на-Дону, 1996; Сочинение-рассуждение на основе картины И.Н.Крамского «Христос в пустыне» // Рус. яз. в школе. - 1997. - № 4 (соавтор); Сочинение по картине М.В.Нестерова «Видение отроку Варфоломею» // Рус. яз. в школе. - 1998. - № 3; Цикл пушкинских уроков: А.С.Пушкин и изобразительное искусство // Рус. яз. в школе. - 1999. - № 2.

Чешко Лев Антонович (1916); кандидат пед. наук, доц.

Основные методические интересы: методика синтаксиса, школьный учебник.

Основные труды. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы (соавтор). - М., 1952; 39-е изд. - М., 1999; Изучение слов, грамматически не связанных с предложением. - М., 1960; Русский язык: Учебник для VII (VIII) класса средней школы (соавтор). - М., 1973; 21-е изд. - М., 1999; Русский язык: Учебник для VIII (IX) класса средней школы (соавтор). - М., 1973; 21-е изд. - М., 1999; Грамматика и правописание: Пособие для V-VIII классов вечерней (смен.) школы (соавтор). - М., 1960; Русский язык: Учебник для V-VIII классов вечерней (смен.) школы (соавтор). - М., 1973; Русский язык: Учебник для IX-XI классов вечерней (смен.) школы и самообразования (соавтор). - М., 1984; 5-е изд. - М., 1997.

Чижова Тамара Ивановна (1930); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: методика развития речи, работа по стилистике в школе.

Основные труды. Основы методики обучения стилистике в средней школе. - М., 1986; Лексико-семантическая работа при изучении словообразования имен существительных // Рус. яз. в школе. -

1974. - № 5; Использование словаря синонимов на уроках русского языка // Рус. яз. в школе. - 1978. - № 4; Одна из форм работы над сочинением // Рус. яз. в школе. - 1968. - № 2; Семантико-стилистическая работа при изучении темы «Состав слова и **словообразование**» // Рус. яз. в школе. - 1970. - № 5; Основы методики обучения стилистике в средней школе. - **М.**, 1987; 2-е изд. - 1998; О комплексном подходе в работе по стилистике в средней общеобразовательной школе // **Рус.** яз. в школе. - 1988. - № 3; Совершенствование лекционного курса по методике преподавания русского языка // Рус. яз. в школе. - 1988. - № 5; Использование художественного текста в целях языкового и нравственного развития учащихся // Рус. яз. в школе. - 1995. - № 3; Самостоятельная работа учителя при выполнении стилистических упражнений // Рус. яз. в школе. - 1996. - № 5; Уроки русского языка в **VIII** классе вечерней школы (соавтор). - **М.**, 1985.

Шанский Николай Максимович (1922); доктор фил. наук, проф., действит. член АПН СССР.

Основные методические интересы: школьные словари, школьный учебник, содержание обучения русскому языку, углубленное изучение русского языка.

Основные труды. Некоторые вопросы лингвистической подготовки учителя-словесника на современном этапе // Рус. яз. в школе. - 1973. - № 1; Разбор слова по составу // Рус. яз. в школе. - 1973. - № 3; Школьный факультативный курс «Словообразование современного русского языка» // Рус. яз. в школе. - 1969. - № 3; О некоторых географических названиях: (Материалы для внеклассной работы) // Рус. яз. в школе. - 1960. - № 3; Русский язык: Учебник для IV(V) класса средней школы (науч. ред.). - **М.**, 1970; 26-е изд. - 1999; Русский язык: Учебник для V(VI) класса средней школы (науч. ред.). - **М.**, 1971; 21-е изд. - **М.**, 1999; Русский язык: Учебник для VI(VII) класса средней школы (науч. ред.). - **М.**, 1972; 20-е изд. - **М.**, 1999; Школьный этимологический словарь (соавтор). - 2-е изд. - **М.**, 1997.

Шапиро Абрам Борисович (1890–1966); доктор фил. наук, проф.

Основные методические интересы: школьный учебник.

Основные труды. Русский язык: Учебник по грамматике, правописанию и развитию техники речи. - **М.**, 1925; **Грамматика** в школе для взрослых: (Опыт построения методического курса) (соавтор). - **М.**, 1923; Элементы русского языкознания: Для 2-го концентрира школ II ступени. - **М.**, 1929; Грамматика. Правописание. Пунктуация: Пособие для 1-го концентрира школ II ступени. - **М.**, 1928; Грамматика. - Ч. 1 (Морфология): Учебник для средней

школы. - М., 1933; **Грамматика**. - Ч. 2 (Синтаксис): Учебник для средней школы. - М., 1934.

Шатова Евгения Григорьевна (1926); доктор пед. наук, проф.

Основные методические интересы: проблемы развивающего обучения русскому языку, алгоритмизация и моделирование в обучении орфографии, обучение орфографии на основе обобщений, новые педагогические технологии и пути их реализации в обучении русскому языку.

Основные труды. Методика формирования обобщений при обучении орфографии. - М., 1990; Работа над орфографическим правилом. - М., 1998; Программированное обучение русскому языку // Роль и место программированного обучения в системе средств и методов обучения (соавтор). - М., 1974; Элементы программированного обучения в методике преподавания русского языка // Вопросы программированного обучения в педагогическом институте (соавтор). - М., **1981**; Повышение грамотности старшеклассников // Рус. яз. в школе. - 1957. - № 6; Использование графической наглядности на занятиях по орфографии // Рус. яз. в школе. - 1968. - № 6; Обобщение на занятиях по орфографии // Рус. яз. в школе. - 1970. - № 3; Уроки обобщающего изучения орфографического материала // **Рус. яз. в школе. - 1997. - № 3.**

Шереметевский Владимир Петрович (1834-1895); учитель, методист.

Основные методические интересы: работа над словом на уроках родного языка, обучение орфографии.

Основные труды. Начатки науки о родном языке // **Филолог.** записки. - 1881. - № 3; Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении. - М., 1886; Об орфографии вообще и о письме под диктовку, как упражнении элементарном, в особенности. - М., 1897; Статьи по методике русского языка. - М., 1910.

Щерба Лев Владимирович (1880-1944); доктор фил. наук, проф., акад. АН СССР, действит. член АПН РСФСР.

Основные методические интересы: грамотность школьников, школьный учебник.

Основные труды. Безграмотность и ее причины // Вопросы педагогики. - 1927. - Вып. 2; Грамматика русского языка. - Ч. 1 (Фонетика и морфология): Учебник для семилетней и средней школы (отв. ред.). - М., **1944**; Грамматика русского языка. - Ч. 2 (Синтаксис): Учебник для семилетней и средней школы (отв. ред.). - М., 1944; Сборник упражнений для средней школы. - М., 1945.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	3
Общие вопросы методики преподавания русского языка.....	5
Глава I. Методика преподавания русского языка как наука (М. Р. Львов).....	5
§ 1. Предмет и задачи методики.....	5
§ 2. Связь методики с другими науками.....	7
§ 3. Методы исследования в методике преподавания русского языка	12
Глава II. Русский язык как учебный предмет. Цели обучения русскому языку в современной школе (М. Т. Баранов).....	21
§ 4. Специальные цели работы по русскому языку в школе.....	23
§ 5. Общепредметные цели обучения русскому языку в школе.....	35
§ 6. Развитие школьников в учебном процессе.....	48
Глава III. Содержание обучения и структура школьного курса русского языка М. Т. Баранов).....	52
§ 7. Содержание работы по русскому языку в средней школе.....	52
§ 8. Структура современного школьного курса русского языка.....	56
Глава IV. Средства обучения русскому языку (Н. А. Ипполитова).....	61
§ 9. Учебник как ведущее средство обучения.....	61
§ 10. Особенности действующих учебников по русскому языку. Лингвистическая база учебников.....	65
§ 11. Пособия, дополняющие учебник.....	79
§ 12. Средства наглядности в обучении русскому языку.....	80
Глава V. Организация учебного процесса по русскому языку в школе (М. Т. Баранов).....	95
§ 13. Планирование учебного материала.....	95
§ 14. Условия эффективного проведения уроков.....	99
§ 15. Урок русского языка.....	108
Изучение разделов науки о языке.....	128
Глава VI. Методика изучения фонетики, лексики и грамматики (М. Т. Баранов).....	128
§ 16. Цели изучения разделов науки о языке.....	128
§ 17. Содержание работы, направленной на изучение разделов науки о языке.....	129
§ 18. Принципы методики изучения знаний о языке и предпосылки этой работы.....	135
§ 19. Методика работы над новыми языковыми явлениями.....	139
§ 20. Методы формирования учебно-языковых умений (упражнения).....	144
Глава VII. Методика орфографии (М. Т. Баранов).....	147
§ 21. Цели обучения орфографии и ее место в школьном курсе русского языка.....	147
§ 22. Содержание работы по орфографии в школе.....	150
§ 23. Предпосылки работы по орфографии в школе.....	153

§ 24. Принципы методики орфографии.....	160
§ 25. Методика работы по орфографии в V-VII классах.....	163
§ 26. Работа по орфографии в VIII-IX классах.....	172
§ 27. Работа по орфографии в процессе развития связной речи учащихся.....	175
§ 28. Работа над орфографическими ошибками учащихся.....	178
Глава VIII. Методика пунктуации (А/. Т. Баранов)	187
§ 29. Цели обучения пунктуации и ее место в школьном курсе русского языка.....	188
§ 30. Лингвистические основы работы по пунктуации в школе.....	190
§ 31. Содержание и этапы работы по пунктуации в школе.....	193
§ 32. Принципы и предпосылки работы по пунктуации.....	197
§ 33. Ознакомление учащихся с пунктуационными понятиями.....	202
§ 34. Методика работы над пунктуационным правилом.....	205
§ 35. Формирование у учащихся пунктуационных умений.....	207
§ 36. Работа по пунктуации в V-VII классах при изучении несинтаксических тем.....	214
§ 37. Работа по пунктуации в связи с развитием связной речи учащихся в V-IX классах.....	217
§ 38. Работа над пунктуационными ошибками учащихся.....	219
Развитие речи учащихся.....	227
Глава IX. Овладение нормами литературного языка (Т. А. Ладыженская)	228
Глава X. Обогащение речи школьников	232
§ 39. Обогащение словарного запаса учащихся (М. Т. Баранов).....	232
§ 40. Обогащение грамматического строя речи учащихся {Т.А.Ладыженская}.....	259
Глава XI. Обучение различным видам речевой деятельности	265
§ 41. Обучение слушанию (Т.А.Ладыженская).....	267
§ 42. Обучение чтению (Н. А. Ипполитова).....	270
§ 43. Обучение устной и письменной речи (связная речь) (Т. А. Ладыженская).....	278
Глава XII. Контроль за усвоением знаний по русскому языку, формированием языковых и речевых умений и их оценка (Н. А. Ипполитова)	293
§ 44. Контроль за усвоением знаний учащихся по русскому языку.....	293
§ 45. Контроль за сформированностью умений и навыков учащихся по русскому языку и их оценка.....	300
§ 46. Контроль за сформированностью речевых умений учащихся.....	311
Глава XIII. Работа по русскому языку в X-XI классах (М. Т. Баранов)	315
Приложение (М. Т. Баранов)	322
Области методики преподавания русского языка.....	322
Учебники и учебные пособия для студентов по методике преподавания русского языка.....	322
Краткий библиографический словарь методистов русского языка (XIX-XX вв.).....	323

Учебное издание

**Баранов Михаил Трофимович,
Ипполитова Наталья Александровна,
Ладыженская Таиса Алексеевна,
Львов Михаил Ростиславович**

Методика преподавания русского языка в школе

Учебник

Редактор *Н.А. Гусарова*
Технический редактор *Р. Ю. Волкова*
Компьютерная верстка: *К. В. Бондаренко*
Корректор *В. Н. Рейбекель*

Подписано в печать с готовых диапозитивов **18.06.2001**. Формат **60×90/16**.
Гарнитура **«Таймс»**. Бумага тип. № 2. Печать офсетная. Усл. печ. л. 23,0.
Тираж 30000 экз. (2-й завод 10001-15000 экз.). Заказ № 619.

Лицензия ИД № 02025 от **13.06.2000**. Издательский центр «Академия».
105043, Москва, ул. 8-я Парковая, 25. Тел./факс: **(095)165-4666**, 305-2387, 330-1092.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.