Х64

gaudeam

Е.И. Литневская
В.А. Багрянцева

Учебное пособие
для вузов

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА в средней школе





Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева

Методика преподавания русского языка в средней школе

Рекомендовано Советом по филологии
Учебно-методического объединения
по классическому университетскому образованию
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению 031000 и специальности 031001 – «Филология»

Москва
Академический проект
2006

4926 13

УДК 811
ББК 81.2
Л 64

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова

Рецензент:
к. ф. н. доц. *Л. А. Илюшина*

757816

Литневская Е. И., Багрянцева В. А.

Л 64 Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. — М.: Академический проект, 2006. — 590 с.

ISBN 5-8291-0701-X

Пособие содержит изложение ключевых проблем методики преподавания русского языка в школе от общих вопросов, касающихся системы образования, до частных вопросов методики преподавания всех разделов курса русского языка. Пособие составлено в соответствии с программой по методике преподавания русского языка в школе (составители В. А. Багрянцева, Е. И. Литневская), принятой для студентов филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова в 2005 году.

Для студентов отделения «Русский язык и литература» филологических факультетов классических университетов и для учителей.

УДК 811
ББК 81.2

© Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева, 2006
© Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006
© Академический проект, 2006

ISBN 5-8291-0701-X

Предисловие

Курс методики преподавания русского языка в средней школе является вместе с курсом методики преподавания литературы главным звеном в ряду дисциплин педагогического цикла, преподаваемых студентам отделения русского языка и литературы на филологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. Цель этого курса — подготовка студентов к педагогической деятельности. Завершается курс методики педагогической практикой, которую студенты проходят в школах г. Москвы и во время которой они применяют полученные теоретические знания.

Предлагаемые учебные материалы составлены преподавателями кафедры русского языка филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова в соответствии с читаемым с 1991 года курсом для студентов 4 курса дневного отделения «Русский язык и литература» и включает материал как лекционных, так и семинарских занятий. Пособие написано в соответствии с программой «Методика преподавания русского языка в средней школе» 2005 года (авторы В. А. Багрянцева, Е. И. Литневская).

Книга состоит из двух разделов: «Общие вопросы методики преподавания русского языка в школе» и «Методика изучения разделов науки о языке и развития речи». Разделы разбиты на главы, в конце каждой главы помещен список литературы. Обязательным является знакомство студентов с учебными программами и учебниками трех основных учебных комплексов; остальная литература является дополнительной и предназначена в помощь учащимся при составлении докладов, написании планов-конспектов уроков и прохождении педагогической практики.

Главы 1–8, 11–15, 19 написаны Е. И. Литневской, главы 10, 18 — В. А. Багрянцевой, главы 9, 17 — совместно.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

ГЛАВА 1. Методика преподавания русского языка как научная дисциплина

§ 1. Предмет и задачи методики преподавания русского языка

Методика — это межотраслевая дисциплина, находящаяся на стыке педагогики, психологии, философии и специальной дисциплины; для методики преподавания русского языка — это лингвистика.

Предметом методики является процесс обучения. Поскольку предмет методики совпадает с предметом других педагогических дисциплин, методику обычно относят к разряду педагогических наук.

Задачи методики преподавания русского языка состоят в определении целей, содержания и методов процесса обучения русскому языку как учебному предмету.

Цели обучения — это определение воспитательной, познавательной и практической цели учебного предмета, то есть его места в системе образования (на сегодняшний день с учетом разных типов учебных заведений).

В понятие содержания обучения входят:

— выбор определенной научной концепции;

— отбор необходимого и достаточного понятийного и терминологического аппарата;

— определение тех знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся при изучении учебного предмета.

Методы обучения включают помимо собственно методов обучения разработку и изучение организационных форм и средств обучения.

Таким образом, методика призвана ответить на вопросы, зачем, чему и как учить. При ответе на последний вопрос встает дополнительно проблема того, как контролировать результаты обучения.

Методика преподавания русского языка взаимодействует с философией, психологией, педагогикой, лингвистикой.

Связь методики с философией состоит в том, что методика опирается на выводы философии об отношениях языка и мышления, взаимосвязи общества и отдельного человека, сущности человеческой деятельности. Эти положения лежат в основе разработки таких методических выводов, как целесообразность коллективных форм обучения, обучение речи как деятельности.

Связь методики с психологией состоит в использовании методикой выводов, касающихся психологии восприятия: анализ и синтез, абстра-

гирование и конкретизация и др. Методика учитывает выводы социальной психологии о целях обучения, формах работы, дифференцированном подходе к учащимся, использует психологические исследования об этапах учебных действий, возрастных возможностях усвоения знаний учащимися, пиках и спадах концентрации внимания.

Связь методики с педагогикой и ее прикладным аспектом — дидактикой (общей теорией обучения) особенно тесна: в методике используются общедидактические принципы преподавания, разработанные педагогикой методы обучения и контроля, формы обучения, критерии оценки знаний, умений и навыков.

Связь методики с лингвистикой заключается в определении частнодидактических принципов обучения и содержания обучения русскому языку как учебному предмету.

§ 2. Методы исследования в методике преподавания русского языка

У методики, как и у любой дисциплины, есть определенные **методы исследования**, то есть способы выявления актуальных вопросов методики, поиски средств их решения и проверка эффективности. Выделяют следующие методы:

1. **Метод наблюдения** — целенаправленное наблюдение за работой учащихся на уроках и анализ домашней работы учеников, выявление тенденций в усвоении знаний и приобретении умений и навыков при изучении различного материала.

2. **Эксперимент**:

1) *поисковый (ориентирующий) эксперимент* — выявление проблемных зон в процессе обучения определенному предмету, разделу, теме;

2) *констатирующий эксперимент* — экспериментальный срез, проводящийся для подтверждения определенной гипотезы посредством тестирования и анкетирования;

3) *обучающий эксперимент* — процесс обучения определенной группы учащихся по какой-либо новой методике, программе, учебному пособию и т. д.;

4) *корректирующий эксперимент* — устранение недостатков, выявленных в процессе обучающего эксперимента;

5) *контрольный эксперимент* — констатация результатов обучения посредством вторичного тестирования и анкетирования (часто с использованием тех же вопросов) для выявления эффективности обучающего эксперимента.

3. **Изучение методического наследия**.

§ 3. История методики преподавания русского языка

Возникновение методики преподавания русского языка датируют 1844 годом — годом выхода в свет книги **Федора Ивановича Буслаева** «О преподавании отечественного языка», но еще задолго до этого исследования появлялись работы, которые сейчас мы могли бы называть методическими пособиями. К ним относится, например, «Руководство учителям 1 и 2 разряда народных училищ Российской Империи» (1783) **Т. Янковича де Мириево (Мириевского)**. Это был известный педагог, серб по национальности, с 1782 года живший в России и участвовавший в разработке плана школьных реформ 1782–1786 годов. В 1783 году Янкович-Мириевский становится членом Российской Академии Наук. Ему принадлежит несколько учебников и дидактических руководств для народных училищ.

Янкович-Мириевский был последователем **Яна Амоса Коменского** (1592–1670), чешского мыслителя, педагога, философа, лингвиста, историка, которого справедливо считают основоположником педагогики как целостной теории воспитания и обучения. Я. Коменский в своем капитальном труде «Великая дидактика» выдвинул и обосновал многие положения современной педагогики: идею всеобщего образования, единой школьной системы, идею преимущества обучения на родном языке, метод наглядного обучения и многое другое, что сегодня относится к «азбуке» педагогической деятельности.

В конце XVI — начале XVII века создаются первые грамматики церковнославянского языка: «Грамматика словенская» Лаврентия Зизания (1596), «Грамматика словенского языка» **Мелетия Смотрицкого** (1619), в 1694 году выходит в свет «Букварь» **Кариона Истомина**. Эти учебники были основными вплоть до середины XVIII века, когда в 1757 году появилась «Российская грамматика» **М. В. Ломоносова**, по которой учились в гимназиях еще сто лет.

Наконец, в 1844 году Ф. И. Буслаев (1818–1897) пишет известную работу «О преподавании отечественного языка», в которой впервые в истории русской педагогики дает научно обоснованную методическую систему. «Надобно отличать ученую методу от учебной, — пишет Ф. И. Буслаев. — Ученый, излагая науку, увлекается только ею одной, не обращая никакого внимания на личность читателя или слушателя: он предлагает свою науку единственно тому, кто поймет его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять способности учащихся: наука его тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается». На первый план Ф. И. Буслаев ставит осознанное

усвоение учащимися материала, умение учащихся правильно использовать полученные знания в собственной речи, соединение «знаний и умений, учения и упражнения». Ф. И. Буслаев обращает особое внимание на роль изучения языка в развитии мышления учащихся, важное место отводя упражнениям. Говоря о методах обучения, он выделяет два способа преподавания: ученик с помощью учителя сам доискивается до истины (эвристический метод) или же получает сведения о языке в готовом виде (догматический метод); при этом первому методу отдается предпочтение. Много внимания Ф. И. Буслаев уделяет развитию речи учащихся, чтобы ученики научались «выражаться легко, благозвучно, ясно, определенно, с толком и со смыслом».

В 1860-е годы XIX века появляется целый ряд педагогов, которые подробно разрабатывают намеченные им вопросы — объяснительное чтение, метод грамматического обучения, введение письменных упражнений, преподавание орфографии на начальном периоде обучения и др.

Среди последователей Ф. И. Буслаева наиболее известен **К. Д. Ушинский** (1824–1870). К. Д. Ушинский исследовал психофизиологическую природу обучения, много писал о воспитательных целях педагогики, поставил перед учителем задачу научить учеников учиться: «… следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания». Основные его труды — учебники «Детский мир» и «Родное слово» — обращены к начальной школе. К. Д. Ушинский пишет о том, что на начальном этапе обучения русский язык является главным предметом; его преподавание преследует три цели: «во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, то есть грамматические его законы в их логической системе». К. Д. Ушинский выступал за систематическое изучение грамматики как базы для развития логического мышления детей и как основу для развития речи учащихся. Он же предложил систему изложений и сочинений, значение которых в развитии речи оценивал очень высоко.

К этому же периоду относится деятельность **И. И. Срезневского** (1812–1870), больше известного как автора словаря древнерусского языка, но ему принадлежат и методические работы: «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте» (1860), «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871) и др.

Конец XIX — начало XX века — период особенного расцвета методики. В это время работают **В. И. Водовозов**, **С. Я. Стоюнин**, **Л. И. Поливанов**, **Н. Ф. Бунаков** и многие другие. Этот период завершает обоб-

щающий труд **А. Д. Алферова** (1862–1919) «Родной язык в средней школе. Опыт методики» (1911). Автор рекомендует не ограничиваться в школе изучением литературного языка, а изучать язык народа, фольклор и диалекты. Особое внимание А. Д. Алферов так же, как и Ушинский, уделил развитию «личного языка» учащегося, сочинению, творчеству.

В начале XX века усилилась научно-лингвистическая направленность в методике русского языка. К этому времени относится деятельность **Ф. Ф. Фортунатова**, выступившего в 1903 году перед работниками народного образования с докладом «О преподавании грамматики русского языка в средней школе»; **А. А. Шахматова**, принявшего участие в организации съездов преподавателей русского языка в 1904–1917 годах; Д. Н. Овсяннико-Куликовского, автора учебников русского языка в 1907–1917 годах.

В это же время, а также после революции активно занимается методикой **А. М. Пешковский** (1878–1933). Его крупнейший лингвистический труд «Русский синтаксис в научном освещении» был задуман как учебник для средней школы. В работе «Школьная и научная грамматика» (1914) А. М. Пешковский писал о разрыве между наукой о языке и его школьным изучением, критиковал сложившееся в школе положение, при котором грамматика стала «служанкой орфографии». Изучение грамматики имеет, по мнению А. М. Пешковского, особую ценность потому, что «основным отличием литературного говорения от естественного является <…> сознательное пользование языковыми средствами <…> Грамматика же (в своей описательной части) как раз и занимается переводом подсознательных языковых явлений в сознательные». А. М. Пешковский боролся за эксперимент в школе, против консерватизма и шаблона в преподавании. В 1922–1925 годах А. М. Пешковский пишет интереснейший учебник в 3 томах «Наш язык».

Вопросами школьного преподавания русского языка занимался и **Л. В. Щерба** (1880–1944). Важнейшими направлениями работы по обучению русскому языку Л. В. Щерба считал обучение владению письменным и устным литературным языком, что достигается изучением грамматики, чтением образцов литературной речи, систематических упражнений в продуцировании устных текстов. Большое внимание Л. В. Щерба отводит обучению орфографии, в основу которого должен быть положен принцип сознательности усвоения в связи с изучением грамматики, а не простое зазубривание. В статье «Безграмотность и ее причины» он пишет: «…хотя идеалом и является механизация процесса письма, однако лишь до известного предела, за которым процесс письма все же должен быть осознанным».

Большую роль при обучении русскому языку Л. В. Щерба отводил грамматике. Так, в статье «Новейшие течения в методике преподавания

родного языка» он утверждает, что изучение грамматики должно, во-первых, дать ученику навыки устной речи, «ибо речь строится на основе грамматического материала», во-вторых, привить ученику сознательное отношение к слову, «чтобы он мог ощутить стилистическую палитру русского языка», и, в-третьих, представить язык как выразитель мысли, показать богатство синонимических средств языка для выражения одного и того же содержания.

В «Тезисах к докладу „Системы учебников и учебных пособий по русскому языку в средней школе“» Л. В. Щерба очертил объем знаний, необходимых, по его мнению, ученику средней школы. Среди прочего он отметил «осознание правил, регулирующих нашу речь, и историческое объяснение исключений из них».

В 1952 году Л. В. Щерба создает учебник «Русский язык» в 2 томах и кладет в основу своей методической системы различение языковой системы и речевой деятельности, которую следует развивать особыми приемами говорения, аудирования, чтения, письма.

Р. И. Аванесов и **А. Н. Сидоров** также не обошли вниманием школу: в 1933 году они приняли участие в конкурсе учебников для школы, введя в свой учебник основы фонологии.

В конце 60-х годов группа ученых-лингвистов (**И. С. Ильинская, М. В. Панов, Н. Е. Ильина, Е. В. Красильникова, Л. Н. Булатова** и другие) выступила с инициативой создания новых программы и учебника по русскому языку, поддержанной В. В. Виноградовым. К 1972 году появилась программа и рукопись учебника, в 1979–1980 годах — первое издание учебника, в середине 80-х — второе издание, исправленное и дополненное, с 1994 года начато третье издание, в котором вышли учебники для 5, 6 и 7 классов.

Большой вклад в развитие методики преподавания русского языка в школе внес **А. В. Текучев** (1903–1987). Им написано более 200 научно-методических работ, в том числе неоднократно переизданная «Методика грамматического разбора», монографии об особенностях изучения орфографии с учетом особенностей местного диалекта, статьи о выдающихся лингвистах и методистах, «Очерки по методике обучения русскому языку», учебник и хрестоматия по методике преподавания русского языка.

Выходит ряд базовых методических трудов. Это, в частности, учебники и учебные пособия К. Б. Бархина и Е. С. Истриной (1934), П. О. Афанасьева (1944), А. В. Текучева (1958), Л. А. Чешко (1977), учебник коллектива авторов «Методика преподавания русского языка в школе» под редакцией М. Т. Баранова (1991), учебное пособие для студентов педагогических вузов «Обучение русскому языку в школе» (2004).

Последние десятилетия ознаменованы как обобщающими, так и конкретными разработками по методике преподавания русского языка, связанными в первую очередь с диверсификацией образования, появлением альтернативных программ, учебных комплексов и пособий, разработкой нового стандарта образования.

Литература

Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980.

Методика преподавания русского языка / Ред. М. Т. Баранов. М., 1990.

Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Н. А. Ипполитова, П. Ф. Ивченков. М., 2001.

Обучение русскому языку в школе: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. М., 2004.

Донская Т. К. Краткие очерки по истории методики русского языка. СПб., 2003.

Методика преподавания русского языка: Руководство к самостоятельной работе над курсом / Ред. М. С. Соловейчик. М., 1988.

Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Пособие для учителей, студентов пед. вузов и колледжей. М., 1997.

Львов М. Р. Общие вопросы методики русского языка: Учебное пособие. М., 1983.

Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания: Пособие для учителей / Сост. А. В. Текучев. М., 1982.

Чешко Л. А. Методика преподавания русского языка: Методические указания для студентов-заочников филологических факультетов государственных университетов. М., 1977.

Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб., 2001.

Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.

ГЛАВА 2. Система среднего образования в России и место русского языка как учебного предмета

§ 4. Разные периоды становления школы и изменение понимания места русского языка

Русский язык как самостоятельный учебный предмет был введен в Устав школ сравнительно недавно — в **1828** году, но программа была разработана недостаточно полно и конкретно, в результате чего гимназии давали знания по русскому языку в разном объеме. И в 1835 году Московский университет был вынужден сам сформулировать требования по русскому языку к поступающим. Требования эти вышли

в виде особой программы и просуществовали до 60-х годов XIX века. До этого времени учителя гимназий ориентировались на данную программу. Лишь в 1872 году появилась обстоятельная программа именно для школы.

К **началу XX века** содержание курса русского языка определилось следующим образом. Начальная школа обучала грамоте, чтению и письму с элементами грамматики; гимназия давала серьезный курса русского языка: в 1–3 классах изучался систематический элементарный курса грамматики, орфографии, пунктуации, развития речи, на 4–7 классы приходилось изучение церковнославянского языка, теории словесности, дальнейшее углубление сведений по современному русскому языку. Задачей ставилось сознательное отношение, глубокое понимание особенностей как синхронного состояния языка, так и его истории. Курс русского языка предполагал большое количество часов для самостоятельной работы, ставил целью не только усвоение знаний, но и развитие логического мышления. Русский язык считался главным предметом как средство общения, развития логического мышления, как предмет, имеющий большие познавательные и воспитательные возможности. Такое содержание обучения нашло отражение в программе 1915 года, в составлении которой участвовали крупнейшие лингвисты и педагоги того времени.

После **1917** года вопрос о задачах школьного образования вообще и преподавании русского языка в частности был поставлен совсем подругому. Советский период средней школы крайне неоднороден: концепция образования, ее структура, понимание места русского языка среди других предметов достаточно существенно изменяются.

В **1917–1922** годах нет единой общегосударственной программы обучения языку, программы местные (губернские). Основная цель этих программ — ликвидация безграмотности. Отсюда их исключительная направленность на практические цели — основы орфографии и развитие речи, ориентированность на народный, а не книжный язык, строгая синхрония (прекращается изучение церковнославянского языка и истории русского языка).

1923–1931 годы становятся временем экспериментов — так называемых комплексных (1923, 1925, 1927 годов) и проектных (1930, 1931 годов) программ. Комплексная программа образования отвергает учебный предмет как форму обучения. Материал распределяется по тематическому признаку (труд, природа, общество). Занятия орфографией рекомендуется проводить попутно: предполагается, что навыки чтения и письма могут быть усвоены сами собой, одновременно с чтением и работой учеников на заводе, в клубе. Отмена систематических занятий по русскому языку привела к резкому падению грамотности, что заставило в 1927 году включить язык русский в план семилетней школы, однако

отсутствие предметной формы обучения делало проблему практически неразрешимой.

В конце **1931** года комплексные программы были отменены и принята первая стабильная программа. Она часто уточнялась и переделывалась (в 1933, 1936, 1938 годах). До **1936** года материал во всех классах средней школы (а среднее звено средней школы включало в то время 5, 6 и 7 классы) преподавался концентрически: каждый год изучались морфология, орфография, синтаксис, пунктуация. В 1936 году была устранена чересполосица в расположении материала по морфологии и синтаксису и предложена программа изучения русского языка в 8–10 классах. Программа **1938** года многими считается очень удачной: в ней был дан в достаточном, но не чрезмерном объеме материал по истории русского языка, хорошо продуман теоретический материал по современному русскому литературному языку, разработан орфографический курс. В это же время появляются первые единые стабильные учебники.

Период **40**-х годов ознаменован учением Н. Я. Марра — автора «яфетической теории» и осмысления филологии с позиций марксизма. Концепция «Нового учения о языке» состояла в том, что вначале был не один праязык, а множество языков, являющихся орудием классовой борьбы и стремящихся к слиянию после мировой революции. Все эти языки произошли, по Марру, из четырех первоэлементов — *сал*, *бер*, *ион* и *рош*. Эта теория, получившая поддержку И. В. Сталина, стала господствующей как в языкознании, так и в преподавании языка.

50-е годы — период преодоления марризма и серьезного развития методической мысли. Центральное место занимает программа 1956 года, которая явилась итогом почти двадцатилетней работы Академии педагогических наук и методистов. Программа 1960 года перерассчитала курс на 4 года в связи с введением всеобщего 8-летнего образования.

Период **60–70**-х годов ознаменован поисками новых программ. Необходимость этого была вызвана принятием закона о всеобщем среднем образовании. Русский язык становился предметом, изучаемым с 1 по 10 класс, в связи с чем увеличивается объем теоретического материала.

В **1979** году принято решение изучать русский язык с 1 по 8 класс. Программа сильно сокращается, причем за счет сокращения теоретического материала в пользу увеличения удельного веса орфографии и пунктуации.

Серьезные изменения в системе образования произошли после **1986** года, а в **2000** году начался период «новейшей» истории образования в России. Эти периоды мы рассмотрим подробно с точки зрения понимания целей обучения, содержания и методов обучения, то есть того, что и составляет предмет методики как дисциплины.

§ 5. Постсоветская система среднего образования

Реформы в среднем образовании — явление редкое: сфера среднего образования обладает значительно большей инертностью, чем многие другие области жизни общества. Хотя видимые изменения среднее образование претерпело лишь в начале 90-х годов, начало реформы приходится на более ранние годы — 1985–1987.

80-е годы были отмечены кризисом средней школы, который был связан в первую очередь с общим кризисом тоталитарного режима: школа как государственное учреждение работала на государство, обслуживая идеологию единомыслия и единоначалия; учитель был практически лишен прав на педагогическое творчество, школа была заидеологизирована в большей степени, чем другие учреждения, и отчуждение учеников от школы и учителя с каждым годом становилось все очевиднее. Реформирование осуществлялось через многочисленные реорганизации школы: внедрение всеобщей обязательной профессиональной подготовки через учебно-производственные комплексы (УПК), введение всеобщего среднего образования и многие другие, но эти реорганизации не были подкреплены научными обоснованиями и ресурсами, поэтому не только не принесли позитивных изменений, но и внесли дисбаланс в систему среднего образования.

Нынешняя реформа среднего образования началась «снизу», с подъема общественно-педагогического движения, разбуженного общим движением к гласности и демократизации. На проходившем в июне 1987 года Всероссийском съезде учителей было отмечено, что чрезмерная стабильность содержания образования, переходящая в консерватизм, излишняя централизация подготовки программ и учебников, фактическое отстранения учителей и методистов от их создания привели к застойным явлениям в учебно-воспитательном процессе, массовому повторению однотипных подходов, одинаковости решений, распространению рецептурных пособий. Министерство просвещения РСФСР быстро и чутко отреагировало на обстановку: в августе того же года появилась «Программа углубленного теоретического и практического изучения русского языка в 7–10 классах» (в стабильной школьной программе русский язык изучался до 8 класса).

В феврале 1988 года состоялся Пленум ЦК КПСС, принявший Постановление «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению», основную идею которого в отношении средней школы можно сформулировать в тезисе «Единство школы не означает ее единообразия», поэтому в Постановлении было декларировано «широкое развертывание самоуправленческих начал, предоставление учебным заведениям самостоятельности, необходимых для этого полномочий».

В декабре 1988 года прошел Всесоюзный съезд работников образования, который сформулировал 10 п р и н ц и п о в предстоящей р е ф о р м ы среднего образования:

1) демократизация образования, состоящая в
   — ликвидации монополии государства,
   — децентрализации управления образованием,
   — юридической, финансовой, экономической самостоятельности учебных заведений,
   — их самостоятельности в стратегии и тактике педагогической работы;
2) многообразие форм образовательных учреждений и форм собственности на них;
3) регионализация образования;
4) национальное самоопределение школы;
5) открытость образования, то есть его деполитизация и департизация;
6) гуманизация образования — поворот школы к личности ребенка;
7) гуманитаризация образования — обновление и повышение статуса гуманитарных дисциплин как средства восполнения духовного вакуума;
8) дифференциация и мобильность образования на фундаменте государственных образовательных стандартов;
9) развивающий характер образования через использование продуктивных, а не исключительно репродуктивных методик;
10) непрерывность образования как преемственность, но и возможность прервать образование или сменить его тип.

Радикальные предложения по реформе средней школы столкнулись с множеством препятствий, сначала идеологических, потом социально-политических, а потом и экономических, поэтому 1988, 1989 и 1990 годы стали годами «зависания» реформы, и лишь начало 90-х годов ознаменовалось реальными переменами в системе среднего образования. 18 июля 1989 года Государственным комитетом СССР по народному образованию был издан Приказ «Об открытии в Москве общеобразовательных школ нового типа (лицеев, гимназий)», а в 1990 году — Примерное положение о гимназии и Примерное положение о лицее, узаконившие появление средних общеобразовательных заведений нового типа. В январе 1991 года коллегия Министерства образования приняла решение о деполитизации и департизации школы, а в марте появилась «Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период», разработанная Министерством образования и одобренная Всероссийским совещанием работников образования.

Начало 90-х годов, как уже было сказано, ознаменовалось реальными переменами в сфере среднего образования: впервые с 1918 года возникли альтернативные формы учебных заведений — гимназии и лицеи, а также негосударственные учебные заведения, что нашло отражение в «Программе реформирования системы образования РФ в условиях углубления социально-экономических реформ» (1992).

В 1994 году принята Федеральная программа развития образования в России, которая поставила следующие задачи в сфере образования:

— создание условий для исполнения Закона РФ «Об образовании»;
— переход к личностно-ориентированной модели образования и технологии развивающего обучения;
— диверсификация (отказ от единообразия) содержания образования (в первую очередь гуманитарного);
— сохранение единого образовательного пространства;
— регионализация образования;
— демократизация образования;
— изменение содержания, организационных форм и методов образования;
— новые подходы к экономическому обеспечению образования.

Рассмотрим эти задачи подробнее.

Создание условий для исполнения Закона РФ «Об образовании»

В июле 1992 года выходит основополагающий нормативный документ — Закон РФ «Об образовании» (новая редакция — январь 1996 года, изменения и дополнения — 1997, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 годы; далее — Закон), утвердивший следующие принципы государственной политики в области образования:

а) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;

б) единство федерального культурного и образовательного пространства;

в) свобода и плюрализм в образовании;

г) демократический, государственно-общественный характер управления образованием при автономности образовательных учреждений.

Система среднего образования состоит из **3 ступеней**:

1) начальное общее образование (1–4 классы),

2) основное общее образование (5–9 классы) — обязательное,

3) среднее полное общее образование (10–11 классы).

К последней ступени примыкает начальное профессиональное образование.

Все эти три ступени по Закону являются бесплатными и общедоступными: в стране должны быть бесплатные школы; набор в 10 класс должен проходить без конкурса, для зачисления достаточно желания учащегося.

Помимо государственных и муниципальных учебных заведений, которые не могут быть приватизированы, разрешено создание негосударственных (частных) учебных заведений, не получающих бюджетного финансирования.

Для сохранения единства и преемственности образования при таком разнообразии форм обучения принимаются государственные образовательные стандарты, определяющие тот минимум, который должен освоить учащийся любого учебного заведения.

Переход к личностно-ориентированной модели образования и технологии развивающего обучения

Переход к личностно-ориентированной модели образования и технологии развивающего обучения обеспечивается официально узаконенной сетью образовательных учреждений нового типа.

Положения, принятые в Законе об образовании, были зафиксированы в Типовых положениях об общеобразовательном учреждении, подтвердивших разнообразие форм обучения, типов общеобразовательных учреждений и их программ, вариативность которых обеспечивается наличием и соотношением в их структуре трех компонентов: базового федерального, национально-регионального и самостоятельно определяемого.

Рассмотрим систему среднего образования, сложившуюся к 2004 году, на примере Москвы — не очень типичном для страны в целом, но отражающем в наибольшей степени те возможности, которые предоставляет реформа среднего образования.

Средние образовательные учреждения делятся на государственные и негосударственные (частные).

Государственные учреждения составляют основную массу средних образовательных заведений и подразделяются следующим образом:

1) общеобразовательные школы, осуществляющие преподавание по стабильным образовательным программам;

2) школы с классами углубленного изучения отдельных предметов (одного предмета или цикла дисциплин — так называемые спрофилированные классы);

3) школы с углубленным изучением одного предмета (обычно иностранного языка) во всех классах;

4) школы с классами, спрофилированными на вузы;

5) школы, работающие в экспериментальном режиме;

6) школы с лицейскими классами;

7) лицеи;

8) гимназии;

9) школы с компенсирующими формами обучения (для слабовидящих, слабослышащих, детей с отставанием в развитии и т. д.);

10) школы с экстернатной формой обучения;

11) вечерние школы;

12) учреждения дополнительного образования (дома творчества, художественные и технические студии).

В 2004/2005 учебном году в Москве функционирует более 1500 учебных заведений, среди которых около 100 — лицеи и гимназии, почти в половине школ отдельные предметы преподаются углубленно. Для сравнения: к 1990 году статус гимназий имели лишь три средние школы Москвы, а в 1991/1992 учебном году на 1250 средних учебных заведений Москвы приходилось 25 гимназий и 4 лицея.

Начнем рассмотрение типов учебных заведений с гимназий и лицеев, то есть с принципиально новых по сравнению с предшествующим этапом существования общеобразовательной системы учебных заведений.

1. **Гимназия** — это государственное общеобразовательное заведение, рассчитанное на обучение детей, способных к интеллектуальному труду и творческой деятельности. Гимназию характеризуют две основные черты:

1) общая *гуманитаризация*, которая заключается в определенном наборе учебных предметов, обязательные среди них — русский язык, литература и не менее двух иностранных языков; характерными для гимназических программ являются такие дисциплины, как словесность, риторика, психология, философия, история религии, логика и другие предметы, способствующие общекультурному развитию личности;

2) *повышенный уровень сложности*, предполагающий в старших (8–11) классах углубленное обучение по одному из направлений (гуманитарному, естественнонаучному, физико-математическому, экономическому и т. д.), но при условии широкой гуманитаризации образования.

Обучение в гимназии осуществляется с 5 по 11 классы, набор в 5 класс конкурсный, включающий тесты и задания на функциональную готовность к обучению по программам повышенной сложности. В процессе обучения возможен отсев и дополнительный конкурсный добор. При гимназии возможна прогимназическая начальная школа.

Помимо традиционных форм обучения в гимназии широко используются вузовские организационные формы работы — лекции, семинары, практикумы, зачетная система.

Обучение, как и во всех государственных образовательных учреждениях, бесплатное, но в соответствии с Законом «Об образовании» возможны платные услуги: чтение курсов, не предусмотренных программой, подготовительные курсы и т. д.

Организация и режим обучения определяется *Уставом гимназии*, утвержденным в Департаменте образования; *план работы и программы* курсов, если они отличаются от рекомендательных, также должны быть утверждены Департаментом, включать обязательные для всех государственных учебных заведений предметы и учитывать базовый компонент — образовательный минимум, утверждение которого находится в компетенции государственных органов, что зафиксировано в Законе «Об образовании».

В основной массе функционирующие в Москве гимназии являются многопрофильными, то есть специализируются по нескольким направлениям; из однопрофильных можно назвать гуманитарные, лингвистические, педагогические, коммерческие, экономические гимназии.

Гимназии сотрудничают с вузами своего профиля: привлекают преподавателей данных вузов к составлению программ и чтению курсов, заключают договоры о досрочных вступительных экзаменах в вуз, иногда совпадающих с выпускными.

По окончании гимназии выдается аттестат о среднем образовании установленного образца с указанием типа учебного заведения.

2. **Лицей** — тип государственного среднего общеобразовательного учебного заведения, ориентированного на воспитание и образование личности со сформированными интересами, состоит только из старших классов: 8–11 или 10–11. Лицеи создаются при высших учебных заведениях и взаимодействуют с ними, являясь промежуточным звеном в цепочке «школа — вуз». Лицеи призваны привить учащимся навыки научной работы и дать углубленную подготовку по профильным предметам.

Обязательными для лицея являются следующие предметы: русский язык, литература, обществоведение, иностранные языки, математика, информатика, искусство, естествознание, этика, физкультура.

При обучении используются как школьные, так и вузовские формы обучения, в том числе лекции, семинары, практикумы, тренинги, проекты, деловые игры.

При наличии соответствующего договора выпускники лицея могут быть зачислены в профильный вуз без экзаменов (так называемые единые экзамены).

По окончании лицея выдается аттестат о среднем образовании установленного образца с указанием типа учебного заведения.

В Москве существуют физико-математические лицеи при МИФИ, Московском технологическом университете, лингвистические лицеи при ИСАА, Лингвистическом университете, лицеи технического профиля при многих технических вузах.

3. Следующим звеном в системе среднего образования на современном этапе являются **школы с лицейскими классами**, открывающимися в общеобразовательных школах и существующими параллельно с классами, обучающимися по стабильной программе. По своим целям, задачам и принципам функционирования лицейские классы соответствуют лицеям.

4. Следующее звено современной системы среднего образования — **специализированные школы** (то есть школы с углубленным изучением одного предмета или цикла предметов во всех классах). Это звено не является новым для системы среднего образования: специальные школы существовали и прежде. В основном это школы с углубленным преподаванием иностранных языков, математики, физики, биологии, литературы, истории. Из новых надо выделить школы с изучением национальных языков и культур, а также школы экологического, экономического, эстетического профиля.

5. Существуют **школы с классами углубленного изучения тех или иных дисциплин**. Их отличие от школ с лицейскими классами состоит в первую очередь в неспрофилированности данных школ на определенный вуз.

6. **Школы, работающие в экспериментальном режиме,** используют нетрадиционные формы и/или нестандартные методики преподавания. Право на исследовательско-экспериментальную деятельность школа получает по заключению экспертной комиссии окружного управления Департамента образования сроком от 1 года до 3 лет в зависимости от проекта. По итогам эксперимента школа может получить статус учебного учреждения нового типа.

К нетрадиционным формам можно отнести такие существующие сегодня виды учебных заведений, как учебно-воспитательный комплекс, комплекс ясли-сад-школа-лицей, лицей-музей, школа-студия, школа-пансион.

7. Закон РФ «Об образовании» узаконил возможность получения среднего образования в форме **семейного образования, самообразования** и **экстерната** — самостоятельного, в том числе и ускоренного, изучения отдельных предметов или всех предметов.

8. **Вечерние школы** по-прежнему имеют очную и заочную, а также экстернатную формы и обеспечивают основное и полное среднее образование для всех лиц без ограничения возраста.

Принципиально новым в системе среднего образования явилось появление **негосударственных учебных заведений**, которых в Москве насчитывается около 250 (по России — более 500).

Финансирование негосударственных учебных заведений, как уже было сказано при рассмотрении Закона РФ «Об образовании», осуществляется или учредителями, или на основе самофинансирования — в этом случае обучение, как правило, является платным. У частных школ есть и плюсы (малое количество учеников в классе, индивидуальный подход, высокая квалификация педагогов и психологов, хороший микроклимат, разнообразные услуги), и минусы (дороговизна, недостаточная требовательность, перегрузка учеников, часто вторая смена).

Негосударственные учебные заведения настолько разнородны, что выделить какие-либо основные принципы их организации и функционирования не представляется возможным.

Такое многообразие в системе среднего образования сегодняшнего дня, безусловно, явление положительное, но очевидны и его отрицательные стороны: ребенок, начавший обучение в экспериментальной или негосударственной школе, часто не может учиться в школе другого типа, если в этом возникает объективная необходимость. Некоторые негосударственные учебные заведения не имеют лицензий, прекращают свою деятельность или не имеют права выдачи аттестата, позволяющего их выпускникам продолжать образование. Многие авторские программы, используемые в государственных средних учебных заведениях, не имеют достаточной базы и апробации и не выдерживают испытания временем. Но хочется надеяться, что эти трудности носят временный характер.

Диверсификация (отказ от единообразия) содержания образования

Отказ от единообразия состоит в том, что **учащийся** имеет право выбора:

1) формы получения образования: посещение учебного заведения или семейное образование / самообразование (экстернат);

2) типа учреждения;

3) профиля образования;

4) некоторых дисциплин итоговой отчетности (помимо обязательных).

Учебное заведение имеет право выбора:

1) програ́мм;

2) учебных материалов;

3) организационных форм работы: уроки традиционных видов, лекции, семинары, коллоквиумы и т. д.

Демократизация и диверсификация образования осуществляются за счет демонополизации книгоиздания и появления вариативных учебных комплексов по всем предметам. Наряду с этим существует понятие Федерального комплекта — рекомендованного Министерством общего и профессионального образования РФ комплекта или нескольких комплектов программ, учебников и пособий по каждому предмету.

Цель диверсификации на современном этапе — движение от отдельных авторских школ к системе вариативных инновационных технологий.

Новое направление диверсификации образования — профилизация старшей школы — рассмотрено нами отдельно.

Сохранение единого образовательного пространства

При таком разнообразии форм обучения неминуемо встает вопрос о единых требованиях к знаниям учеников, таких требованиях, которые способны обеспечить преемственность образования при перемене типа учебного заведения и при поступлении в вуз.

В России устанавливаются **Государственные образовательные стандарты** (ГОСы), определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ (подробнее о ГОСе см. § 7, с. 27–29).

В то же время актуальность приобретает **регионализация образования**, которая решается за счет создания региональных программ на базе ГОСа с учетом культуры и языка области или автономии.

Сохранению единого образовательного пространства призвано служить и введение **Единого государственного экзамена** (ЕГЭ) по каждому из учебных предметов. Эксперимент по ЕГЭ начался в 2000/2001 учебном году и к 2003/2004 охватил 65 субъектов РФ, при этом в ЕГЭ участвовало более 900 тысяч выпускников общеобразовательных заведений. В 2005 году в эксперименте по введению ЕГЭ принимало участие 78 регионов, в 2005/2006 годах предполагается завершить апробацию процедуры и технологии ЕГЭ во всех субъектах РФ, а в 2006–2008 годах осуществить поэтапное введение ЕГЭ в штатный режим на всей территории России.

По учебным предметам учащимся предлагается единый на всей территории РФ **контрольно-измерительный материал** (КИМ), имеющий три компонента: 1 часть (А) включает тестовые задания, 2 часть (В) — письменный ответ на заданные вопросы, 3 часть (С) — задания повышенной сложности. ЕГЭ по каждому предмету оценивается по 100-балльной системе, имеющей эквивалентный перевод в пятибалльную систему. О содержании ЕГЭ по русскому языку см. в § 33 (с. 111–118).

§ 6. Недостатки современной системы среднего образования и перспективы их преодоления

В последнее время педагоги, психологи, физиологи и другие исследователи учебного процесса, а также учителя-практики в полной мере осознают все **недостатки** современной (в основе своей — традиционной) системы среднего образования. Психологи и физиологи говорят

о катастрофической нагрузке, которую испытывает сегодняшний школьник. Перегруженность учебных планов не позволяет варьировать обучение и индивидуализировать его: школа предлагает усредненный темп изучения материала и усредненный объем знаний. Программы ряда предметов не отражают современных требований к подготовке выпускников школы; школу необходимо ориентировать на наукоемкие и высокотехнологические производства. Недостаточное внимание уделяется вопросам социализации учащихся (их коммуникативным и социальным умениям), выработке их компетенций в разных областях человеческой деятельности. Учебный материал непропорционально распределен по ступеням обучения. Недостаточно учитываются выводы психологов и физиологов об особенностях развития детей разного возраста. Активность учащихся недостаточна; обучение в основном репродуктивно, обучение мало затрагивает эмоциональную сферу учеников и тем самым снижает их самостоятельность и активность. Преобладание словесных методов изложения снижает потенциальные возможности усвоения материала. Преемственность в рамках среднего образования и при переходе от среднего к высшему образованию представляет собой серьезную проблему. И наконец, изменились экономические и политические условия в мире и стране (современное общество из индустриального становится информационным). Школа же перестает «успевать» за изменениями в обществе, и необходимость социализации молодых людей-выпускников школы в новых условиях вызывает необходимость качественного изменения содержания школьного обучения в целом.

Следовательно, необходимо принципиальное обновление школьного образования, пересмотр содержания образования.

Под содержанием образования в узком смысле понимают набор знаний, умений и навыков по определенному предмету, но сегодня вопрос ставится шире. Содержание образования в широком смысле обусловлено определением целей образования и путей достижения этих целей.

Выделяют множество целей, которые может преследовать школьное образование. Эти цели рассматривают образование исходя из потребностей развития ребенка (сохранение и поддержка индивидуальности ребенка, формирование ценностной ориентации, развитие интеллектуальных и речевых способностей, эмоциональной сферы, физическое развитие), с точки зрения социальных ролей взрослого человека (осознание сущности культуры, освоение социальных ролей, выработка навыков социального поведения, развитие навыков самостоятельной познавательной деятельности, определение жизненных и профессиональных планов, подготовка к профессиональной деятельности, получение коммуникативных навыков) или основываясь на логике изучения определенной науки (создание системы предметных знаний, умений и навыков). При

определении содержания образования соотношение и иерархия этих ценностей может быть различна. Современный этап направлен на разработку единой концепции изменения содержания образования; в настоящее время этих концепций несколько и идет их активное обсуждение.

Рубеж веков, как уже было сказано, ознаменован началом нового этапа в развитии системы среднего образования. В январе 2000 года состоялась Всероссийская педагогическая конференция, в апреле 2000 года была принята Федеральная программа развития образования на 2000–2005 годы, а в декабре 2001 года утверждена **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года**, в которой намечены следующие основные направления модернизации общего образования:

— переход к 4-летнему начальному образованию;
— введение профильного обучения на старшей ступени школы;
— нормализация учебной нагрузки учащихся; устранение перегрузок, подрывающих их физическое и психическое здоровье;
— соответствие содержания образования возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени образования;
— личностная ориентация содержания образования;
— деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;
— усиление воспитательного потенциала и социально-гуманитарной направленности содержания образования, способствующего утверждению ценностей гражданского общества и правового демократического государства, становлению личности ученика;
— формирование ключевых компетенций — готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач;
— обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании для субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей, педагогов и образовательных учреждений);
— усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся, — экономики, истории, права, литературы, русского, родного и иностранного языков, улучшение профессиональной ориентации и трудового обучения;
— обеспечение всеобщей компьютерной грамотности;
— повышение удельного веса и качества занятий физической культурой и т. д.

С 2000 года началась работа по изменению содержания образования. Среди уже осуществляемых в этом направлении мероприятий надо отметить работу над созданием нового Государственного образовательного стандарта и его принятие в марте 2004 года, разработку новых типовых программ по всем дисциплинам и базисного учебного плана, поэтапный переход к системе ЕГЭ, планы по реорганизации старшей школы в профильную.

§ 7. Государственный образовательный стандарт

Диверсификация (отказ от единообразия) содержания образования делает необходимым существование документа, определяющего цели обучения учебному предмету и обязательный минимум учебного материала, включаемого в учебную программу. Это необходимо для обеспечения преемственности образования и существования единого образовательного пространства. Закон РФ «Об образовании» предусматривает в качестве такого документа Федеральный закон «Государственный образовательный стандарт общего образования», принятый после многолетних обсуждений и альтернативных проектов в марте 2004 года.

Государственный стандарт общего образования определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса (в том числе к его материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению).

Назначением государственного стандарта общего образования является обеспечение:

— равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования;
— единства образовательного пространства в Российской Федерации;
— защиты обучающихся от перегрузок и сохранение их психического и физического здоровья;
— преемственности образовательных программ на разных ступенях общего образования, возможности получения профессионального образования;
— социальной защищенности обучающихся;
— социальной и профессиональной защищенности педагогических работников;

— прав граждан на получение полной и достоверной информации о государственных нормах и требованиях к содержанию общего образования и уровню подготовки выпускников образовательных учреждений;
— основы для расчета федеральных нормативов финансовых затрат на предоставление услуг в области общего образования, а также для разграничения образовательных услуг в сфере общего образования, финансируемых за счет средств бюджета и за счет средств потребителя, и для определения требований к образовательным учреждениям, реализующим государственный стандарт общего образования.

Государство гарантирует общедоступность и бесплатность общего образования в образовательных учреждениях в пределах, определяемых государственным стандартом общего образования.

Государственный стандарт общего образования является основой 1) разработки федерального базисного учебного плана, образовательных программ начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, базисных учебных планов субъектов Российской Федерации, учебных планов образовательных учреждений, примерных программ по учебным предметам; 2) оценки уровня подготовки выпускников образовательных учреждений; 3) оценки деятельности образовательных учреждений; определения объема бюджетного финансирования образовательных услуг, оказание которых гражданам на безвозмездной основе гарантируется государством на всей территории Российской Федерации; 4) установления эквивалентности (нострификации) документов об общем образовании на территории Российской Федерации; 5) установления федеральных требований к образовательным учреждениям в части оснащенности учебного процесса, оборудования учебных помещений.

Государственный стандарт общего образования включает три компонента:

1) *федеральный компонент* — устанавливается Российской Федерацией и составляет не менее 75% от общего нормативного времени, отводимого на освоение основных образовательных программ;

2) *региональный (национально-региональный) компонент* — устанавливается субъектом Российской Федерации и составляет не менее 10% от общего нормативного времени;

3) *компонент образовательного учреждения* — самостоятельно устанавливается образовательным учреждением и составляет не менее 10% от общего нормативного времени.

Федеральный компонент — основная часть государственного стандарта общего образования, обязательная для всех государственных, муниципальных и негосударственных образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию.

Федеральный компонент устанавливает:
— обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования;
— требования к уровню подготовки выпускников;
— максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, а также нормативы учебного времени.

Федеральный компонент структурирован по ступеням общего образования (начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование); внутри ступеней — по учебным предметам.

Образовательные стандарты по учебному предмету включают:
— цели изучения учебного предмета;
— обязательный минимум содержания основных образовательных программ по данному учебному предмету;
— требования к уровню подготовки выпускников по данному учебному предмету.

Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования представлен на базовом и профильном уровнях.

§ 8. Профильное обучение в старшей школе

В соответствии с Конституцией Российской Федерации основное общее образование является обязательным, и оно должно иметь относительную завершенность. Поэтому федеральный компонент стандарта общего образования выстроен по концентрическому принципу: первый круг — начальное и основное общее образование (1–9 классы), второй — среднее (полное) общее образование (10–11 классы).

Старшая ступень общеобразовательной школы в процессе модернизации образования подвергается самым существенным структурным, организационным и содержательным изменениям. В Государственном образовательном стандарте отмечается, что «социально-педагогическая суть этих изменений — обеспечение наибольшей личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации. Эти изменения являются ответом на требования современного общества максимально раскрыть индивидуальные способности, дарования человека и сформировать на этой основе профессионально и социально компетентную, мобильную личность, умеющую делать профессиональный и социальный выбор и нести за него ответственность, сознающую и способную отстаивать свою гражданскую позицию, гражданские права».

Учебные предметы федерального компонента старшей школы представлены на двух уровнях — базовом и профильном. Оба уровня стандарта имеют общеобразовательный характер, однако они ориентированы на приоритетное решение разных комплексов задач.

Базовый уровень стандарта учебного предмета ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Профильный уровень стандарта учебного предмета выбирается исходя из личных склонностей, потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности.

Общеобразовательные учреждения, учитывая свои возможности и образовательные запросы обучающихся и их родителей (законных представителей), самостоятельно формируют профили обучения (определенный набор предметов, изучаемых на базовом или профильном уровнях).

Для всех профилей обязательными для изучения на базовом уровне являются следующие учебные предметы: русский язык, литература, иностранный язык, математика, история, физическая культура (если какие-либо из этих учебных предметов не выбраны для изучения на профильном уровне), а также интегрированные курсы обществознания (включая экономику и право) и естествознания. Остальные учебные предметы на базовом уровне изучаются по выбору.

Нормативный документ «Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» предлагает, например, следующие профили старшей школы: физико-математический, физико-химический, химико-биологический, биолого-географический, социально-экономический, социально-гуманитарный, филологический, информационно-технологический, агротехнический, индустриально-технологический, художественно-эстетический, оборонно-спортивный.

На 2004/2005 и 2005/2006 учебные годы рассчитан эксперимент по введению профильного обучения, в котором на 2004/2005 учебный год участвовали школы 10 субъектов РФ.

Предлагаются следующие модели профилизации старшей школы.

1. **Модель внутришкольной профилизации.**

Общеобразовательное учреждение может быть *однопрофильным* (реализовывать только один избранный профиль) и *многопрофильным* (организовать несколько профилей обучения).

Кроме того, общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, однако за счет значительного

увеличения числа предлагаемых профильных и элективных курсов предоставлять обучающимся (в том числе в форме учебных межклассных групп) в полной мере реализовать свои индивидуальные профильные образовательные программы через *индивидуальные учебные планы* — совокупности учебных предметов (курсов), выбранных для освоения учащимся из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе федерального Базисного учебного плана.

2. **Модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций.**

В данной модели профильное обучение обучающихся конкретного общеобразовательного учреждения осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения и использования образовательных ресурсов иных образовательных учреждений и организаций. Оно может строиться в двух основных вариантах:

1) объединение нескольких общеобразовательных учреждений вокруг образовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, способного стать «ресурсным центром» для других школ; в этом случае каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых учебных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр»;

2) паритетная кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями общего, дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов; в этом случае учащимся предоставляется право выбора способов профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (заочные школы, дистанционные курсы, учреждения профессионального образования и др.).

Выбор конкретной модели организации профильного обучения определяется, прежде всего, ресурсами, которыми располагает школа и ее партнеры, муниципальная система образования в целом.

Возможна реализация смешанных моделей, когда часть обучающихся старших классов реализуют свои индивидуальные учебные планы в одном общеобразовательном учреждении, а другая часть старшеклассников использует образовательные возможности сети.

В Пояснительной записке к проекту нового Базисного учебного плана говорится, что «…выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов и учитывая нормативы учебного времени, <…> каждое об-

щеобразовательное учреждение, а в принципе и каждый обучающийся вправе формировать собственный учебный план».

На сегодняшнем этапе участники эксперимента дифференцированы по отдельным направлениям, перед ними поставлены разные задачи, важнейшие из которых следующие:

— отработка механизмов формирования учебных планов по отдельным профилям;
— методика формирования индивидуальных учебных планов;
— анализ востребованности учебных предметов на базовом и профильном уровне в различных профилях обучения;
— апробация учебно-методических материалов;
— оценка эффективности разработанных элективных курсов;
— оценка эффективности различных форм организации профильного обучения (внутришкольная, сетевая, использование ресурсных центров и др.).

§ 9. Нетрадиционные педагогические технологии

В нашем учебном пособии рассматриваются традиционные формы и методы работы, используемые в абсолютном большинстве общеобразовательных учебных заведений, однако необходимо отметить, что в настоящее время для обучения в средней школе используются и иные педагогические технологии, а разработка и внедрение новых технологий является одной из задач, поставленных в связи с грядущим изменением содержания и форм среднего образования.

Что такое педагогическая технология[1]? Это целостная, конкретная, научно обоснованная, специальным образом организованная система обучения для достижения конкретной образовательной цели. Педагогическая технология обосновывает и разрабатывает не только цель обучения, но и содержание и средства обучения, причем очень детально, поэтапно. Опишем некоторые из них.

Программированное обучение

Программированное обучение характеризуется тем, что расчленяет учебный процесс на шаги, связанные с определенными дозами информации, и имеет четкий алгоритм для выполнения каждого шага. Шаг включает информацию, задание для операции, контроль и оценку выполнения задания. Каждый шаг завершается самопроверкой, которая показывает учащемуся, усвоил ли он изучаемый материал. Если материал не усвоен, предусмотрен материал для коррекции этого шага. Учащийся может перейти к следующему шагу только при правильном выполнении каждого учебного действия. Для проверки результатов обучения активно используются разнообразные полуавтоматические устройства, например матрицы. Иными словами, главное отличие программированного обучения от традиционного — в программировании не только учебного материала, но и процесса его усвоения и контроля над этим усвоением. Программированное обучение позволяет индивидуализировать учебную работу.

На сегодняшний день будущее программированного обучения состоит в широком использовании компьютерных программ. Каждый шаг программы при этом включает ознакомительную (теоретическую) и тренировочную (информационно-операционную) часть. Если тренировочное действие выполнено верно, программа предлагает перейти к следующему шагу. Если допущена ошибка, появляется кадр с наводящими вопросами или дополнительной информацией.

Компьютерные программы бывают обучающими, информационными, контролирующими, игровыми и комбинированными.

Проблемное обучение

В основе проблемного обучения лежит создание проблемной ситуации — психологического состояния интеллектуального затруднения, которое возникает у учащегося потому, что он не может решить проблему (задачу) известными ему способами. Выделяют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Преподаватель сам ставит проблему и решает ее при активном обсуждении учащимися.

2. Преподаватель ставит проблему, учащиеся под его руководством или самостоятельно ее решают.

3. Учащийся сам ставит проблему и решает ее совместно с преподавателем.

4. Учащийся сам ставит и решает проблему.

Третий и четвертый уровни проблемности — это исследовательская работа. Они могут быть реализованы в высшей школе, в средней же школе работают преимущественно с первым и вторым уровнями. Второй уровень связан по большей части с деятельностью научных обществ учащихся и факультативов, а также с написанием рефератов и может быть использован в полной мере только в старшей школе, особенно в лицейских и гимназических классах. Целью проблемного обучения является приобретение умений и навыков исследовательской деятельности.

[1] При обзоре педагогических технологий использованы материалы, представленные в книге: *Басова Н. В.* Педагогика и практическая технология. Ростов-н/Д., 2000.

Ролевые игры

Ролевые игры являются подготовительным этапом для деловых игр, в которых специалисты проигрывают разные профессиональные ситуации, не имеющие места в действительности, для прогнозирования их возможных результатов.

Ролевые игры — это взаимодействие по принципу «что было бы, если бы…»: на занятии создается игровая ситуация, при которой между участниками группы распределяются определенные роли. В средней школе эта технология используется в первую очередь при обучении иностранным языкам (сценки «в магазине», «в автобусе», «на экскурсии» и др.). При обучении русскому языку ролевые игры могут быть активно использованы на уроках развития речи, риторики, при работе над стилями речи.

Модульное обучение

Модуль — это полный, логически завершенный блок учебной работы, в котором всё принимается во внимание: стартовый, промежуточный и итоговый уровени учащегося. Все показатели модуля известны учащемуся и оцениваются, составляя его рейтинг. Результат усвоения обычно оценивается тестом.

Суггестивное обучение

Суггестивное обучение (предложено болгарским психиатром Г. Лозановым) — это обучение на основе общей релаксации (расслабления) учащегося. При повышенной мотивации учащегося возможно изучать материал более крупными блоками. Так, на занятии по иностранному языку учащийся может запомнить не 10, а 200 слов, если ученик не напряжен и заинтересован в результатах, если материал преподнесен в нестандартной «упаковке», затрагивающей эмоциональную сферу учащегося. Недостатком суггестивного обучения является непрочность и недолговечность полученных знаний и умений.

Вальдорфская педагогика

Вальдорфская технология образования обоснована немецким ученым Р. Штейнером, последователем натурфилософии Гёте, в начале XX века. В ее основе лежит идея первостепенного развития чувств, художественного вкуса, умения творчески созидать на основе знания природы. С 1 по 8 класс все занятия ведет один учитель, нет жесткого учебного плана, не ставятся оценки, вместо которых используются словесные содержательные оценочные характеристики. С 8 по 12 класс занятия ведут учителя-предметники. Первые два утренних часа изучается один предмет, после чего проводятся занятия по направлениям художественного цикла (рисование, музыка) и занятия по иностранным языкам. Большое

внимание уделяется занятиям, которые необходимо делать руками: лепка, вязание, резьба по дереву, столярничание, шитье.

Педагогическая система В. Ф. Шаталова

Метод В. Ф. Шаталова разработан в 70-е годы XX века и характеризуется следующими отличительными чертами: обучение производится крупными блоками, при этом учащимся передают самую суть изучаемого явления, объясняя ее предельно понятно, даже упрощенно, по несколько раз повторяя одно и то же разными словами. Теория закрепляется в составлении учащимися блок-схем (опорных конспектов), которые сжато отображают логическую последовательность материала. Блок-схемы составляются ярко, необычно, что способствуют их лучшему запоминанию. При ответе учащийся сначала по памяти рисует эту блок-схему, а потом восстанавливает по ней содержание материала. В методе Шаталова используется принцип поурочного балла, при котором каждый учащийся спрашивается на каждом уроке. Учащийся может улучшить свой балл, когда почувствует, что лучше освоил материал, — так называемый принцип «открытой перспективы».

Интегральное обучение

Технология интегрального обучения не разработана пока в полной мере. Ее суть состоит в комплексном рассмотрении каждой темы: учащиеся должны отыскивать общее в различных на первый взгляд явлениях и применять при этом изученное в других областях. Интегральное образование лежит в основе разработки проблем так называемого «глобального образования», разработкой которого в России занимается специальный Центр глобального образования.

Информационные технологии

Информационные технологии — это компьютерные технологии, которые используют Интернет, являющийся моделью коммуникации в условиях глобального информационного общества. Задача информационных технологий — формирование единого образовательного пространства в рамках мирового сообщества. Используемые в Интернете гипертекстовые технологии открывают возможности для создания нового класса программ учебного назначения — электронных книг, энциклопедий и др., в которых информация хранится в виде сети связанных между собой узлов.

Современные технологии позволяют использовать для обучения мультимедиа-средства, объединяющие текстовые компьютерные данные с видео- и аудиоинформацией. Мультимедиа-средства по своей природе активны, то есть зритель и слушатель мультимедиа-продуктов не остается пассивным.

С 1995 года в России разрабатывается система дистанционного образования, дополняющая очную и заочную формы обучения. Россия явилась инициатором программы «Открытая образовательная система XXI века», включающей два проекта: «Всемирный технологический университет» и «Дистанционное образование в новой информационной среде».

Как мы видим, перспективы развития и совершенствования новых технологий очень широки, и современный этап развития и реформирования системы среднего образования предполагает изучение, разработку и внедрение нетрадиционных для средней школы технологий с целью оптимизации учебного процесса.

Литература

Закон РФ «Об образовании».

Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования // Вестник образования. 1992. № 10.

Школы Москвы: 2004: Государственные и частные школы; Гимназии, лицеи, колледжи, центры: Справочник. Вып. 18. М., 2004.

Типовые положения об общеобразовательном учреждении. М., 2003.

Концепции содержания образования по образовательным областям: Аналитический доклад. М., 2000.

Стратегия модернизации содержания общего образования. М., 2001.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобразования России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.

Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (2004) // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.

Об итогах проведения эксперимента по введению единого государственного экзамена в 2004 году и задачах эксперимента на 2005 год (решение коллегии Министерства образования и науки РФ от 13 октября 2004 года).

Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе. 2-е изд. М., 1947. Гл. 4. Краткий обзор программ по русскому языку.

Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов-н/Д., 2000.

Текучев А. В. Становление и развитие методики русского языка как науки после Октября 1917 года // Русский язык в школе. 1977. № 5.

Профильное обучение в старшей школе // www.profile-edu.ru.

Портал Министерства образования и науки // www.ed.gov.ru.

Портал Единого государственного экзамена // www.ege.edu.ru.

Федеральный портал Российского образования // www.edu.ru.

ГЛАВА 3. Цели и принципы обучения русскому языку в средней школе

§ 10. Цели процесса обучения русскому языку. Формирование компетенций

Цель обучения — это ожидаемый конечный образовательный результат обучения вообще и обучения каждому предмету в частности.

Каждый учебный предмет обладает единством воспитательной, познавательной и практической целей.

Воспитательная цель каждого учебного предмета связана в первую очередь с воспитательной ценностью процесса обучения в целом. Это воспитание гражданственности и патриотизма, формирование личности, способной, с одной стороны, к социальной адаптации и взаимодействию в коллективе, с другой — к принятию самостоятельных решений, воспитание личности думающей, активной, развивающейся, во многом самоопределяющейся. Русский язык как учебный предмет имеет и специфические воспитательные цели — воспитание любви и уважения к родному языку и культуре, сознательного отношения к языку как явлению культуры; основному орудию общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности, воспитание уважительного отношения к другим национальным языкам и культурам, развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности в речевом самосовершенствовании.

В методике выделяют несколько связанных между собой воспитательных направлений: экологическое, нравственное, трудовое, патриотическое, лингвоэкологическое, эстетическое.

В рамках экологического направления стоит задача формирования у учащихся сознательного и бережного отношения к окружающему миру, живой и неживой природе. Учащиеся постепенно должны понять гармоническое единство всего живого на земле, научиться видеть в природе прекрасное, почувствовать ответственность за нее.

В рамках нравственного направления учащиеся постигают правила общежития, мотивировки выбора решений и поступков, сложность и неоднозначность понятий *добро* и *зло*, *правда* и *ложь*, *милосердие*, *нравственный выбор*.

Трудовое воспитание предполагает формирование уважительного отношения к любому труду, осознание того, что труд является не только обязанностью, но и потребностью человека, может приносить радость, как любая созидательная деятельность.

Патриотическое воспитание призвано привить любовь к Родине, к ее истории, воспитать чувство причастности к судьбе своей страны.

Направление, условно называемое лингвоэкологическим, ориентировано на воспитание бережного отношения к языку, осознание роли языка в жизни человека и общества, формирование носителя языка как сознательной языковой личности.

Эстетическое воспитание формирует у учащихся вкус и языковое чутье, позволяет осознать эстетическую функцию языка и место словесности в ряду других родов искусства (живопись, музыка).

Все эти направления, связанные с формированием полноценной личности, реализуют себя в рамках предмета «Русский язык» в первую очередь через выбор дидактического материала, представленного в учебниках и дополнительных дидактических средствах. Упражнения и особенно связные тексты, используемые на уроках развития речи, преследуют не только образовательные, но и воспитательные цели. Выбор текстов не случаен: учитывая возрастные особенности учащихся, они составляют совокупность текстов, связанных содержательно и ситуативно, продолжающих и дополняющих друг друга если не тематически, то идейно.

Познавательная цель русского языка как учебного предмета состоит в приобретении учащимися культуроведческой, языковой и лингвистической компетенций. Познавательная ценность предмета «Русский язык» очень велика. Любой предмет, дающий истинное знание, имеет познавательную ценность уже потому, что развивает ум и логику мысли, помогает понять устройство окружающего мира. Для учебного предмета «Русский язык» важно определение связи языка и мышления (то есть раскрытие механизмов, превращающих мысль в слово, язык в речь), понимание исторической изменчивости языка, его социальной роли и дифференциации (по сфере употребления, происхождению, употребительности, стилям), понимание принципов устройства самого языка, то есть языка как системы, в которой все единицы и уровни взаимосвязаны и взаимозависимы. В процессе обучения учащиеся знакомятся с основами лингвистики как науки, ее предметом, методами исследования, узнают о крупнейших ученых-лингвистах.

Практическая ценность русского языка выше, чем у других предметов, поскольку русский язык является не только объектом изучения, но и средством общения, а также средством обучения всем учебным предметам, поэтому **практические цели** изучения русского языка чрезвычайно широки. Это:

— практические навыки чтения и письма;
— овладение нормами литературного языка в его письменной и устной форме;
— совершенствование речевой деятельности, коммуникативных умений и навыков;
— обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся;
— освоение стилистических ресурсов русского языка;
— овладение его основными изобразительно-выразительными средствами;
— овладение русским речевым этикетом;
— совершенствование умения работать с текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию.

Данные цели реализуются в процессе формирования и развития коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой компетенций.

Коммуникативная компетенция предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.

Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции предполагают овладение необходимыми знаниями о языке, его устройстве и функционировании, о нормах русского литературного языка, лингвистике как науке; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов.

Культуроведческая компетенция предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения.

Соотношение познавательной и практической ценности учебного предмета «русский язык» в учебных заведениях разного типа различно: если в непрофильных общеобразовательных школах обучение русскому языку должно быть направлено в первую очередь на практические цели формирования навыков грамотной письменной и устной речи, то есть на приобретение коммуникативной компетенции, то в профильной гуманитарной и особенно филологической и лингвистической школе должна быть усилена познавательная ценность русского языка как учебного предмета.

§ 11. Принципы обучения русскому языку

Принципы обучения делятся на применимые ко всем учебным предметам (общедидактические) и применимые непосредственно к обучению русскому языку.

Общедидактическими являются следующие принципы: научность, последовательность, систематичность, связь теории с практикой, взаимосвязанность разделов, сознательность, активность, доступность, индивидуальный подход к учащимся, прочность, наглядность. Рассмотрим их применительно к русскому языку как к учебному предмету.

Принцип научности состоит в том, чтобы не использовать при обучении ложных и устаревших лингвистических концепций, но в то же время использовать достаточно авторитетные и устоявшиеся сведения. Эта задача применительно к школьному курсу представляется чрезвычайно сложной: в современной лингвистической науке представлены различные точки зрения практически по каждому вопросу. Особенно яркими являются разночтения в теории и терминологии морфемики и синтаксиса. В связи с этим чрезвычайно важно осознание того, какая из авторитетных лингвистических концепций является наиболее продуктивной для преподавания именно на данном этапе, и соблюдение **принципа последовательности и систематичности**. Курс должен иметь строгую логику построения, не содержать противоречий и четко работать на приобретение не только дополнительных знаний о языке, но и прочных умений и навыков.

Принцип взаимосвязи различных разделов курса заключается в том, что каждый последующий раздел опирается на весь запас знаний, полученных учащимися при изучении предшествующих разделов.

Преемственность и перспективность — очень важные и дискутируемые сейчас в методике принципы. Очевидно, что последующие разделы должны иметь возможность опираться на предшествующие. Однако необходимо иметь в виду следующее: школьная программа должна быть адекватной базой последующей вузовской программы. При наличии единого (и обязательного для всех) учебного комплекса было много критики по поводу различия теории и терминологии школьного и вузовского курсов русского языка, однако в новой ситуации стабильный школьный курс и не предназначен быть реально довузовским: эту функцию берут на себя гимназии, лицеи, то есть школы с углубленным изучением предмета.

Преемственность также связана с гарантированностью достижения определенного уровня освоения содержания курса, позволяющего продолжить дальнейшее обучение.

Принципы развивающего обучения, сознательности и активности при обучении предполагают активную самостоятельную работу учащихся. При составлении курса должны быть использованы не только репродуктивные (применить уже имеющиеся знания на практике через выполнение упражнений «по образцу»), но и продуктивные методы: новые знания учащиеся должны добыть самостоятельно в процессе выполнения упражнений, которые дополняют материал, представленный в параграфе. Активность учеников обеспечивается новизной изучаемого материала (даже при повторении целесообразно хотя бы минимально расширять теоретический материал, вводить для анализа более сложные языковые примеры); в младших классах активизации способствует введение игровых моментов, связанных как с процедурой выполнения заданий (соревнование команд, кроссворды на лингвистические темы), так и с занимательностью читаемых и порождаемых текстов (например, сказки на лингвистические темы Ф. Кривина). В более старших классах повышению активности способствует самостоятельная творческая работа по написанию и защите рефератов.

Принцип доступности заключается в следующем: материал должен быть соотнесен по сложности, во-первых, с возрастом учащихся. Но слишком простой материал, особенно материал, представленный в упражнениях, может снизить интерес к изучаемому. Во-вторых, материал должен учитывать индивидуальные особенности учащихся. В данном случае нужен **индивидуальный подход**, который очень трудно осуществить в пределах урока; если вузовская и лицейско-гимназическая форма обучения ориентируется в первую очередь на успевающего ученика, осуществляя отсев неуспевающих, то обучение в неспециализированных средних учебных заведениях должно дать знания в пределах стабильной программы каждому учащемуся — и отстающему, и превосходящему общий уровень. Это возможно только при использовании дифференцированного подхода к проверке знаний учащихся через использование заданий разного уровня сложности, а также заданий, обязательных для выполнения, и дополнительных заданий повышенного уровня сложности.

Прочность усвоения знаний достигается логикой построения изучаемого материала, системой упражнений, требующих не автоматического, а творческого и сознательного перенесения полученных знаний, специальными методами на этапе усвоения материала, а также постоянным повторением материала уже после изучения раздела.

Наглядность — это использование специальных средств для опоры на различные анализаторы при восприятии и усвоении материала. Раз-

личают зрительную, слуховую и зрительно-слуховую наглядность. На уроках русского языка используются следующие виды зрительной наглядности: 1) натуральная (указание на предметы, например, при изучении слова и его лексического значения); 2) графическая (схемы, таблицы); 3) изобразительная (рисунки, репродукции, диапозитивы, слайды). Помимо статических средств зрительной наглядности существуют динамические средства — видеоряд в видеозаписи или компьютерной программе. Так, компьютерные обучающие программы могут использовать таблицы, в которых отдельные структурные элементы появляются и исчезают. Наглядность может быть слуховой: на уроках фонетики и развития речи можно продуктивно использовать записи эталонной речи для демонстрации орфоэпических норм, при изучении лексики — запись диалектной речи. Наглядность служит для того, чтобы, во-первых, облегчить понимание материала и, во-вторых, задействовать как можно больше каналов восприятия и видов памяти: моторную (в школьном возрасте она согласно исследованиям психологов играет очень существенную роль), зрительную, слуховую. Наглядности способствует строгая последовательность в записи на доске и в тетрадях, выделение определений и примеров различными графическими средствами (подчеркивание, выделение маркером, запись ручкой другого цвета). Большую роль играют схемы и таблицы разного рода, как висящие на стенах класса, так и составленные на доске и в тетрадях. В старших классах принцип наглядности уже не имеет той актуальности, которую он имеет в младших и средних классах, однако он приобретает новый аспект: старшеклассников надо готовить к обучению в высших учебных заведениях, а именно учить писать и обрабатывать конспекты.

Принципы обучения, применимые именно к русскому языку как учебному предмету, называют частнодидактическими или общеметодическими. Выделяют следующие общеметодические принципы: экстралингвистический, системный, структурно-семантический, функциональный, синхронический.

Экстралингвистический принцип заключается в понимании связи языка и внеязыковой действительности. Выход на экстралингвистическую действительность лучше всего осуществляется при изучении лексикологии (так, например, слово устаревает и превращается в архаизм с исчезновением или переименованием обозначаемой им реалии). Но чрезвычайно важно последовательно бороться с неразграничением грамматических значений и информации о внеязыковой действительности. Существующие учебные комплексы уделяют этой проблеме недостаточно внимания. Необходимо последовательно проводить мысль о формальном выражении грамматических категорий, что помогает разграничить, например, морфологический признак числа существительного и внеязыковую информацию о количестве предметов (форма множественного числа для обозначения как одного, так и нескольких предметов у слов типа *сани*, отсутствие информации о морфологическом признаке числа в случаях типа *Он надел пальто*, отсутствие идеи количества у несчетных существительных типа *молоко, сливки* при наличии морфологического признака числа); обосновать отсутствие грамматического признака лица у глаголов прошедшего времени при возможном наличии лексической информации (*Он пришел*); последовательно разграничить односоставные (*Мне боязно*) и двусоставные предложения (*Я боюсь*) и т. д.

Системный принцип (который необходимо отличать от общедидактического систематического) состоит в рассмотрении языковых единиц как взаимосвязанных элементов системы; единицы каждого уровня рассматриваются в их взаимосвязи с единицами как этого же уровня, так и других уровней. Так, например, звуки и их позиционные изменения изучаются в соотношении с другими звуками, с обозначающими их буквами и с учетом морфемного членения слова.

Структурно-семантический принцип заключается в работе с языковыми единицами не только с точки зрения их формального выражения, но и с учетом их значения. Практически во всех разделах изучаются значимые единицы — морфемы, слова, предложения. Необходимо обращать внимание на двустороннюю природу языкового знака; особенно это касается морфемики и морфологии. В морфемике необходимо учитывать, что морфемы являются минимальными значимыми частями слова и что поэтому морфемный разбор не может быть проведен механически, «на глазок». При изучении морфологии существенно то, что разные значения одного и того же слова могут иметь разные морфологические характеристики (например: слово *лес* в значении 'совокупность деревьев' имеет формы единственного и множественного числа, а в значении 'строительный материал' — формы только единственного числа).

Функциональный принцип заключается в демонстрации функции единиц разных уровней: смыслоразличительной для звуков в сильной позиции (фонем), ономасиологической для морфем, номинативной для слов, коммуникативной для предложений.

Различение синхронии и диахронии актуально потому, что программы по русскому языку ориентированы на изучение современного русского литературного языка и практически не включают материал по истории языка. Однако учащиеся должны понимать, что развитие языка представляет собой процесс, в ходе которого язык существенно изменяется: устаревают одни слова и появляются другие, распадаются связи между значениями многозначного слова и формируются омонимы, слова могут менять свою морфемную структуру из-за утраты их производящих и т. д. При создании учебных комплексов и разработке факульта-

тивов необходимо решить, в каком объеме и с какой целью нужно вводить исторические сведения, возможно ли привлечение знаний о происхождении слова, если это помогает его правильному написанию, и т. д.

При изучении разделов курса используются также частнометодические принципы, описанные в главах, посвященных методике изучения разделов.

Перечисленные принципы должны учитываться как авторами программ и учебных комплексов, так и учителями при подготовке к урокам русского языка.

Литература

Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973.

Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Ред. М. Н. Скаткин. М., 1989.

Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб., 2001.

Донская Т. К. Принципы развивающего обучения русскому языку: Учебное пособие к спецкурсу. Л., 1985.

Зельманова Л. М. Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. М., 1984.

Курцева З. И. Использование средств наглядности на уроках русского языка: Учебно-методическое пособие. М., 1989.

Вяткин Л. Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка: Пособие к спецкурсу. Саратов, 1993.

Подгаецкая И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка: Пособие для учителя. М., 1985.

ГЛАВА 4. Содержание обучения русскому языку по основным учебным программам (5–9 классы)

Под **содержанием** обучения традиционно понимают состав и структуру курса конкретного учебного предмета (о более широком понимании содержания обучения см. § 6, с. 24–27).

Под **составом курса** понимают:

1) систему лингвистических понятий, из которых должны складываться знания учащихся о языке и речи;

2) орфографические и пунктуационные правила, которые введены в курс русского языка; приобретение умения и навыка применения правил правописания — одна из наиболее существенных практических целей обучения русскому языку;

3) речевые умения, которые должны быть выработаны в процессе изучения основного курса и уроков развития речи.

Структура курса предполагает конкретное распределение материала по классам, полугодиям, четвертям.

В данной главе в общем виде представлены содержание и структура курса русского языка в среднем звене средней школы (5–9 классы) с основной программой обучения; подробно содержание обучения разным разделам курса рассмотрено в главах 12–19 настоящего пособия, посвященных этим разделам. Содержание обучения в старших классах, а также углубленное изучение русского языка в 5–11 классах и обучение по экспериментальным программам рассмотрено в главах 7 и 8.

§ 12. Обязательный минимум и примерная программа по русскому языку основного общего образования. Базисный учебный план

Государственный образовательный стандарт общего образования, принятый в марте 2004 года, определяет помимо общей концепции образования цели и содержание обучения в предметных областях.

«**Обязательный минимум** содержания основных образовательных программ» включает перечисление тем, обязательных к включению в любую программу по русскому языку, обеспечивающих формирование трех видов компетенций: коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой (об этих компетенциях см. в § 10, с. 39). Материал структурирован следующим образом: материал, подлежащий изучению и включенный в Требования к уровню подготовки выпускников, оформлен прямым шрифтом, а материал, подлежащий изучению, но не включаемый в Требования к уровню подготовки выпускников, выделен курсивом. Требования к уровню подготовки выпускников также включены в Обязательный минимум и описывают, что именно в результате изучения русского языка ученик должен знать, понимать, уметь и использовать в практической деятельности и повседневной жизни.

По сравнению с Обязательным минимумом содержания образования, принятым в 1998/99 гг., существенно изменилась концепция изучения русского языка: для основной общей школы принята ориентация на речевое развитие и формирование коммуникативной компетенции, для старшей школы принято разграничение базового и профильного уровня.

Обязательный минимум лишь именует крупные тематические блоки, которые детализируются и раскрываются в «**Примерной программе** общего образования».

Примерная программа призвана служить ориентиром для разработчиков авторских программ и учебников. Она не отдает предпочтения какой-либо концепции преподавания, не содержит указаний на последовательность изучения и распределение учебного материала по классам и лишь примерно распределяет учебные часы, отводимые на изучение крупных разделов курса.

На базе Федерального компонента государственного стандарта общего образования разработан и **Федеральный базисный учебный план**, который определяет общее количество часов на изучение каждого учебного предмета на разных ступенях и профилях, а также годовое распределение часов. В Федеральном плане устанавливается соотношение между тремя компонентами: 1) федеральный компонент составляет не менее 75% от общего нормативного времени, отводимого на освоение основных образовательных программ; 2) региональный (национально-региональный) компонент составляет не менее 10% от общего нормативного времени; 3) компонент образовательного учреждения самостоятельно устанавливается образовательным учреждением и составляет не менее 10% от общего нормативного времени.

На изучение русского (родного) языка в основной школе (5–9 классы) согласно Базисному учебному плану 2004 года выделено 735 часов в таком распределении по классам: 5 класс — 210 часов, 6 класс — 210 часов, 7 класс — 140 часов, 8 класс — 105 часов, 9 класс — 70 часов.

§ 13. Состав и структура курса русского языка в основных учебных программах

Для преподавания в среднем звене (5–9 классы) общеобразовательных учебных заведений неспециализированного типа на сегодняшний день утверждено в качестве основных (составляющих так называемый федеральный комплект) три программы и обслуживающих их учебно-методических комплекса, причем эти комплексы имеют разную направленность.

Первый комплекс составлен следующими авторами: М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, И. И. Кулибаба, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова (5, 6, 7 классы); С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко (8 и 9 классы); в 2002 году в этом комплексе появились альтернативные учебники для 8 класса Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской, А. Д. Дейкиной и О. М. Александровой, этим же коллективом написан и учебник для 9 класса. Учебный комплекс был создан к 1970 году и претерпел более 20 переизданий. Авторы утверждают, что объектом изучения по данному комплексу является современный русский литературный язык с элементами общих сведений о его истории, диалектах, профессиональных разновидностях.

Второй комплекс — это комплекс под редакцией В. В. Бабайцевой, вошедший в школьную практику с начала 90-х годов и уже прочно закрепившийся в ней. Учебный комплекс 2 заявляет в своей программе о практической орфографико-пунктуационной направленности по сравнению с комплексом 1 (что находит отражение, например, в содержании раздела морфемики), однако теоретический материал в комплексе 2 представлен в большем объеме, чем в комплексе 1.

Третий комплекс, издающийся с 1995 года под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта, имеет ярко выраженную речевую направленность.

Три основных учебных комплекса представляют теорию русского языка в разном объеме, осмыслении и — частично — в разной терминологии.

Состав курса закреплен в программе. Программа предваряется объяснительной запиской, в которой определяются цели учебного предмета и его место в системе школьных дисциплин. Основная часть программы раскрывает содержание курса и включает перечень:

— тем по теории языка;

— орфографических и пунктуационных правил;

— материала, направленного на развитие связной речи учащихся.

Программа отражает основные положения структуры курса. В основу структуры курса могут быть положены следующие **способы** изучения материала:

1) *линейный* — раздел изучается в 1 этап,

2) *ступенчатый* — раздел изучается в несколько этапов, перебиваясь изучением других разделов,

3) *концентрический* — разделы изучаются «по кругу» от фонетики до синтаксиса в каждом классе.

Если принимать во внимание весь курс русского языка в 1–9 или 1–11 классах, то способ изучения разделов курса является концентрическим, поскольку начальная школа в минимально необходимом объеме представляет все разделы курса от фонетики до синтаксиса. Старшие классы также предполагают возвращение к уже изученным в среднем звене разделам с их углублением. Описываемое же в данной главе среднее звено (5–9 классы) — основное и относительно самостоятельное и имеет собственную логику построения.

В программе помимо перечня тем и орфографико-пунктуационных правил содержатся список знаний и умений по русскому языку, приобретаемых в каждом классе.

Структура курса описана в программе в самом общем виде — в распределении по классам. Программа может содержать приложение, представляющее подробную структуры курса с распределением материала по четвертям и указанием конкретного количества часов, выделяемого на ту или иную тему. Такое приложение содержит, например, программа к 1 комплексу. Информация о структуре курса содержится в учебниках, методических рекомендациях к ним и в документах «Ориентировочное планирование», которые существуют для всех учебно-методических комплексов, составляются авторами учебников и печатаются в журналах «Русский язык в школе», «Русская словесность», а также отдельными изданиями.

Как уже было сказано, курс русского языка состоит из трех взаимосвязанных частей: теория языка, орфографико-пунктуационный материал, развитие речи.

На изучение русского языка по основным программам новым Федеральным базисным учебным планом, как уже было сказано, выделено следующее количество часов: 5 класс — 210, 6 класс — 210, 7 класс — 140, 8 класс — 105, 9 класс — 70.

Рассмотрим в общем виде и сопоставим языковую часть (то есть теоретические сведения об устройстве языка) трех основных программ.

Курс русского языка в каждом классе предваряется и завершается повторением изученного.

Сопоставление теоретической части курса в трех комплексах представлено в таблице 1 (с. 49–50).

В этих учебных комплексах (табл. 1) представлены следующие принципы организации материала:

комплекс 1 в 5–7 классах использует в основном ступенчатый принцип: разделы лексики и словообразования изучаются в два этапа (в 5 и 6 классах), морфология — в три этапа (5, 6 и 7 классы), причем разделы перемежаются. Фонетика и синтаксис изучаются линейно.

комплекс 2 построен линейно: от фонетики к синтаксису.

комплекс 3 устроен аналогично первому с тем исключением, что в нем ступенчато изучается и синтаксис (в 5 и в 8–9 классах).

Более подробно о теоретических основаниях курса сказано в разделе «Теория и методика изучения разделов науки о языке и развития речи».

Существенной составляющей курса русского языка является материал по развитию речи учащихся. На развитие речи в комплексах 1 и 2 выделяется следующее количество часов: 5 класс — 34, 6 класс — 34, 7 класс — 25, 8 класс — 17, 9 класс — 17. Комплекс 3 имеет усиленную по сравнению к другими комплексами речевую направленность. В нем на развитие речи выделяется значительно больше времени — 165 часов: по 51 часу в 5 и 6 классах, 36 часов в 7 классе и по 17 часов в 8 и 9 классах.

Сопоставление теоретической части курса в трех комплексах *Таблица 1*

	Комплекс 1	Комплекс 2	Комплекс 3
5 класс	**Фонетика, графика и орфография** **Лексика**: слово и его значение, многозначность, переносное значение слова, омонимы, синонимы, антонимы **Словообразование**: состав слова **Морфология**: существительное (собственность / нарицательность, одушевленность, род, склонение), прилагательное (полнота / краткость, словоизменение), глагол (начальная форма, вид, спряжение) **Речь, текст**	**Фонетика и графика** **Морфемика** **Лексика** **Морфология**: существительное **Речь, текст**	**Фонетика, орфоэпия, графика** **Письмо, орфография** **Лексика** **Морфемика и словообразование** **Морфология**: классификация слов по частям речи, глагол, существительное, прилагательное **Синтаксис и пунктуация**: простое и сложное предложение, члены предложения, прямая речь, диалог **Речь, текст**
6 класс	**Лексика**: общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления, заимствованные слова, устаревшие слова, неологизмы, фразеология) **Словообразование**: средства и способы образования слов **Морфология**: существительное (разносклоняемые и несклоняемые существительные), прилагательное (разряды по значению, степени сравнения), числительное, местоимение, глагол (переходность, возвратность, безличные глаголы) **Речь, текст**	**Морфология**: глагол, прилагательное, числительное, наречие, местоимение **Речь, текст**	**Морфология**: причастие, деепричастие, числительное, местоимение **Речь, текст**

Таблица 1 (продолжение)

	Комплекс 1	Комплекс 2	Комплекс 3
7 класс	**Морфология:** причастие как особая форма глагола, деепричастие как особая форма глагола, наречие, служебные части речи, междометие **Речь, текст**	**Морфология:** причастие, деепричастие, служебные части речи, междометие **Речь, текст**	**Морфология:** наречие, служебные части речи, междометие, звукоподражание **Речь, текст**
8 класс	**Синтаксис** словосочетания и простого предложения **Речь, текст**	**Синтаксис** словосочетания и простого предложения **Речь, текст**	**Синтаксис** словосочетания и простого предложения **Речь, текст**
9 класс	**Синтаксис** сложного предложения **Речь, текст**	**Синтаксис** сложного предложения **Речь, текст**	**Синтаксис** сложного предложения **Речь, текст**

Развитию речи уделяется как попутное внимание при изучении теоретических вопросов об устройстве языка (например, сведения об употреблении слов при изучении лексикологии), так и специальные уроки. Подробнее об этом см. в главе 19, посвященной теории и методике работы по развитию речи (с. 505–582).

Сведения по **орфографии и пунктуации** рассредоточены по всем разделам курса. Особая концентрация орфографических правил наблюдается в разделах словообразования и морфологии, пунктуационных — в разделе синтаксиса.

§ 14. О «школьной» и «научной» грамматике

В методике преподавания русского языка твердо закрепилась традиция различать термины **школьная** и **научная (академическая, вузовская) грамматика**. Два этих понятия очень часто расходятся не только в объеме (что было бы естественно), но и по сути — в решении многих теоретических и практических вопросов. Одни исследователи пишут об этом с большим осуждением, говоря, что не может быть «школьной» и «научной» теории: школьная теория должна быть «школьной научной теорией». Другие оправдывают различные подходы ко многим вопросам тем, что цели и задачи изучения языка в школе и вузе далеко не всегда совпадают. Основная задача вузовского изучения — понять сущность языка как особого общественного явления, особенности его строения и функционирования, то есть преподавание в вузе значительно больше ориентировано на познавательную, а не практическую ценность русского языка как учебного предмета. Задачи же преподавания русского языка в школе значительно более практические.

Хотелось бы обратить внимание на следующий факт, обычно не упоминаемый при обсуждении этой проблемы: понятие научной грамматики чрезвычайно расплывчато. Редко под ним понимают в точности то, что описано в академических грамматиках, например в «Русской грамматике» (М., 1980); гораздо чаще под академической, научной грамматикой понимают грамматику, преподаваемую на филологических факультетах вузов и описанную в соответствующих учебниках. Однако в учебниках представлен авторский, часто глубоко индивидуальный подход к описываемым явлениям. Более того, представленный в «Русской грамматике» лингвистический материал также отражает точку зрения ее авторов. В лингвистической науке найдется немного теоретических проблем, по которым все исследователи были бы единодушны, поэтому само понятие «академическая грамматика» не является определенным.

Что же касается так называемой школьной грамматики, то ее составители опирались при создании курса на вполне определенную лингвистическую традицию, представленную множеством авторитетных имен. Другое дело, что на сегодняшний день более актуальными считаются иные точки зрения по многим вопросам и именно они приняты в практике вузовского преподавания. По этой причине при упоминании «научной грамматики» корректнее было бы ссылаться на те или иные лингвистические школы или на работы конкретных авторов с объяснением того, почему именно данная точка зрения представляется более целесообразной.

Литература

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобразования России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.

Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (2004) // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

ГЛАВА 5. Знания, умения и навыки

§ 15. Знания, умения и навыки, их соотношение

В процессе обучения учащимися должны быть получены знания и приобретены умения и навыки.

Знания — это результат усвоения учащимся сведений о языке и речи. Знания ученик получает в виде лингвистических понятий, определений, классификаций, правил.

Умения — это способность учащегося применить на практике то или иное знание. Умения делятся на языковые (умение оперировать с языковыми единицами — от опознавания до полного разбора), речевые (умение строить связную речь) и орфографико-пунктуационные.

Навык — это умение, доведенное до автоматизма.

Выпускники основной школы должны знать (=иметь знания) общие сведения о языке, определения изученных лингвистических понятий, изученные орфографические и пунктуационные правила.

Применяя полученные знания, учащиеся должны уметь (=обладать умениями):

1) опознавать по изученным признакам языковые единицы всех уровней (от фонетических до синтаксических и речеведческих);

2) группировать языковые единицы по определенным признакам;

3) анализировать эти единицы по изученным признакам;

4) правильно произносить слова в соответствии с орфоэпическими нормами;

5) правильно изменять слова;

6) правильно и уместно употреблять слова и фразеологизмы;

7) владеть речевым этикетом;

8) адекватно воспринимать устную и письменную речь;

9) пересказывать письменно и устно текст;

10) создавать тексты разных типов и стилей с использованием соответствующих языковых средств;

11) совершенствовать и редактировать текст;

12) находить в слове орфограммы, а в предложении пунктограммы;

13) соблюдать орфографические и пунктуационные нормы языка;

14) уметь пользоваться лингвистическими словарями разного назначения.

Естественной цепочки от знаний к умениям и навыкам нет. Ученик может знать определение существительного, но при этом не найти его в тексте. Изучив правило, при известном напряжении внимания он может верно выполнить упражнение, однако вполне вероятно, что в дальнейшем сделает ошибки на это правило, например при написании сочинения.

Существуют два пути, соотносящих знания, умения и навыки: **репродуктивный (дедуктивный)** — от знаний к умениям и навыкам (полученное от учителя или из учебника знание закрепляется выполнением упражнений) и **продуктивный (индуктивный)** — от умений к получению нового знания, что достигается таким построением учебного пособия или урока, когда:

1) ученик должен сделать самостоятельные выводы из анализа лингвистического материала, обобщить какой-либо материал в виде правила или таблицы;

2) ученик должен выполнять не только упражнения по образцу, но и упражнения поискового характера, когда необходимо перенести знания в новую ситуацию и самостоятельно получить новое знание.

Выбор репродуктивного или продуктивного пути связан с общими принципами составления учебника, характером изучаемого материала, возрастными особенностями учащихся; учитель в своей работе также должен учитывать особенности данного класса и свой собственный потенциал.

Концепция модернизации российского образования, Государственный стандарт образования, принятый в марте 2004 года, в качестве одного из основных направлений реформирования средней школы определили ориентацию на деятельностный характер образования («операционализацию»): среднее образование должно быть направлено в первую очередь на формирование общих умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности. Для предмета «Русский язык» в среднем звене и не спрофилированной в гуманитарном направлении старшей школе приоритетными объявляются коммуникативная и культуроведческая компетенции, а приобретение языковой и лингвистической компетенции призвано играть вспомогательную роль.

§ 16. Критерии оценки знаний, умений и навыков

Оценка знаний, умений и навыков осуществляется в соответствии с определенными критериями, зафиксированными в документе «Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку» (приложение к программе 1988 года), в 1993 году вышел проект новых норм оценки знаний, умений и навыков, не имеющий особо существенных отличий от документа 1988 года. В этом документе устанавливаются:

1) единые критерии оценки разных сторон владения устной и письменной формами русского языка (критерии оценки орфографической и пунктуационной грамотности, языкового оформления связного высказывания, содержания высказывания);

2) единые нормативы оценки знаний, умений и навыков;

3) объем различных видов контрольных работ;

4) количество отметок за различные виды контрольных работ. При этом проверяются знание полученных сведений о языке, орфографические и пунктуационные навыки, речевые умения.

«Нормы оценки знаний, умений и навыков» содержат следующие разделы:

1. Оценка устных ответов учащихся;

2. Оценка диктантов;
3. Оценка сочинений и изложений;
4. Оценка обучающих работ;
5. Выведение итоговых оценок.

Критерии и нормы оценки устных и письменных видов деятельности рассматриваются подробно в параграфах 32 и 68 настоящего пособия (с. 104–111, 487–503). Об оценке результатов ЕГЭ см. § 33 (с. 111–118).

Литература

Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Пособие для учителя / Сост. В. И. Капинос, Т. А. Костяева. М., 1986.

Лингвистические знания — основа умений и навыков: Сборник статей из опыта работы: Пособие для учителя. / Сост. Т. А. Злобина. М., 1985.

Нормы оценки знаний, умений и навыков (проект) // Русский язык в школе. 1993. № 4.

Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку. М., 2000.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобразования России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.

ГЛАВА 6. Средства обучения русскому языку (5–9 класс)

Под **средствами обучения** понимают материалы разного рода (печатные или на электронных носителях), при помощи которых осуществляется учебный процесс. К средствам обучения относятся школьные учебники и учебные пособия (в том числе компьютерные программы), учебные материалы, дополняющие учебник (для ученика и для учителя), наглядные пособия разных типов (настенные таблицы, аудио- и видеозаписи). К средствам обучения примыкают учебная техника (компьютер, магнитофон) и учебные принадлежности (классная доска, тетради и др.).

§ 17. Учебно-методический комплекс

Основным средством обучения учебному предмету является **учебно-методический комплекс**, который традиционно понимают как сово-

купность учебных материалов, обеспечивающих процесс изучения предмета. Учебно-методический комплекс включает в себя:

1) основные материалы: программу, учебники;

2) дополнительные материалы для учащихся;

3) вспомогательные материалы для учителя.

Как уже было сказано, к 2000 году создано три учебно-методических комплекса, включенных в Федеральный комплект учебников.

Учебно-методический комплекс 1

В этот учебно-методический комплекс (в дальнейшем — комплекс 1) входят:

1) программа;

2) учебники для каждого класса следующих авторов: М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, И. И. Кулибаба, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова — для 5, 6, 7 классов; С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко — для 8 и 9 классов; Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова — для 8 и 9 классов [2];

3) методические и дидактические материалы.

Учебно-методический комплекс 2

Второй комплекс (в дальнейшем — комплекс 2) — это появившийся в 1992 году комплекс под редакцией В. В. Бабайцевой.

Учебно-методический комплекс 2 составляют:

1) программа;

2) единый учебник по теории для 5–9 класса В. В. Бабайцевой и Л. Д. Чесноковой;

3) сборники задач и упражнений для каждого класса (или для 5, 6–7, 8–9 классов в более ранних изданиях);

4) учебники «Русская речь» Е. И. Никитиной для каждого класса (или для 5–7 и 8–9 классов в более ранних изданиях);

5) методические и дидактические материалы.

Учебно-методический комплекс 3

Третий комплекс (в дальнейшем — комплекс 3) включает в себя:

1) программу;

2) учебники для 5, 6, 7, 8, 9 классов под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта;

3) методические и дидактические материалы.

[2] Полные названия и выходные данные перечисляемых учебников и учебных пособий см. в конце данной главы настоящего пособия.

§ 18. Учебник как ведущее средство обучения

Ведущим средством обучения является **учебник**, который выполняет следующие функции: информативную, систематизирующую, трансформационную. Это книга (возможны компьютерные версии учебника, но на сегодняшний день они не являются распространенными), в которой даются знания (**информативная функция** учебника), представленные в определенной системе (**систематизирующая функция**) и служащие для формирования умений и навыков (**трансформационная функция**).

Учебник опирается на соответствующую программу. Но если программа лишь именует основные понятия курса, то учебник их раскрывает, иллюстрирует, а также содержит систему упражнений, направленных на формирование соответствующих умений и навыков.

Преподнесение теоретического материала осуществляется в описании фактов языка и речи, формулировке понятий, определений, правил. Теоретический материал иллюстрируется примерами и может быть заключен не только в тексты, но и в таблицы, схемы, алгоритмы рассуждений. В учебнике часто бывает представлена не только основная, но и дополнительная информация: справки об истории формирования тех или иных лингвистических явлений, рассказы о выдающихся лингвистах и др. Помимо теоретического материала учебник содержит упражнения разного рода. Второй учебно-методический комплекс разводит теоретический материал и упражнения по разным учебным книгами, но обычно теоретический и практический материал совмещены в одном учебнике.

Учебник содержит аппарат ориентировки: оглавление, заголовки, специальные пиктограммы, обозначающие основной и дополнительный материал, определения, задания и другие структурные элементы учебника. Для каждого учебника эти пиктограммы могут быть свои.

Учебник предназначен и для ученика, и для учителя. Для ученика учебник является источником информации и средством формирования умений и навыков, для учителя — основным источником методических указаний к подготовке и проведению урока (дополняемым специальными методическими указаниями, составленными авторами учебника и сопровождающими каждый из учебных комплексов).

Рассмотрим особенности учебников трех основных учебных комплексов.

Комплекс 1

Учебно-методический комплекс 1 начал выходить в 1970 году и пережил более 20 переизданий, исправленных и дополненных.

Учебник каждого класса начинается с руководства по использованию учебника, где описывается структура учебника и расшифровываются условные обозначения.

Так, например, рассмотрим учебник для 5 класса. Он состоит из:

1) оглавления;
2) предисловия «Ваш учебник»;
3) основной части;
4) приложений, в которых помещены:
   — толковый словарь;
   — словарь «Пиши правильно»;
   — словарь «Произноси правильно»;
   — памятки по подготовке к диктантам, изложению и сочинению;
   — памятки по разным видам разбора;
5) алфавитного указателя лингвистических понятий с указанием номера страницы учебника, на которой помещен соответствующий материал.

Учебник содержит следующие условные обозначения, помогающие учащимся ориентироваться в учебной книге.

Горизонтальными чертами выделены орфографический и пунктуационные правила, которые пронумерованы и вынесены на форзацы учебника с указанием страницы.

Стрелкой обозначены определения, теоретические сведения, помещенные в середине параграфа.

Бинокль обозначает материал для самостоятельных наблюдений.

Буква **Р** обозначает упражнения по развитию речи.

Кружок выделяет задания для повторения изученного, а также дополнительные задания.

Таблица к учебнику обозначена рамочкой.

Задания игрового и занимательного характера, а также задания по речевому этикету выделены забавными человечками.

Специальные надстрочные знаки обозначают разные виды разбора слов и предложений.

Коричневым курсивом написаны словарные слова.

Учебники для 6, 7, 8 и 9 классов имеют сходную структуру, хотя и отличаются другими условными обозначениями и характером приложений. При переиздании учебника авторы совершенствуют и изменяют систему условных обозначений, что неизменно оговаривается в вводной части.

Учебник для любого класса комплекса 1 содержит материал по теории языка, упражнения и материал по развитию речи, то есть все содержание курса каждого класса заключено в одной книге. Такого рода книга является главным методическим пособием для учителя, поскольку в самой книге продуман способ подачи материала.

Учебники разных классов отличаются формой предъявления информации. Так, в 5 классе преобладает индуктивный способ: если это возможно (что зависит от характера изучаемого материала), то в начале

каждого параграфа содержится материал для наблюдений, вопросы к учащимся по анализу этого материала и вывод в виде определения или правила. Материал для наблюдения проиллюстрирован картинками, что позволяет задействовать образное мышление пятиклассников.

В учебниках для 6 и 7 классов довольно последовательно используется дедуктивный способ подачи материала: понятие или определение приводится в начале параграфа, потом следует система упражнений, направленных на приобретение умений и навыков.

В учебниках для 8 и 9 классов используется индуктивно-дедуктивный способ подачи материала: новый материал обрамляется упражнениями с разной функциональной нагрузкой. Упражнения, идущие перед сформулированным понятием или определением, опираются на уже имеющиеся у учащихся знания в области синтаксиса, последующие упражнения помогают обобщению и закреплению нового.

Комплекс 2

Учебно-методический комплекс 2 имеет нетрадиционную для школы структуру и состоит из трех компонентов: единого учебника по теории для 5–9 классов, учебных пособий с практическими заданиями для каждого класса и учебных пособий по развитию речи для каждого класса.

Структура этого комплекса поясняется авторами в программе следующим образом: основной лингвометодический принцип данного учебного комплекса состоит в системном линейном изложении теории. Новый тип учебника выполняет не только учебную, но и справочную функцию, поскольку в одной книге сосредоточен весь теоретический материал от фонетики до синтаксиса за все классы среднего звена средней школы. Сборник задач и упражнений предназначен для формирования умений и навыков, а также для систематизации изученного. И учебник теории, и сборник задач и упражнений содержат материал по культуре речи, но в концентрированном виде он представлен в пособии «Русская речь». Авторы заявляют, что все компоненты комплекса связаны между собой, в результате чего комплекс являет собой единый учебник в трех частях.

Рассмотрим устройство каждого компонента комплекса.

Учебник «Русский язык: Теория: 5–9 классы» включает, как уже было сказано, линейное изложение теории русского языка и орфографические и пунктуационные правила, изучаемые в 5–9 классах. Содержание его таково: после данных об самом учебнике идет большой «Вводный курс», который излагает знания о языке, полученные учащимися в начальной школе. Далее следует основной курс, предваряемый сведениями об основных разделах науки о русском языке и о понятии литературного языка. Материал основного курса построен линейно и содержит следующие разделы: фонетика, графика, морфемика, лексика, морфология,

синтаксис и пунктуация, предложения с чужой речью, общие сведения о языке. После основного курса помещены приложения: список изученных орфографических правил с ссылкой на соответствующий параграф, список изученных пунктуационных правил с ссылкой на соответствующий параграф, памятка по всем видам разбора с указанием порядка действий и примером.

В учебнике имеется 5 видов пиктограмм следующего содержания: теоретические сведения для осмысления; правила, которые надо запомнить; справочный материал; знак «Контролируй себя! Обрати внимание!», материал по развитию речи.

Весь материал структурирован в параграфы, которые начинаются с определения или раскрытия теоретического понятия. Отдельные темы приводятся в виде таблиц, например типы спряжения и склонения, виды обстоятельств и др. В тексте, помимо основного шрифта, использована разрядка, примеры оформлены курсивом. В некоторых параграфах имеются картинки, образно и наглядно иллюстрирующие теорию. В текст параграфа включены специальные однотипные картинки, изображающие школьные словари, соответствующие изучаемому материалу. В верхней части страницы некоторых параграфов помещен портрет выдающегося лингвиста-русиста с кратким обзором его исследовательской деятельности. На форзацах учебника помещены значки для обозначения разных видов морфем, членов предложения, схем простого и сложного предложения, предложения с прямой речью.

О целесообразности создания учебника-справочника, единого для 5–9 классов, ученые-методисты говорили давно; еще в 1943 году Л. В. Щерба высказывал мысль, что каждый учащийся должен быть снабжен систематической грамматикой русского языка без упражнений, но с примерами. Необходимость создания учебника-справочника связана с тем, что ученик, обучающийся по отдельным для каждого класса учебникам, не имеет возможности быстро (а при условии, что учебники библиотечные, — и вовсе) обратиться к материалу, изученному в предшествующие годы. Но очевидно, что создание единого учебника для 5–9 классов ставит перед его авторами много задач: при подаче материала необходимо учесть возрастные особенности учащихся — тот факт, что в период с 5 по 9 класс учащиеся взрослеют: пятиклассник совсем ребенок, девятиклассник почти взрослый человек. Исходя из этого, форма предъявления материала и даже графическое оформление разделов должны меняться на протяжении всего учебника. Эта проблема в данном учебнике, к сожалению, решена недостаточно удачно.

Учебное пособие «Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений» предназначено для усвоения теории и выработки умений и навыков. Эти учебные пособия существуют в двух вариантах: для каждого

класса в отдельности или же (в более ранних изданиях) для 5, 6–7 и 8–9 классов. Эти учебные материалы идут вслед за учебником в расположении и порядке тем и состоят из упражнений и задач, которые обозначены специальной пиктограммой. Условные обозначения те же, что и в учебнике теории. На форзацах даны орфограммы и пунктограммы. В конце книги помещены приложения: толковый, орфоэпический и орфографический словари, включающие слова, над значением, произношением и правописанием которых учащиеся работают в этом классе.

Учебное пособие «Русская речь» также имеет две формы предъявления: отдельно для каждого класса или (в более ранних изданиях) для 5–7 и 8–9 классов. Оно устроено следующим образом. Почти в каждом параграфе дан теоретический материал, который, как объясняет автор в предисловии к пособию, не предназначен для заучивания, в отличие от правил в учебнике по теории. Наиболее важные слова выделены разрядкой. Помимо теории, пособие содержит задания и упражнения. К наиболее сложным из них даны ответы (эти задания помечены звездочкой); в конце книги помещены памятки, которые помогают справиться со сложными заданиями. Однотипные задания помечены буквой **В** (вариант), что обозначает, что из них можно выполнить одно, по выбору учащегося. В конце пособия приведен указатель с ссылкой на страницу и оглавление. На форзацах помещены рисунки, изображающие разные речевые ситуации. В пособии много картинок.

Учебник, состоящий из трех книг, параллельно используемых для изучения русского языка в каждом классе, создает определенные сложности как для ученика, так и для учителя. Ученику, выполняющему задания и упражнения, для теоретической справки необходимо обратиться к другой книге. Кроме того, носить с собой три книги вместо одной просто тяжело. Учитель же при работе с этим комплексом получает гораздо меньше методической поддержки, должен проявить при подготовке и проведении урока больше самостоятельности, чем при преподавании по первому учебному комплексу.

Комплекс 3

Третий учебно-методический комплекс, как и первый, имеет в качестве учебника одну книгу для каждого класса.

Рассмотрим в качестве примера учебник для 5 класса.

Учебник начинается с раздела «О языке», затем идет раздел «О слове» (на основе изученного в начальных классах), далее расположен раздел «Язык. Правописание» (систематический курс), в отдельный раздел «Речь» вынесены теоретические сведения по развитию речи (упражнения по развитию речи помещены и в раздел «Язык. Правописание»). Завершает учебник приложение, включающее «Орфографический слова-

рик», «Орфоэпический словарик», «Толковый словарик», «Словарик значения морфем» и «Словарик синонимов».

В учебнике использованы следующие условные обозначения: пиктограммы для выделения нового материала, материала повышенной трудности и упражнений, раскрывающих значение, структуру и правописание слов, пиктограммы «Вспомните!», «Возьмите на заметку!», «Понаблюдайте!», «Сравните!». Большинство сведений по теории языка помещено в упражнения с условным знаком «Учитесь читать и пересказывать лингвистический текст».

В тексте использованы, помимо обычного шрифта, разрядка, жирный шрифт для выделения ключевых слов и понятий и курсив для примеров.

Картинок, иллюстрирующих теоретический материал, немного, зато в разделе «Речь» имеется вставка с цветными репродукциями картин и художественными фотографиями, описанию которых уделено много места в курсе развития речи.

Такое строение учебника связано с общей речевой направленностью данного комплекса: авторы комплекса формулируют как главную цель обучения русскому языку в общеобразовательном учебном заведении языковое развитие учащихся, овладение ими речевой деятельностью.

При подаче материала по теории языка использован преимущественно дедуктивный принцип: изучение темы начинается с изложения понятия, определения, которые закрепляются выполнением упражнений. В уроках развития речи использован преимущественно индуктивный принцип: параграф начинается с задания «Понаблюдайте!», где к тексту задается серия вопросов, подводящих к новому материалу. После этого формулируется теоретическое положение.

Учебник третьего комплекса является значительно большим методическим ориентиром для учителя, чем второго, однако меньшим, чем первого: хотя раздел «Речь» помещен в учебнике изолированно, изучать этот раздел необходимо параллельно с языковыми темами курса.

Таким образом, три учебных комплекса демонстрируют различия не только в содержании обучения (см. главу 4 о содержании обучения, а также главы 13–19, посвященные методике преподавания отдельных разделов курса) и структуре курса, но и в средствах обучения, основным из которых является учебник.

Особым видом учебного пособия является **рабочая тетрадь**. Основные комплексы не содержат рабочих тетрадей в качестве обязательных компонентов, в отличие, например, от углубленного комплекса для 5–11 классов под ред. В. В. Бабайцевой (см. § 21, с. 75–78). Однако в 1999 году появился комплект учебных пособий Г. А. Богдановой «Русский язык: рабочая тетрадь для 5 (6, 7, 8, 9) класса», в двух частях для каждого класса, которая, как пишет в аннотации автор, предназначена для работы по учебным комплексам 1 и 3. Рабочая тетрадь представляет собой вид учебного пособия, содержащего упражнения и задания, не требующие переписывания: задания выполняются прямо в рабочей тетради, что, безусловно, экономит время на уроке и целесообразно при выполнении ряда заданий репродуктивного типа.

§ 19. Вспомогательные материалы для учителя

Учебные комплексы сопровождаются вспомогательными материалами. Учебные комплексы обеспечены такими материалами в разной степени.

Максимально обеспечен разнообразными материалами **комплекс 1**, что естественно, поскольку он функционирует уже более 25 лет. Имеются следующие материалы в помощь учителю для подготовки и проведения уроков.

1. Авторами учебников составлены **методические пособия** к учебникам разных классов серии «Обучение русскому языку в 5 (6 и др.) классе». В пособиях рассматриваются как общие вопросы, касающиеся задач и содержания обучения русскому языку в том или ином классе, так и частные вопросы, касающиеся особенностей разных разделов, методов изучения материала, знаний, умений и навыков, которые должен приобрести учащийся после прохождения разных тем и разделов. В книге описаны отдельные уроки или фрагменты уроков, даются советы по проверке знаний, умений и навыков по разным темам. В конце пособия приводится примерное планирование учебного материала.

2. **Дидактические материалы** к учебнику каждого класса представляют собой систематизированный набор упражнений, дополняющих практическую часть учебников, что в сочетании с методическими указаниями из указанных выше пособий позволяет освободить учителя от поиска дополнительного материала к уроку.

3. Пособия, объединенные названием **«Уроки русского языка в 5 (6 и др.) классе»**, не являются методическим руководством к учебнику и составлены разными авторами — учителями, которые делятся с коллегами своим опытом работы. Пособия состоят из двух частей: в первой авторы дают краткое теоретическое и методическое обоснование своей системы, во второй предлагают свои, часто глубоко индивидуальные, разработки уроков по разным темам данного класса.

Комплекс 2 сопровождается методическими рекомендациями и сборником «Поурочное планирование».

Комплекс 3 сопровожден сборниками «Методические рекомендации» для каждого класса в отдельности. В этих пособиях даны конкретные советы и рекомендации по изучению наиболее сложных тем курса, представлены контрольные работы, материалы для итогового и текущего контроля.

В последнее время появилось большое количество вспомогательной литературы для учителя, которую он может использовать вне зависимости от того, по какому комплексу он работает (см. список литературы в конце главы). Число пособий в помощь учителю с каждым годом увеличивается.

Существует мнение, что понятие учебно-методического комплекса необходимо значительно расширить. Так, в блок учебно-методических пособий для учителя, по мнению многих методистов, помимо учебника и рассмотренных выше вспомогательных пособий, непосредственно предназначенных для подготовки учителя к уроку, необходимо также внести пособия, предназначенные для повышения общей теоретической подготовки учителей, а также хрестоматии, справочники, словари, предназначенные специально для учителя.

Пособиями, предназначенными для повышения общей теоретической методической подготовки учителя, могут служить учебники, используемые для преподавания методики в университетах и педагогических вузах, например «Методика русского языка в средней школе» А. В. Текучева, «Методика преподавания русского языка» под редакцией М. Т. Баранова, «Словарь-справочник по методике русского языка» М. Р. Львова, «Обучение русскому языку: Учебное пособие для студентов педагогических вузов» Е. А. Быстровой, С. И. Львовой, В. И. Капинос и др., данное учебное пособие (см. список литературы к главе 1).

Повышению лингвистической компетенции учителя могут служить любые учебники по русскому языку для высшей школы, научные статьи и монографии, энциклопедический лингвистический словарь, специализированные лингвистические словари разного рода. Создание книг, специально предназначенных для повышения лингвистической компетенции учителя, приобретает большое значение в связи с вариативностью образования, использованием экспериментальных методик, программ углубленного изучения языка, в связи с пересмотром содержания обучения. К сожалению, таких книг, предназначенных специально для учителя, немного.

Существуют справочники, которые могут помочь учителю в работе. Это, например, специально предназначенный для учителей «Словарь-справочник по русскому языку: Правописание, произношение, ударение, словообразование, морфемика, грамматика, частота употребления слов» А. Н. Тихонова, Е. Н. Тихоновой, С. А. Тихонова и «Краткий справочник по современному русскому языку» Л. Л. Касаткина, Е. В. Клобукова, П. А. Леканта, конкретно не предназначенный для учителей, но полезный и не перегруженный научными терминами. «Справочник школьника по русскому языку» под редакцией П. А. Леканта также окажет помощь не только учащимся, но и учителям.

Отчасти функцию пособий общетеоретического плана берут на себя журналы «Русский язык в школе», «Русская словесность» и газета «Русский язык». Статьи этих изданий можно условно разбить на следующие группы:

1) нормативные документы, касающиеся системы образования в целом;

2) нормативные документы, касающиеся преподавания русского языка: программы, федеральный базовый компонент образования по русскому языку, базисные учебные планы, ориентировочное планирование, федеральные комплекты учебников, нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся и т. п.;

3) проблемные статьи, касающиеся концепции школьного курса русского языка;

4) статьи, обслуживающие программы и учебно-методические комплексы;

5) статьи, касающиеся отдельных аспектов изучения какого-либо раздела и содержащие обычно конкретные методические рекомендации и дидактические материалы;

6) статьи, касающиеся углубленного преподавания русского языка;

7) статьи, специально посвященные популяризации теоретических лингвистических проблем.

Теоретические лингвистические сведения, углубляющие знания преподавателя по своему предмету, могут быть извлечены учителем из статей 7 группы, специально для этого предназначенных, однако более полезными для учителя зачастую являются статьи 5 группы, имеющие своей целью представить конкретные методические разработки разделов. Практически любой автор, предлагающий свои разработки, отмечает недостатки стабильной программы и учебника, неточности, упрощения, расхождения школьной и научной грамматики и тем самым способствует лучшему проникновению в предмет; при этом его (их) рассуждения обычно касаются и более общих, глобальных проблем курса.

§ 20. Дополнительные материалы для учащихся

К учебным пособиям, предназначенным для ученика среднего звена средней школы, относятся помимо учебника школьные словари, справочники, ориентированные на школьника, научно-популярная литература.

Специально для средней школы создан ряд **словарей**: орфографический, строения слов, словообразовательный, иностранных слов, антонимов и др. (см. список литературы в конце данной главы).

Существует ряд **справочников**, непосредственно ориентированных на учащихся.

В первую очередь это «Русский язык: Справочные материалы: Учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений» М. Т. Баранова, Т. А. Костяевой и А. В. Прудниковой под редакцией Н. М. Шанского. Справочник пережил несколько переизданий, рекомендован в качестве учебного пособия федерального комплекта учебников и является компонентом учебно-методического комплекса 1. В пособии содержатся разделы, соответствующие изучаемым в школе, но организованные линейно, обобщаются теоретические сведения, изложенные в учебниках 5–9 класса, и приводятся планы разного рода разборов.

Кроме того, в помощь учащимся появилось множество изданий, и их число все увеличивается (см. список литературы в конце главы).

Существует значительное количество **научно-популярных изданий** по лингвистике. Особое место среди них занимает «Энциклопедический словарь юного филолога» (составитель М. В. Панов), в котором в занимательной форме представлены многочисленные сведения по теории языка, сравнительно-историческому языкознанию, истории русского языка. Создано несколько энциклопедий по языкознанию и русскому языку и много книг по отдельным отраслям лингвистики (они перечислены в приводимом ниже списке литературы).

Литература

Федеральные перечни учебников: 2004/2005 учебный год. М., 2004.

Комплекс 1

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Учебные материалы

Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, Т. А. Ладыженская и др. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко. 27-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2002.

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2004.

Богданова Г. А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 5 класса к учебнику Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова и др. Ч. 1. М., 2004.

Богданова Г. А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 5 класса к учебнику Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова и др. Ч. 2. М., 2004.

Богданова Г. А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 6 класса к учебнику М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др. / М. М. Разумовской, С. И. Львовой и др. Ч. 1. М., 2003.

Богданова Г. А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 6 класса к учебнику М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др. / М. М. Разумовской, С. И. Львовой и др. Ч. 2. М., 2003.

Богданова Г. А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 7 класса. Ч. 1. М., 2002.

Богданова Г. А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 7 класса. Ч. 2. М., 2004.

Богданова Г. А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 8 класса к учебнику С. Г. Бархударова и др. / М. М. Разумовской и др. Ч. 1. М., 2003.

Богданова Г. А. Русский язык: Рабочая тетрадь для 8 класса к учебнику С. Г. Бархударова и др. / М. М. Разумовской и др. Ч. 2. М., 2003.

Богданова Г. А. Русский язык: 9 класс: Рабочая тетрадь. Ч. 1. М., 2003.

Богданова Г. А. Русский язык: 9 класс: Рабочая тетрадь. Ч. 2. М., 2003.

Богданова Г. А. Русский язык: 9 класс: Рабочая тетрадь. Ч. 3. М., 2004.

Методические и дидактические материалы

Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

Обучение русскому языку в 6 классе: Методические рекомендации к учебнику для 6 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

Обучение русскому языку в 7 классе: Методические рекомендации к учебнику для 7 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2002.

Обучение русскому языку в 9 классе: Методические рекомендации к учебнику для 9 кл. общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, О. А. Александрова и др. М., 2004.

Обучение русскому языку в 8 классе: Методические рекомендации к учебнику для 8 кл. общеобразовательных учреждений / Н. А. Николина, К.. И. Мишина, В. А. Федорова. М., 2003.

Обучение русскому языку в 9 классе: Методические рекомендации к учебнику для 9 кл. общеобразовательных учреждений / Н. А. Николина, К.. И. Мишина, В. А. Федорова. М., 2004.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. М., 2003.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 6 классе: Книга для учителя. М., 2003.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 7 классе: Книга для учителя. М., 2001.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 8 классе: Книга для учителя. М., 2003.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 9 классе: Книга для учителя. М., 2000.

Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1991.

Купалова А. Ю., Никоноров В. В. Практическая методика русского языка: 8 класс: Книга для учителя. М., 1992.

Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М. Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. М., 1995.

Соколова Г. П. Уроки русского языка в 6 классе: Из опыта работы. М., 1993.

Федорова М. В. Уроки русского языка в 7 классе. М., 2000.

Тростенцова Л. А., Стракевич М. М. Дидактические материалы по русскому языку: Книга для учителя к учебнику Т. А. Ладыженской и др. «Русский язык: 5 класс». М., 2001.

Тростенцова Л. А., Ладыженская Т. А., Стракевич М. М. Дидактические материалы по русскому языку: Книга для учителя к учебнику М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Л. А. Тростенцовой и др. «Русский язык: 6 класс». М., 2004.

Тростенцова Л. А., Стракевич М. М. Дидактический материал и тесты к учебнику «Русский язык: 7 класс»: В 2 т. М.; Л., 2003.

Тростенцова Л. А., Стракевич М. М. Дидактический материал и тесты к учебнику «Русский язык: 8 класс»: В 2 т. М.; Л., 2003.

Тростенцова Л. А. Русский язык: 5 класс: Дидактический материал. М., 2001.

Богданова Г. А. Дидактические материалы по русскому языку: 5 класс: Книга для учителя. М., 2004.

Позднякова А. А. Дидактические материалы по русскому языку: 5 класс: К учебнику Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. М., 2004.

Позднякова А. А. Дидактические материалы по русскому языку: 6 класс: К учебнику Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. М., 2004.

Кулюкина Л. А. Позднякова А. А. Дидактические материалы по русскому языку: 8 класс: К учебнику С. Г. Бархударова и др. М., 2004.

Кулюкина Л. А. Позднякова А. А. Дидактические материалы по русскому языку: 9 класс: К учебнику С. Г. Бархударова и др. М., 2004.

Комплекс 2

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Учебные материалы

Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред.. А. Ю. Купалова.. 10-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Г. К. Лидман-Орлова. 11-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. С. Н. Пимонова. 11-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 9-е изд. М., 2003.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 10-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. 12-е изд. М., 2003.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 6 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 7 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2004

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 8 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. 9-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 9 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. 8-е изд. М., 2004.

Методические и дидактические материалы

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 класс / А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2001.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 6 класс / С. Н. Пименова, А. Ю. Купалова, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2002.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 7 класс / С. Н. Пименова, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др. М., 2002.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 9 класс / С. Н. Пименова, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др. М., 2001.

Методические рекомендации к учебному комплексу по русскому языку: 8–9 классы: Книга для учителя. / В. В. Бабайцева, Ю. С. Пичугов, Т. М. Пахнова и др.; Сост. Ю. С. Пичугов, Т. М. Пахнова. М., 1996.

Никитина Е. И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 5 класс. М., 2002.

Никитина Е. И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 6 класс. М., 2002.

Никитина Е. И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 7 класс. М., 2002.

Дидактические материалы по русскому языку: 5 класс / А. Ю. Купалова, Т. А. Костяева, В. В. Леденева и др. М., 1997.

Дидактические материалы по русскому языку: 8 класс / Ю. С. Пичугов, Т. М. Пахнова, А. П. Еремеева и др. М., 2001.

Дидактические материалы по русскому языку: 9 класс / Ю. С. Пичугов, А. Ю. Купалова, Т. М. Пахнова и др. М., 2000.

Русский язык: Поурочное планирование к комплексу под ред. В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь» 5–9 классы / А. Ю. Купалова, Т. М. Пахнова, С. Н. Пименова и др. М., 2002.

Комплекс 3

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Учебные материалы

Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 6-е изд. М., 2004.

Методические и дидактические материалы

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 6 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 7 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2004.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 8 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 9 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Львов В. В. Русский язык: Поурочное планирование к учебнику под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта 5–9 классы. М., 2004.

Универсальные дидактические материалы

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Универсальные дидактические материалы по русскому языку: 5–6 классы. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 5 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 6 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 7 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 8 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 9 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Журавлева Л. И., Пахнова Т. М. Практикум по русскому языку: Пунктуация: Алгоритмы, памятки, таблицы, упражнения. М., 2004.

Грехнева Г. М. Дидактические материалы по русскому языку. 5–6 классы. М., 2000.

Шульгина Н. П. Диктанты по русскому языку к учебному пособию М. Т. Баранова и др. «Русский язык» / Г. К. Лидман-Орловой «Русский язык. Практика» / М. М. Разумовской и др. «Русский язык»: 6 класс. М., 2005.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 5 класс. М., 2000.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 6 класс. М., 2000.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 7 класс. М., 2000.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 8 класс. М., 2000.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 9 класс. М., 2000.

Ткаченко Н. Г. Русский язык. Диктанты. 7 класс. М., 2002.

Ткаченко Н. Г. Русский язык. Диктанты. 8 класс. М., 2002.

Ткаченко Н. Г. Русский язык. Диктанты. 9 класс. М., 2002.

Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 7 класс / В. В. Капинос, М. Н. Махонина, Г. А. Богданова, А. О. Татур. М., 1999.

Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 8 класс / В. В. Капинос, М. Н. Махонина, Г. А. Богданова, А. О. Татур. М., 2000.

Гусарова И. В. Тесты по русскому языку для 5–11 классов: Основные разделы курса. М., 2003.

Лебедев Н. М. Обобщающие таблицы и упражнения по русскому языку: Книга для учителя. М., 2000.

Охременко Н. В., Федина О. В. 400 диктантов и тестов по русскому языку. 8–9 классы. М., 2000.

Францман Е. К. Сборник диктантов по русскому языку: 5–9 классы: Книга для учителя. М., 1994.

Сборник диктантов. 5–11 кл. / Сост. В. Н. Даценко, В. М. Шевелев. М., 1999.

Шипицына Г. М. Изложения и сочинения с заданиями и ответами: Книга для учителя. М., 1997.

Угроватова Т. Ю. Тесты по русскому языку. 6 класс. М., 1999.

Жердяева Л. А. Русский язык в средней школе: Дидактические материалы. Новосибирск, 1998.

Жердяева Л. А. Русский язык в средней школе. Карточки-задания. 6 класс. Новосибирск, 2000.

Блинов Г. И., Анохина В. А. Сборник диктантов по орфографии и пунктуации: 5–9 классы. М., 1999.

Школьные словари

Большой словарь русского языка. М., 2000.

Малый словарь русского языка. М., 2000.

Ушаков Д. Н., Крючков С. Е. Школьный орфографический словарь русского языка. 5–11 классы. М., 2000.

Баранов М. Т. Школьный орфографический словарь. М., 2004.

Тихонов А. Н., Казак М. Ю. Школьный орфографический словарь. М., 2003.

Школьный орфографический словарь / Сост. Т. М. Жукова. М., 2003.

Леденев С. Д., Ледовских И. В. Школьный орфографический словарь русского языка. 5–11 классы. М., 2000.

Панов Б. Т., Текучев А. В. Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка. М., 1991.

Школьный словарь: Слитно-раздельно / Сост. И. А. Мудрова. М., 2004.

Лапатухин М. С., Скорлуповская Е. В., Снетова Г. П. Школьный толковый словарь русского языка. М., 2000.

Школьный толковый словарь русского языка / Сост. А. М. Воронкова. М., 2002.

Быстрова Е. А., Окунева А. П., Карашева Н. Б. Школьный толковый словарь русского языка. М., 1998.

Семенюк А. А., Матюшина М. А. Школьный толковый словарь русского языка. М., 2000.

Львов М. Р. Словарик синонимов и антонимов. М., 2003.

Львов М. Р. Школьный словарь антонимов русского языка. М., 2003.

Школьный словарь антонимов русского языка / Сост. Г. П. Никольская. М., 2004.

Школьный словарь синонимов русского языка / Сост. А. А. Медведева. М., 2003.

Рогожникова Р. П., Карская Т. С. Школьный словарь устаревших слов русского языка. М., 2000.

Шанский Н. М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слова. М., 2004.

Крысин Л. П. Школьный словарь иностранных слов. М., 2002.

Школьный словарь иностранных слов / Ред. В. В. Иванов. М., 1999.

Жуков В. П., Жукова А. В. Школьный фразеологический словарь русского языка. М., 2003.

Шанский Н. М., Зимин В. И., Филиппов А. В. Школьный фразеологический словарь русского языка. М., 2000.

Школьный фразеологический словарь русского языка / Сост. А. Ю. Москвин. М., 2004.

Фелицына В. П., Мокиенко В. М. Школьный фразеологический словарь русского языка. М., 2002.

Львов В. В. Школьный орфоэпический словарь русского языка. М., 2004.

Баранов М. Т. Школьный словарь образования слов русского языка. М., 2004.

Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. М., 2004.

Школьный словообразовательный словарь / Сост. В. И. Николаев. М., 2004.

Потиха З. А. Школьный словарь строения слов русского языка. М., 2000.

Справочники и справочные пособия

Современный русский язык: Словарь-справочник: Пособие для учителя / Ред. П. А. Лекант. М., 2004.

Баранов М. Т., Костяева Т. А., Прудникова А. В. Русский язык: Справочные материалы: Учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений / Ред. Н. М. Шанский. М., 2004.

Русский язык: Справочник школьника / Ред. В. Славкин. М., 2000.

Русский язык: Полный справочник школьника и абитуриента / Л. А. Чешко, Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова и др. М., 2003.

Хлябинская Г. Ф. Русский язык: 5–11 классы: Правила, таблицы, схемы. М., 2004

Краткий справочник школьника по русскому языку. 5–11 классы / Ред. П. А. Лекант. М., 1998.

Русский язык: 5–11 классы / Ред. П. А. Лекант. М., 2002.

Розенталь Д. Э., Голуб И. В. Русский язык: Справочник школьника: Орфография и пунктуация. М., 2004.

Гольдин З., Светлышева В. Русский язык: Русский язык в таблицах. 5–11 классы. М., 2004.

Тихонова В. В., Шаповалова Т. Е. 50 основных правил русской пунктуации для школьников и абитуриентов. 5–11 классы. М., 2003.

Войлова К. А., Леденева В. В. 90 основных правил русской орфографии для школьников и абитуриентов. 5–11 классы. М., 2002.

Научно-популярная литература

Абрамов В. П. Созвездия слов. М., 1989.

Арсирий А. Т., Дмитриева Г. М. Занимательная грамматика русского языка. М., 1997.

Беднарская Л. Д. Интересно о русском языке. Орел, 1995.

Вартаньян Э. А. Путешествие в слово. М., 2000.

Введенская Л. А., Колесников Н. П. От серьезной науки до словесных шуток: Рассказы об этимологии: Книга для старших школьников. М., 1996.

Введенская Л. А., Колесников Н. П. От собственных имен к нарицательным: Книга для учащихся старших классов средней школы. М., 1989.

Земская Е. А. Как делаются слова. М., 1963.

Колесова В. В. История русского языка в рассказах. М., 1994.

Костомаров В. Г. Жизнь языка. М., 1994.

Крейдлин Г. Е., Шмелев А. Д. Математика помогает лингвистике: Книга для учащихся. М., 1994.

Кривин Ф. Д. Карманная школа. Ужгород, 1962.

Крысин Л. П. Жизнь слова: Книга для учащихся старших классов. М., 1980.

Львова С. И. За страницами учебника: Русский язык: 5 класс. Пособие для учащихся. М., 1998.

Люстрова З. Н., Скворцов Л. И., Дерягин В. Я. Беседы о русском слове. М., 1978.

Максимов В. И. К тайнам словообразования: Книга для внеклассного чтения. М., 1980.

Мир слов: Занимательные рассказы о русском языке / Сост. Ю. И. Смирнов. СПб., 1995.

Моисеев А. И. Богатство языка и культура речи: Научно-популярный очерк. СПб., 1995.

Милославский И. Г. Зачем нужна грамматика? М., 2000.

Милославский И. Г. Как разобрать и собрать слово. М., 1993.

Одинцов В. В. Лингвистические парадоксы: Книга для учащихся старших классов. М., 1988.

Панов М. В. Занимательная орфография. М., 1984.

Подгаецкая И. М., Постникова И. И. Необъятный мир слова: Книга для учащихся. М., 1995.

Постникова И. И., Диденко Н. Д. Занимательные рассказы о частях речи. М., 1998.

Речь, язык и современная пунктуация: Книга для учащихся. М., 1995.

Рик Т. Г. Здравствуй, дядюшка Глагол! М., 1996.

Рик Т. Г. Русский язык: Доброе утро, Имя Прилагательное! М., 1999.

Сергеев В. Н. Новые значения старых слов: Книга для внеклассного чтения учащихся 8–10 классов средней школы. М., 1987.

Шанский Н. М. В мире слов. М., 1985.

Шанский Н. М. Занимательный русский язык: 5–11 классы. М., 1996.

Энциклопедический словарь юного филолога / Сост. М. В. Панов. М., 1984.

Волков С. В. Русский язык: Детская энциклопедия. М., 2004.

Большая школьная энциклопедия: 5–11 классы: Гуманитарные науки. М., 2003.

Энциклопедия необходимых знаний: 5–11 классы. М., 2002.

Энциклопедия для детей. Т.10: Языкознание; Русский язык / Ред. М. Д. Аксенова. М., 2002.

Русский язык: Энциклопедия для детей / Ред. Ю. Н.Караулов. М., 2003.

ГЛАВА 7. Изучение русского языка по неосновным учебным программам

Помимо рассмотренных выше основных учебных комплексов в настоящее время разработано множество программ, учебников и учебных пособий, представляющих альтернативное, в том числе углубленное, изучение русского языка. Мы рассмотрим лишь некоторые из них.

§ 21. Углубленное изучение русского языка

Вопрос о том, в чем состоит углубление изучения русского языка в школе, не имеет общепринятого ответа. В начале 90-х годов в журнале «Русский язык в школе» была объявлена открытая дискуссия о путях перестройки среднего образования вообще и курса русского языка в частности.

Одной из первых выступила В. В. Бабайцева, автор и редактор учебного комплекса 2, которая высказалась о необходимости создания углубленного курса, обеспечивающего преемственность среднего и высшего филологического образования. Автор отмечает, что при обучении русскому языку проблема преемственности еще не нашла вполне удовлетворительного решения. Основная мысль автора состоит в том, что «тео-

ретический школьный курс должен быть не простой суммой разрозненных теоретических сведений, а систематизированным изложением структурно-семантической теории, которая удачно синтезировала достижения современных одноаспектных направлений на фундаментальной основе традиционной (классической) русской лингвистики <...> В основу углубленного курса русского языка, несомненно, необходимо взять то, что оправдало себя в практике его преподавания в школе, то, что проверено традицией, и то новое, что органически сочетается с лучшими традициями отечественной лингвистики <...> Углубленное изучение русского языка предполагает расширение объема теоретических сведений». Таким образом, В. В. Бабайцева высказывается за усиление познавательной значимости русского языка, расширение в углубленном курсе теоретической базы по сравнению со стабильными учебными программами.

На сегодняшний день существует несколько программ, направленных на углубленное изучение русского языка и реально обеспеченных учебно-методическими комплексами, позволяющими массово по ним работать.

Первой является программа **В. В. Бабайцевой** для 5–11 классов учебных заведений с углубленным изучением русского языка (в том числе для лицеев, гимназий и других учреждений гуманитарного профиля).

В основе данной программы лежит основная программа 5–9 классов для неспециальных средних учебных заведений. Углубленная программа отличается от основной следующим.

Внимание уделяется преимущественно функциональному аспекту изучения языка: освещение языковых явлений ориентировано на изучение их функционирования в речи. Увеличение часов на изучение связано с введением таких тем, как «Роль существительных в речи», «Роль олицетворений в художественном тексте» и подобных.

В углубленной программе развитие речи не выделено в специальные уроки и не вынесено в отдельное пособие, а сопровождает изучение теории.

Расширена теоретическая база курса: в программу включены вопросы, не изучающиеся в основном курсе. Так, например, раздел «Морфемика» включил дополнительно такие темы, как «Исторические изменения в составе слова», «Словообразовательные цепочки», «Варианты корня как следствие исторических преобразований», «Образование новых морфем», «Морфемные изменения заимствованных слов в русском языке».

Имеются отдельные сведения по истории русского языка, например темы «Старославянизмы, условия их появления в русском языке», «Происхождение формы прошедшего времени», «История притяжательных прилагательных» и др.

Фиксируется внимание на фактах, не укладывающихся в рамки строгих классификаций: многозначные члены предложения, многозначные придаточные, функциональные омонимы, например, слово *грустно* как краткое прилагательное, наречие и слово категории состояния.

Части речи определяются не только на основании их обобщенного значения, морфологических признаков и синтаксических функций, но и на основе морфемного состава.

Программа обеспечена комплексом из 3 книг:

1) учебник «Русский язык. Теория. 5–11 классы», автор В. В. Бабайцева;

2) сборники заданий «Русский язык. 5 (6–7, 8–9, 10–11) класс», авторы В. В. Бабайцева, Л. Д. Бендарская, А. В. Глазков, М. В. Дубровина, Н. О. Жукова, А. Г. Лисицын;

3) рабочие тетради для каждого класса, авторы В. В. Бабайцева и др.

Учебник линейно отражает теоретический материал; базовые сведения, обязательные для усвоения учащимися учебных заведений любого профиля, выделены пиктограммой «Свечка».

Сборники заданий составлены из традиционных видов упражнений и содержат задания на комплексный анализ текста, построение мини- и макси-текстов на различные темы.

Рабочие тетради включают задания, которые выполняются прямо в этих пособиях и не требуют переписывания. Рабочие тетради предполагают самостоятельную домашнюю работу учащихся, проверяемую учителем раз в две недели.

Второй программой является программа для 5–9 классов, обеспеченная учебным комплексом под редакцией **М. В. Панова** (выпущены учебники для 5, 6 и 7 классов; для других классов могут быть использованы более ранние издания под редакцией И. С. Ильинской и М. В. Панова). Эта экспериментальная программа существует уже более 20 лет, по ней ведется преподавание во многих школах Москвы и России, ее целесообразность и успешность доказаны практикой.

Теоретическая база курса в данном комплексе значительно расширена. Авторы исходят из того, что основой истинной грамотности может быть только хорошее усвоение системы языка, а не выучивание разрозненных орфографических правил. Исходя из положения о том, что ведущим принципом русской орфографии является фонемный принцип, авторы учебника уже в 5 классе при изучении фонетики вводят понятие фонемы, сильной и слабой ее позиции. Это позволяет выработать такое ценное умение, как умение увидеть место, в котором может быть допущена ошибка (слабая позиция фонемы). Экспериментально доказано, что грамотность учащихся при этом значительно возрастает.

Материал распределен линейно, все задания обязательны к выполнению. Учебник написан в занимательной форме.

С 1958 года разрабатывалась система Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, особенностью которой являются разнообразные дискуссионные формы работы: знания не даются в виде готовых правил и схем, а выводятся в процессе совместной деятельности учителя и учеников. Курс русского языка обеспечен следующим учебником: **Репкин В. В.** Русский язык: Учебное пособие. Экспериментальная программа развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). Томск, 1999.

Существуют и другие учебники русского языка, часть которых перечислена в списке литературы.

§ 22. Смежные курсы: риторика, словесность

В современной школе, особенно в гимназиях, возродился такой учебный предмет, как **риторика**. Риторика является самостоятельной учебной дисциплиной со своей историей и методикой преподавания. Задача риторики как учебного предмета заключается в том, чтобы обучить воплощению замысла и его убедительному обоснованию, этичному и совершенному словесному выражению, а также необходимой системе аргументации.

Курс риторики в средних классах призван, по мнению авторов программы, решить следующие задачи:

1) показать учащимся возможности слова-действия;

2) заложить основы знаний построения публичного высказывания;

3) научить анализировать публичную речь с точки зрения ее целесообразности и эффективности;

4) обучить творческому использованию «образцов» в процессе создания устного высказывания.

Курс риторики для 5–7 классов закладывает первоначальные знания по риторике и базовые умения и навыки по созданию и произнесению высказывания.

Курс 8–9 класса, помимо теоретических сведений, предлагает образцы анализа выступлений известных ораторов и составление собственных выступлений.

В результате изучения данного курса учащиеся должны приобрести следующие умения и навыки:

— умение анализировать, синтезировать, прогнозировать высказывание;

— умение структурировать и реализовывать устную и письменную речь;

— умение передавать определенное эмоциональное состояние;

— умение пользоваться языковыми средствами с учетом целей, задач, ситуации общения;

— умение оценивать эффективность, целесообразность, уместность речи.

Основной принцип обучения риторике — обучение через действие.

Среди появившихся предметов особое место занимает учебный предмет «**Словесность**». Словесность в широком смысле — это словесное творчество, в узком — совокупность произведений устной народной словесности и произведений, созданных писателями. Объектом изучения словесности как учебного предмета служит язык как материал словесности и произведение как явление искусства слова. Если объектом изучения предмета «Русский язык» является система языка, то объект словесности — употребление языка; если учебный предмет «Литература» анализирует художественное произведение через призму истории его создания и идеологии автора, то словесность рассматривает литературное произведение прежде всего как искусство слова.

Задачи этого предмета, интегрирующего знания учащихся по русскому языку и литературе, определяются Р. И. Альбетковой, автором программы и учебника по словесности (см. список литературы в конце данной главы), следующим образом:

1) рассмотрение своеобразия словесного выражения содержания в произведениях разных родов и видов;

2) постижение смысла прочитанного через словесную организацию текста;

3) научение творческому использованию родного языка.

Изучение словесности в среднем звене распадается на два этапа: 5–6 и 7–9 классы.

В 5–6 классах учащиеся изучают первоначальные сведения о словесности. Так, в **5 классе** изучаются следующие темы: Что такое слово. Что такое словесность. Богатство лексики русского языка. Прямое и переносное значение слова. Текст. Стихотворная и прозаическая формы словесного выражения. Устная народная словесность. Литературное эпическое произведение. Литературное лирическое произведение. Литературное драматическое произведение.

В **6 классе** изучаются темы: Употребление языковых средств. Средства художественной изобразительности. Юмор в произведениях словесности. Произведения устной народной словесности. Эпическое произведение, его особенности. Лирическое произведение, его особенности. Драматическое произведение, его особенности.

В 7–9 классе изучаются основы словесности. Программа **7 класса** включает темы: Слово и словесность. Разновидности употребления языка. Формы словесного выражения. Стилистическая окраска слов. Стиль.

Роды, виды, жанры произведений словесности. Устная народная словесность, ее виды и жанры. Духовная культура, ее жанры. Эпические, лирические, драматические, лиро-эпические произведения, их виды. Взаимовлияние произведений словесности.

В **8 классе** изучаются темы: Средства языка художественной словесности. Словесные средства выражения комического. Качество текста и художественность произведения. Языковые средства изображения жизни и выражения точки зрения автора в эпическом, лирическом, драматическом произведении. Взаимосвязи произведений словесности.

Программа **9 класса** включает темы: Средства художественной изобразительности. Жизненный факт и поэтическое слово. Историческая жизнь поэтического слова. Произведение искусства слова как единство художественного содержания и его словесного выражения. Произведение словесности в истории культуры.

Как мы видим, программа курса словесности обращена одновременно и к русскому языку, и к литературе; этот курс, с одной стороны, опирается на знания, полученные при изучении этих основных учебных предметов, с другой — обобщают, добавляют, интегрируют их.

Курс словесности в среднем звене относительно самостоятелен, но может иметь продолжение в старших классах.

Литература

Программно-методические материалы: Русский язык. 5–9 классы / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. М., 2000.

Русский язык

Бабайцева В. В. Русский язык. Теория. 5–11 классы: Учебник для учебных заведений с углубленным изучением русского языка. М., 2003.

Бабайцева В. В., Беднарская Л. Д., Глазков А. В. Русский язык. Рабочая тетрадь для школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы»: 5 класс. М., 2004.

Бабайцева В. В., Сергиенко М. И. Русский язык. Рабочая тетрадь для школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы»: 6 класс. М., 2004.

Бабайцева В. В., Сергиенко М. И. Русский язык. Рабочая тетрадь для 7 класса школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». М., 2004.

Бабайцева В. В., Сергиенко М. И. Русский язык. Рабочая тетрадь для 8 класса школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». М., 2004.

Бабайцева В. В., Сергиенко М. И. Русский язык. Рабочая тетрадь для 9 класса школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». М., 2004.

Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 5 класса школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В. В. Бабайцева, А. В. Глазков, М. В. Дубровина и др. М., 2002.

Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 6–7 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В. В. Бабайцева, Л. Д. Беднарская. М., 2002.

Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 8–9 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В. В. Бабайцева, Л. Д. Беднарская. М., 2002.

Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 10–11 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В. В. Бабайцева. М., 2003.

Русский язык. Учебник для средней школы. 5 класс / Ред. М. В. Панов. 2-е изд. М., 1995.

Русский язык. Учебник для средней школы. 6 класс / Ред. М. В. Панов. М., 1997.

Русский язык. Учебник для средней школы. 7 класс / Ред. М. В. Панов. 2-е изд. М., 1999.

Русский язык. Учебник для средней школы. 8–9 класс / Ред. М. В. Панов. М., 2000.

Русский язык. Экспериментальные материалы для средней школы: В 4 ч. / Под ред. И. С. Ильинской и М. В. Панова. М., 1979–1980.

Репкин В. В. Русский язык: Учебник для 5 класса: В 2 ч. (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). Томск, 2001.

Репкин В. В. Русский язык: Учебник для 6 класса. (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). Томск, 2001.

Репкин В. В. Русский язык: Учебник для 7 класса: В 2 ч. (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). Томск, 2001.

Репкин В. В. Русский язык: Учебник для 8 класса: В 2 ч. (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). Томск, 2001.

Русский язык: Теория. Практика. Речь. 5 класс: Учебник для общеобразовательных учебных заведений / П. А. Лекант, В. В. Леденева, Т. В. Маркелова и др.; под ред. П. А. Леканта. М., 2001.

Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В, Комиссарова Л. Ю., Текучева И. В. Русский язык: Учебник для 5 класса основной школы / Ред. А. А. Леонтьев. М., 2000.

Нечаева Н. В., Роганова З. Н. Русский язык: Учебник для 5 класса: В 2 ч. Самара, 2000.

Соколова Г. Г. Уроки углубленного изучения русского языка: 8 класс: Книга для учителя. М., 1992.

Сидоренков В. А. Углубленное изучение русского языка: Книга для учителя. М., 1996.

Семенюк А. А. Уроки углубленного изучения русского языка: Книга для учителя. М., 1994.

Воителева Т. М., Леденева В. В. Русский язык. 5 класс. Краткий курс. М., 2000.

Воителева Т. М., Леденева В. В. Русский язык. 6 класс. Краткий курс. М., 2000.

Воителева Т. М., Леденева В. В. Русский язык. 7 класс. Краткий курс. М., 2000.

Воителева Т. М., Леденева В. В. Русский язык. 8 класс. Краткий курс. М., 2000.

Воителева Т. М., Леденева В. В. Русский язык. 9 класс. Краткий курс. М., 2000.

Риторика

Школьная риторика: Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных школ: В 2 т. / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2003.

Школьная риторика: Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных школ: В 2 т. / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2003.

Школьная риторика: Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных школ: В 2 т. / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2003.

Школьная риторика: 5 класс: Методические рекомендации / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2001.

Школьная риторика: 6 класс: Методические рекомендации / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2002.

Школьная риторика: 7 класс: Методические рекомендации / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2001.

Кохтев Н. Н. Риторика: 8–9 кл. М., 2001.

Лымарь Н. А. Основы риторики для средней школы (концептуальные положения и тематическое планирование). М., 1996.

Предмет риторики и проблемы ее преподавания: Материалы Первой Всероссийской конференции по риторике. Москва, 1997 г. 28–30 января. М., 1998.

Словесность

Власенков А. И. Русская словесность. Интегрированное обучение русскому языку и литературе: Программы. Содержание работы по классам: 5–8 классы. М., 1998.

Альбеткова Р. И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.

Альбеткова Р. И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.

Альбеткова Р. И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.

Альбеткова Р. И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.

Альбеткова Р. И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.

Альбеткова Р. И. Русская словесность: От слова к словесности: 5 класс: Рабочая тетрадь. М., 2003.

Альбеткова Р. И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 5 класс. М., 2000.

Альбеткова Р. И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 6 класс. М., 2001.

Альбеткова Р. И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 7 класс. М., 2001.

Альбеткова Р. И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 8 класс. М., 2002.

Альбеткова Р. И. Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 9 класс. М., 2001.

Львова С. И. Уроки словесности. 5–9 класс: Учебно-методическое пособие. М., 2001.

ГЛАВА 8. Изучение русского языка в 10–11 классах

Особенностью данного этапа развития школы является, во-первых, то, что после долгого перерыва русский язык в старших классах введен как обязательный учебный предмет, а во-вторых, то, что старшая школа движется в направлении ее профилизации (см. об этом в § 8, с. 29–32).

Количество часов, отводимых на русский язык как учебный предмет, различно в разных типах учебных заведений.

В неспрофилированных гуманитарно учебных заведениях русский язык изучается на базовом уровне в объеме 70 часов, то есть 1 час в неделю как в 10, так и в 11 классах. Изучение русского языка на базовом уровне направлено, как заявлено в Стандарте, на формирование общей культуры и в большей степени связано с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации. Упор делается на развитие культурологической и коммуникативной компетенции.

В учебных заведениях гуманитарного, в том числе филологического профиля русский язык изучается на профильном уровне в объеме 210 часов, то есть 3 часа в неделю в 10 и 11 классах. Поскольку профильный уровень выбирается исходя из личных склонностей и потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию, на профильном уровне приоритетным считается совершенствование лингвистической компетенции учащихся.

Кроме того, в старших классах курс русского языка может быть замещен курсом риторики или словесности. Рассмотрим эти возможности.

§ 23. Программы и пособия по русскому языку для старшей школы

Несмотря на то что разделение курса русского языка на базовый и профильный уровни определено вышедшими только в 2004 году нормативными документами (Стандарт среднего (полного) общего образования, Примерная программа среднего (полного) общего образования, Базисный учебный план), возникшие до этого программы и пособия, предназначенные для изучения русского языка в 10–11 классах, разделялись на следующие группы:

1) курсы, в которых усилена практическая значимость русского языка как учебного предмета,

2) курсы, в которых основной упор сделан на усиление теоретической базы, ее систематизацию.

Программы и пособия, направленные на практические цели изучения русского языка (коммуникативную компетенцию), обычно сфокусированы или на практической грамотности, или на развитии речи.

Первые пособия содержат в основном материал по орфографии, пунктуации и стилистике.

Так, **«Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы» В. Ф. Грекова, С. Е. Крючкова, Л. А. Чешко**, переизданное уже более 40 раз, имеет практические цели: 1) укрепить и расширить орфографические и пунктуационные навыки учащихся на базе повторения грамматики и осознания сущности русской орфографии и пунктуации; 2) несколько расширить лексику учащихся; 3) исправить наиболее типичные для учащихся отступления от лексико-грамматических и произносительных норм русского языка. Повторение грамматики и синтаксиса, на основе которых должно происходить укрепление орфографических и пунктуационных навыков, представлено в данном пособии в чрезвычайно малом объеме (например, морфемике и словообразованию отводятся два параграфа).

Сугубо практическую направленность имеют также пособия **Д. Э. Розенталя «Русский язык. 10–11 классы. Пособие для общеобразовательных учебных заведений», «Русский язык для школьников-старшеклассников и поступающих в вузы», «Русский язык. Сборник упражнений для школьников-старшеклассников и поступающих в вузы»**. Эти пособия содержат минимальный теоретический материал и состоят в основном из упражнений по орфографии и пунктуации.

Учебники и учебные пособия второй группы ставят своей целью систематизировать сведения о речи и тексте и упрочить речевые умения и навыки, повторив и обобщив при этом сведения о языке.

Наиболее распространенной является программа А. И. Власенкова «Русский язык. 10–11 классы» обеспечена пособием для учащихся **«Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи» А. И. Власенкова и Л. М. Рыбченковой** (издается с 1996 года) и методическими рекомендациями для учителя по этому пособию.

Предлагаемый курс состоит из двух компонентов: повторение пройденного за курс девятилетней школы и теория и практика речевой деятельности. Повторение происходит в первом семестре 10 класса, остальные три семестра изучаются текст, его строение и стили речи.

При изучении текста большое внимание уделено основным видам переработки текста: сокращение, план, тезисы, выписки, конспект, реферат, аннотация, рецензия.

При изучении стилей речи особое внимание уделяется научному, публицистическому и художественному стилям; предполагается активное овладение учащимися указанными стилями: применительно к научному стилю — это написание рефератов, статей, обзоров, к публицистическому — эссе, очерков, выступление с докладами и в прениях. Предусматривается работа по следующим направлениям: а) чтение, работа с готовым текстом; б) работа с языковыми и художественными средствами; в) литературное творчество учащихся, конструирование текстов; г) публичная речь.

К этой группе относится и учебно-методический комплект, составленный **А. Д. Дейкиной** и **Т. М. Пахновой**, в который входят программа, учебное пособие **«Русский язык: учебник-практикум для старших классов»**, методические рекомендации и дидактические материалы.

Особенностью этого учебного курса является то, что это учебник-практикум, то есть прежде всего практический курс, направленный на совершенствование речи учащихся. Раздел «Текст как речевое произведение» вынесен в начало учебника, так как все повторение и обобщение изученного в средней школе проводится в процессе работы с текстом: авторы почти не излагают теоретического материала, приводя в начале каждой темы «словарь ключевых понятий» — основные термины данной темы, по которой учащимся предлагается вспомнить изученное в основной школе, опираясь на систему вопросов, предназначенных для повторения, и приведенные в упражнениях тексты (в основном отрывки из художественных произведений) с заданиями к ним. Некоторую помощь в повторении и обобщении оказывают приведенные в упражнениях высказывания лингвистов о том или ином лингвистическом явлении.

В учебнике нет специально выделенного материала по орфографии и заданий типа «Вставь пропущенные буквы»: авторы считали необходимым приводить тексты в неискаженном графическом облике, но в некоторых из них подчеркнуты орфограммы, которые необходимо изменить. Пунктуации же посвящен отдельный раздел «Знаки препинания и их функции в предложении».

Авторы называют свой курс интенсивным и включают в пособие материал для уроков-семинаров, предполагающих самостоятельную работу по подготовке докладов и сообщение.

Учебники для 10 и 11 классов **Г. Ф. Хлебинской** также имеет практическую направленность: его целью, как пишет автор, является подготовка к выпускному экзамену по русскому языку.

В учебник для 10 класса **«Русский язык: 10 класс. Орфография и морфология: Учебник для общеобразовательных учебных заведений»** включен материал по орфографии и морфологии, большое внимание уделено основным правилам правописания слов разных частей речи; в конце каждого раздела приводятся таблицы и схемы, в соответствии с требованиями единого государственного экзамена в учебник включены контрольные тесты.

Учебник для 11 класса **«Русский язык. 11 класс. Синтаксис простого и сложного предложения: Учебное пособие для общеобразовательных учреждений»** содержит в табличном представлении минимально необходимые теоретические сведения по синтаксису русского языка, а в практических упражнениях предусмотрены виды работ, необходимые для подготовки учащихся к сдаче экзамена по русскому языку (диктант, тест, устный ответ), а также способствующие развитию умений в написании изложений и сочинений.

Данный учебно-методический комплект включает, помимо учебников, программу, тематическое и поурочное планирование, методические рекомендации для учителей.

Еще одной программой, предназначенной для старшеклассников, является программа **«Основы редактирования»**, составленная Т. М. Пахновой.

Цель этого курса — формирование практических умений и навыков, связанных с правильным, коммуникативно целесообразным использованием языковых средств в речи с опорой на знание основ культуры речи, стилистики, лингвистики текста. Курс включает следующие темы: Редактирование как прием совершенствования текста. Текст как смысловое и структурное единство. Межфразовые связи, их лексические и грамматические средства. Логические ошибки и их устранение. Композиционные ошибки и их устранение. Грамматические ошибки и их устранение. Культура речи. Речевые ошибки и недочеты. Использование словарей.

Программа не имеет дидактического оснащения.

Для гуманитарно ориентированных старшеклассников разработано несколько программ с усиленной теоретической направленностью, направленных на развитие языковой и лингвистической компетенции.

Во-первых, это программа М. Т. Баранова **«Углубление и систематизация знаний о языке и речи на основе повторения блоками. 10–11 классы»**. Блоки сведений о языке создаются вокруг языковых единиц: звуков, морфем, слов, предложений, текста. Разделы этой программы отражают три направления систематизации: в первом разделе даются сведения о явлениях языка, включенных в данный блок, во втором — о функционировании языковых явлений в коммуникативных единицах — предложении и тексте, в третьем — сведения по орфографии и пунктуации, связанные с материалом первого раздела.

Во-вторых, это программа **«Изучение углубленного курса русского языка в 10–11 классах»**, составленная Г. К. Лидман-Орловой, Т. М. Пахновой и Ю. С. Пичуговым. Программа направлена на повторение и систематизацию сведений по фонетике, лексике, грамматике, орфографии и пунктуации, стилистике. Программа предусматривает подачу материала крупными блоками. Специальное внимание отводится формированию различных умений и навыков: подготовке устных выступлений, умению составить тезисы, составлению личного орфоэпического словаря, умению пользоваться словарями разных типов.

В-третьих, это программа М. Т. Баранова **«Исторические комментарии к школьному курсу русского языка»**. Программа предусматривает исторические справки к языковым явлениям всех разделов лингвистики. Программа ставит как теоретические цели, так и практические: прояснить многие «темные» места в читаемой школьниками художественной литературе. Программа включает, например, такие темы: Истоки русского языка. Становление русского языка в XIV–XVII веках. Русский язык в XVIII — первой трети XIX века. Современный русский литературный язык. Фонетические процессы в древнерусском языке, оставившие след в системе гласных и согласных. Русское письмо. Реформы русской графики. Историческая основа русской орфографии. Реформы орфографии. Разделы и принципы орфографии.

Существенным недостатком данных программ является то, что они не оснащены учебными пособиями, а лишь снабжены списком литературы. Отсутствие учебного пособия настолько осложняет работу учителя, что преподавание по данной программе могут осуществлять только энтузиасты.

Специально для старших классов гимназий, лицеев гуманитарного профиля на филологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова со-

здана программа систематизирующего курса русского языка, повторяющего, обобщающего и углубляющего знания учеников по теории языка, формирующего умения и навыки работы учащихся с языковым материалом разного уровня сложности. Программа обеспечена учебным пособием **«Русский язык: Учебное пособие для углубленного изучения в старших классах»** в 2 томах, авторы **В. А. Багрянцева, Е. М. Болычева, И. В. Галактионова, Л. А. Жданова, Е. И. Литневская** (М., 2000). Предлагаемый курс является промежуточным звеном в единой цепочке «школа — вуз» и должен обеспечить непрерывность и преемственность преподавания русского языка.

В учебном пособии линейно излагается теория современного русского языка (в том числе теоретические основы графики, орфографии и пунктуации) с комментированием тех явлений, которые различно трактуются в разных учебных комплексах для средних классов. В соответствии с более старшим возрастом и продвинутым уровнем учащихся, для которых предназначен данный курс, в наиболее спорных понятиях или в местах расхождения школьной и принятой вузовской практики представлены разные точки зрения на проблему, обозначена наиболее предпочтительная из них. В учебном пособии несколько расширен теоретический материал и терминологический аппарат курса с целью более системного представления материала и возможности анализа на базе этой теории слов и предложений практически любого уровня сложности. Все задания к параграфам обязательны для выполнения, так как они не дублируют друг друга и в некоторых случаях не только закрепляют, но и дополняют материал параграфа. Большое внимание уделено разборам. Особое внимание уделено тому, что разбору подлежат не изолированные слова и формы слов, а конкретно употребленные в определенном контексте (что особенно актуально для морфологического разбора, при котором разные значения одного и того же слова — лексико-грамматические варианты — могут иметь разные морфологические характеристики; большое внимание уделено разделению морфологических признаков на постоянные и непостоянные).

В продолжение работы коллектив сотрудников кафедры русского языка создал учебное пособие **«Русский язык: учебное пособие для старших классов школ гуманитарного профиля»** (М., 2004), уточнившее и расширившее как теоретический, так и практический материал.

Для старших классов гуманитарного профиля предназначено и учебное пособие Г. А. Золотовой, Г. П. Дручининой и Н. К. Онипенко **«Русский язык: От системы к тексту»**. Известные и новые понятия изучаются в нем в процессе анализа и толкования текстов, морфологические и синтаксические категории рассматриваются в пособии в связи с их функциями в тексте.

§ 24. Смежные курсы: риторика, словесность

В старших классах может быть введено или продолжено изучение риторики. Курс риторики в старших классах описан в программе «Основы риторики (Мысль и слово)» А. К. Михальской и снабжен учебным пособием: **Михальская А. К. «Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы»**. Риторика в старших классах призвана стать интегрирующим курсом, призванным обобщить сведения учащихся по лингвистике, литературоведению, психологии общения и — главное — операционализировать полученные сведения. Программа предполагает следующее построение курса риторики: Пути становления и развития отечественного речевого идеала в контексте мировой риторической культуры. Риторические категории и элементы речевого мастерства (эффективность речевого общения, элементы речевой ситуации, фактор говорящего, фактор аудитории, фактор внимания, фактор движения, акустика речи, структура публичного выступления, техника импровизированной речи, эстетика речи). Мастерство беседы (проблема понимания, речевые стратегии, риторика оценки, мастерство спора, тактика слушания). Основы риторики делового общения. В основе курса лежат принципы самонаблюдения, самоанализа и самооценки, реализуемые в постоянной риторической деятельности под руководством учителя.

В старших классах может быть введено или продолжено изучение словесности. Этот курс отражен в программе «Основы русской словесности (От слова к словесности)» и обеспечен учебным пособием для 10–11 классов школ, гимназий и лицеев гуманитарной направленности **«Русская словесность» А. И. Горшкова**. Эта книга составлена в соответствии с названной выше программой и имеет две части: «Материал словесности», в которой описываются элементы языка как материал, из которого создается текст, и «Произведение словесности», в которой произведение словесности рассматривается как словесно-художественное единство. Русская словесность понимается при этом как совокупность письменных и устных словесных произведений, их роды и виды и искусство создания, что и составляет предмет курса «Русская словесность» в старших классах средней школы. Учебник дополнен материалами для учителя и сборником задач и упражнений.

Новые программы, рекомендованные Управлением общего среднего образования Министерства общего и профессионального образования, публикуются в сборниках «Программно-методические материалы: Русский язык. 10–11 классы».

§ 25. Пособия для поступающих в вузы

Для преподавания в старших классах активно используются **пособия для поступающих в вузы**, которые являются самым «старым» источником материала по русскому языку для старшеклассников. Пособия для поступающих можно разделить на две группы. К первой относятся пособия, не ориентированные на конкретный вуз:

— *Розенталь Д. Э.* Русский язык: Пособие для поступающих в вузы;

— *Чешко Л. А.* Русский язык для подготовительных отделений вузов;

— *Земский А. М., Крючков С. Е., Светлаев М. В.* Русский язык: Учебник для учащихся педучилищ (это пособие не ориентировано прямо на абитуриента, но в течение многих лет традиционно использовалось в этих целях).

Эти три пособия давно используются в практике подготовки в вузы и содержат курсы русского языка, несколько более углубленные по сравнению со стабильными. Пособие Л. А. Чешко предназначено для подготовки на негуманитарные факультеты вузов, поэтому его спецификой является углубленное изложение раздела лексикологии и введение особого раздела «Стилистика и культура речи». Пособие А. М. Земского и др. традиционно используется для углубленного преподавания синтаксиса, составляющего 2 часть пособия. В пособии Д. Э. Розенталя представлен несколько углубленный раздел фонетики (классификация согласных по способу и месту образования и т. д.).

В последние годы возникло множество издательств и издательских центров, что значительно облегчило и убыстрило процесс выхода в свет пользующейся спросом литературы, в том числе и учебной. Появилось множество пособий для поступающих в вузы; в основном это пособия для повышения грамотности учащихся, но вышли и пособия теоретического плана. С сожалением приходится констатировать, что некоторые из них имеют невысокий уровень.

Вторая группа пособий для поступающих — пособия, ориентированные на поступление на конкретный факультет и изданные конкретным вузом для своих абитуриентов. Применительно к филологическому факультету МГУ это пособия Л. А. Шепурева, Л. А. Азаровой, И. А. Марфуниной, Л. А. Чижовой, А. Н. Качалкина, а также «Русский язык. Справочные материалы для поступающих на филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова», авторы: В. А. Багрянцева, И. В. Галактионова, Е. И. Литневская, С. К. Пожарицкая. Под ред. В. А. Багрянцевой (М., 1996), «Русский язык. Методические указания и контрольные работы для поступающих на филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова», авторы: В. А. Багрянцева, И. В. Галактионова, Е. И. Литневская, Е. Б. Степанова (М., 2000).

Литература

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобразования России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.

Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (2004) // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.

Федеральные перечни учебников: 2004/2005 учебный год. М., 2004.

Русский язык: 10-11 классы: Профильный уровень; Базовый уровень: Поурочное планирование / Г. Г. Гольцова, М. А. Мищерина. М., 2004.

Программно-методические материалы: Русский язык. 10–11 классы / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. М., 2000.

Греков В. Ф., Крючков С. Е., Чешко Л. А. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы. 40-е изд. М., 2004.

Раман Т. В. Тематическое и поурочное планирование по русскому языку к «Пособию для занятий по русскому языку в старших классах» В. Ф. Грекова, С. Е. Крючкова, Л. А. Чешко. М., 2004.

Розенталь Д. Э. Русский язык. 10–11 классы. Пособие для общеобразовательных учебных заведений. 7-е изд. М., 2003.

Розенталь Д. Э. Русский язык для школьников старших классов и поступающих в вузы. М., 2005.

Власенков А. И., Рыбченкова Л. М. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: Учеб. пособие для 10–11 кл. общеобразовательных учреждений. 10-е изд. М., 2004.

Власенков А. И., Рыбченкова Л. М. Методические рекомендации к учебному пособию «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: 10–11 кл.». Кн. для учителя. М., 2002.

Власенков А. И., Рыбченкова Л. М. Дидактические материалы к учебному пособию «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: 10–11 кл.». М., 2004.

Хлебинская Г. Ф. Русский язык: Орфография и морфология: Учебное пособие для 10 класса общеобразовательных учреждений. М., 2002.

Хлебинская Г. Ф. Русский язык: Синтаксис простого и сложного предложения: Учебное пособие для 11 класса общеобразовательных учреждений. М., 2003.

Хлебинская Г. Ф. Русский язык: 10 класс: Программа: Поурочное планирование с методическими рекомендациями к учебному пособию Г. Ф. Хлебинской «Русский язык: 10 класс». М., 2003.

Хлебинская Г. Ф. Русский язык: 10 класс: Программа: Поурочное планирование с методическими рекомендациями к учебному пособию Г. Ф. Хлебинской «Русский язык: 11 класс». М., 2003.

Солганик Г. Я. Стилистика русского языка: Учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. М., 2002.

Солганик Г. Я., Владимирская Г. Н. Методические рекомендации к учебному пособию Г. А. Солганика «Стилистика русского языка: Учебное пособие для учащихся 10-11 классов общеобразовательных учреждений». М., 2003.

Ленская Т. С., Угроватова Т. Ю. Русский язык. 10 класс: Пособие для учащихся общеобразовательных школ: В 2 ч. (Ч. 1. Орфография. Ч. 2. Виды разборов). М., 1999.

Петровская С. С., Черников И. Н., Шипицына Г. М. Сборник диктантов по русскому языку. 10–11 класс. М., 2000.

Воителева Т. М., Тихонова В. В. Русский язык. 10–11 классы. Краткий курс. М., 2000.

Гольцева Н. Г. Русский язык в старших классах: Учебное пособие. М., 2000.

Макурина Л. В. Уроки русского языка в 11 классе: Поурочное планирование. М., 2000.

Максимов Л. Ю., Чешко Л. А. Русский язык для 10–12 классов вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений и самообразования. М., 2000.

Бабайцева В. В. Русский язык: Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений филологического профиля. М., 2004.

Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 10–11 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / В. В. Бабайцева. М., 2003.

Русский язык: Учебное пособие для углубленного изучения в старших классах: В 2 ч. / В. А. Багрянцева, Е. М. Болычева., И. В. Галактионова, Л. А. Жданова, Е. И. Литневская; под ред. В. А. Багрянцевой и Е. И. Литневской. М., 2000.

Русский язык: Учебное пособие для старших классов школ гуманитарного профиля / В. А. Багрянцева, Е. М. Болычева., И. В. Галактионова, Л. А. Жданова, Е. И. Литневская, Е. Б. Степанова; под ред. И. В. Галактионовой и Е. И. Литневской. М., 2004.

Золотова Г. А., Дручинина Г. П., Онипенко Н. К. Русский язык: От системы к тексту. 10 кл.: Учебное пособие для факультативных занятий в общеобразовательных учреждениях гуманитарного профиля. М., 2002.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык в старших классах: Программа. Методические материалы. Практический курс. М., 2001.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Учебник-практикум для старших классов. М., 2002.

Веселова З. Т. Русский язык: Трудные случаи орфографии и пунктуации. Развитие речи: 10–11 классы: Методическое пособие. СПб., 2002.

Леденева В. В., Войлова К. А. Русский язык. Контрольные и проверочные работы. 10–11 класс. М., 2000.

Войлова К. А., Канафьева А. В. Русский язык. Тесты. 10–11 классы. М., 2000.

Громов С. А. Курс практической грамотности для старшеклассников и абитуриентов. М., 1998.

Фофанская Е. И., Оснач Е. П. Справочник для старшеклассников и поступающих в вузы. М., 1999

Горшков А. И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. 3-е изд. М., 2004.

Горшков А. И. Русская словесность. Методические рекомендации к учебному пособию для 10–11 классов «Русская словесность. От слова к словесности». М., 2003.

Михальская А. К. Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы. М., 1996.

Михальская А. К. Методические рекомендации к учебному пособию «Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы». М., 2002.

ГЛАВА 9. Метод как категория методики

§ 26. Понятие метода обучения

Метод — это способ достижения определенной учебной цели (приобретения знаний, умений и навыков).

Существуют два уровня методов обучения — общедидактический (применимый ко всем учебным предметам) и частнодидактический уровни.

На общедидактическом уровне можно выделить следующие группы методов.

1. Объяснительно-иллюстративные методы: учащемуся разными способами предъявляется информация, а он эту информацию воспринимает, осознает, запоминает.

2. Репродуктивные методы: учащийся выполняет предложенные задания, направленные на воспроизведение уже полученных им знаний.

3. Методы проблемного изложения: перед учащимся ставится проблема и раскрывается путь и логика ее решения; учащийся, следя за этой логикой, усваивает этапы решения проблемы.

4. Частично-поисковые методы: учащийся решает поставленную задачу, используя наводящие вопросы или самостоятельно, но под контролем преподавателя.

Возможна классификация методов по различным основаниям.

Основанием для классификации методов может служить **источник получения знаний**. В этом случае выделяются следующие методы: слово учителя, анализ материала учебника, беседа с учителем, анализ фактов, работа с учебником, работа с компьютером, использование наглядных пособий (схем, таблиц).

Другим основанием для классификации методов может служить **дидактическая цель**, лежащая в основе того или иного этапа обучения; в результате такого разделения выделяются обучающие методы, методы контроля изученного.

Основанием для классификации методов может быть **путь познания, законы мышления и логики**. В соответствии с этим выделяют методы дедукции и индукции, аналогии, сопоставления и противопоставления, анализа и синтеза.

Возможны и иные классификации методов (одних только определений метода существует более двухсот). По этим классификациям один и тот же метод попадает в разные классификационные ряды.

Применительно к русскому языку методы представлены своими частнодидактическими разновидностями. Так, например, методы контроля могут осуществляться в виде разного рода диктантов, сочинений, изложений, то есть видов работ, характерных для изучения именно русского языка.

Кроме понятия метода, существует понятие **методического приема** — частного по отношению к методу понятия, представляющего собой звено в процессе применения метода. Так, например, при использовании такого метода запоминания материала, как конспектирование слова учителя или материала параграфа, целесообразно использовать такие методические приемы, как стандартное для всех учащихся класса сокращение сквозных терминов (РЯ — русский язык, ЛЯ — литературный язык, N — норма) или записывание примеров с новой строки с отступом от края страницы.

§ 27. Этапы обучения. Связь метода с этапом обучения

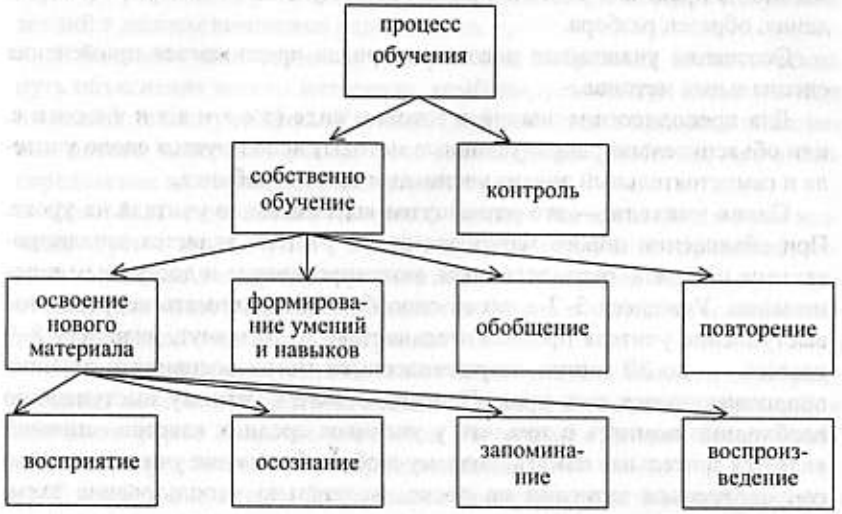
Методы не являются универсальными и различны на разных этапах обучения. При выборе метода помимо этапа обучения учитывают также характер изучаемого материала и особенности учебной аудитории.

Процесс обучения в широком смысле делится на два этапа: это собственно обучение и контроль.

Собственно обучение состоит из этапов освоения нового материала, формирования умений и навыков, повторения и обобщения. Рассмотрим особенности этих этапов.

Освоение нового материала проходит через восприятие и осознание нового материала, его запоминание и воспроизведение. На разных этапах освоения материала используются различные методы обучения.

Представим процесс обучения схематически:



§ 28. Основные методы на этапе восприятия и осознания нового материала

Восприятие материала идет через слуховой и зрительный каналы. Слуховой канал задействован у учащихся при слушании объяснения учителя и при беседе с учителем. Зрительный — при работе с доской и учебными пособиями.

Подача нового материала состоит из следующих звеньев.

Во-первых, это **создание проблемной ситуации**: по возможности учитель должен вызвать интерес к теме; наиболее естественно такой интерес можно вызвать, показав, что существуют языковые факты, которые учащиеся не в состоянии объяснить исходя из имеющихся у них знаний.

За созданием проблемной ситуации следует **подготовка** к восприятию новой темы через ее обозначение (произнесение вслух и записывание на доске) и разъяснение терминов.

Главным этапом является **раскрытие сущности** изучаемой темы, понятия или правила. При этом желательно задействовать как можно больше каналов восприятия и видов памяти, так как согласно исследованиям психологов учащимися средних классов с первого раза запоминается только 12% нового материала.

Завершается объяснение нового материала обучением применению знаний на практике: учитель предоставляет ученикам алгоритм рассуждения, образец разбора.

Осознание учащимися нового материала предполагает применение специальных методов.

Для преподнесения знаний в готовом виде (*догматические*, или объяснительно-репродуктивные методы) используется слово учителя и самостоятельный анализ учениками текста учебника.

Слово учителя — это развернутое высказывание учителя на уроке. При объяснении нового материала слово учителя является запланированным и должно быть логичным, мотивированным и доступным в понимании. Учащиеся 5–7 классов способны воспринимать непрерывное выступление учителя продолжительностью до 20 минут, учащиеся 8–9 классов — до 30 минут, старшеклассники могут воспринять лекцию, продолжающуюся весь урок. При подготовке к устному выступлению необходимо помнить о том, что у учеников средних классов основной является зрительная память, поэтому любое объяснение учителя должно сопровождаться записями на доске, желательно использование схем, таблиц, рисунков, причем цветные иллюстративные материалы воспринимаются и запоминаются лучше, чем черно-белые.

Слово учителя как метод используется не только при объяснении нового материала, но и при закреплении и обобщении, особенно если обобщения требует значительный по объему материал.

Слово учителя может быть незапланированным — в том случае, если оно представляет собой разъяснение не понятого учащимися материала или ответ на вопрос ученика.

Анализ текста учебника при объяснении нового материала является не основным, но важным методом работы. Учащиеся должны уметь самостоятельно освоить новый материал по не насыщенному подробными разъяснениями источнику. Учитель контролирует эту работу, опрашивая учеников и выясняя, в полной ли мере воспринят материал, ясны ли термины, осознаны ли примеры. Чтение учебника как первичный канал восприятия нового материала в большей мере оправдано при изучении орфографико-пунктуационных тем. Необходимость такого ме-

тода работы возникает практически у каждого ученика при пропуске занятия по болезни. Анализ текста учебника как основной метод получения знаний заложен в комплексе 3, где отсутствует теоретический материал, не включенный в какое-либо упражнение и не сопровожденный заданиями. Теоретический материал представлен в виде упражнений с пометой «Учитесь читать и пересказывать лингвистический текст». Учащимся предлагается прочитать текст, ответить на вопросы, пересказать текст. Такой метод преподнесения знаний обусловлен заявленной авторами речевой направленностью учебного комплекса 3. Представляется, что роль слова учителя, а также эвристических методов получения знаний в данном комплексе недооценена.

В большом количестве случаев учитель, выбравший догматический путь объяснения нового материала, комбинирует методы слова учителя и анализа текста учебника. Ученикам предлагается в процессе объяснения нового материала рассмотреть иллюстрации учебника, прочитать определение или правило, рассмотреть примеры.

Для объяснения нового материала помимо догматического пути возможет путь *эвристический*, при котором ученик принимает активное участие в получении нового знания. Методами такого пути при объяснении нового материала являются беседа с учителем и самостоятельный анализ языкового материала.

Беседа с учителем отличается от слова учителя тем, что она предполагает не монолог учителя, а диалог учителя и учеников, строящийся обычно в форме вопросов и ответов. Различают три типа бесед: сообщающая, эвристическая и воспроизводящая.

Сообщающая беседа характеризуется тем, что учитель излагает новый материал, который учащиеся способны проиллюстрировать примерами из уже изученного материала или опираясь на собственное владение языком. Так, например, сообщающая беседа может быть широко применена при изучении лексикологии, поскольку учащихся можно активно привлекать к толкованию значений слов и фразеологизмов, к подбору примеров устаревших и новых слов и подобным темам.

Эвристическая беседа состоит в том, что учитель в определенной последовательности задает вопросы, ответы на которые приводят учащихся к самостоятельным выводам и формулировкам.

Воспроизводящая беседа, как и эвристическая, имеет вопросно-ответную форму, но применяется на этапе закрепления и повторения материала.

При подготовке вопросов к эвристической и воспроизводящей беседе учитель должен руководствоваться следующими принципами: вопрос должен быть четко сформулированным, не допускающим двоякого толкования и нескольких возможных правильных ответов, не подсказы-

вающим ответа своей формулировкой, не предполагающим однословного положительного или отрицательного ответа.

Анализ языкового материала, как и беседа, относится к разряду эвристических методов и состоит в наблюдении над языком. Наблюдение над языком — один из этапов (обычно начальный) в процессе изучения языкового явления, который заключается в том, что ученики в соответствии с заданием учителя отбирают из текста какие-либо языковые реалии, видоизменяют текст в соответствии с поставленной учителем задачей, описывают произошедшие грамматические изменения и выполняют подобные задания. Так, например, если поставить перед учениками задачу преобразовать какое-то повествовательное предложение-сообщение в побуждение или вопрос, то они могут самостоятельно сделать вывод о языковой специфике побудительных и вопросительных предложений. Наблюдение над языком может помочь и в формулировании определений и правил, но оно должно быть тщательно продумано и организовано, выводы учеников должны быть скорректированы и повторены учителем.

Выбор метода в каждом конкретном случае зависит от двух факторов:

1) характера материала: абсолютно новый или очень сложный материал должен быть объяснен учителем;

2) уровня и индивидуальной особенности класса.

Главным требованием к урокам объяснения нового материала является сознательное усвоение изучаемого материала. Чтобы этого добиться и помочь учащимся сделать очередной шаг в изучении родного языка, необходимо тщательно разъяснять вводимые термины и понятия. При этом вполне оправданно познакомить учащихся с этимологией или переводом лингвистического термина, что привлечет их внимание, а значит, останется в памяти. Например, рассказывая о падеже как грамматической категории, можно объяснить, что термин является калькой (дословным переводом) с латинского *casus* (и греческого *ptosis*), что значит «падение». Таким образом, именительный падеж — главный, исходный, «прямой», а остальные падежи — это отклонения от него, это падежи косвенные.

На начальном этапе изучения какой-либо темы вполне допустимо минимизировать формулировки и правила либо расчленять их. Например, изучая тему «Составное именное сказуемое», логично после общей характеристики этого типа сказуемого сначала отработать способы выражения приименной части, а затем обратиться к способам выражения именной.

Примеры, иллюстрирующие новый материал, должны быть четкими и убедительными (и, добавим, «чистыми» и ясными для самого учителя).

Антипримером может являться приводимое в типовом учебнике для 5 класса слово *подберезовик*, как образованное приставочно-суффиксальным способом при помощи приставки *под-* и суффикса *-ик*. Дискуссия по поводу производящей основы *-берез-* или *-березов-* неминуема, при том что пример, безусловно, чистый. В учебнике для 6 класса учебно-методического комплекса 3 дан следующий образец морфемного разбора: *обо-дран-н-ые*, что просто является ошибкой.

И, наконец, последнее замечание в связи с подачей нового учебного материала: новизна сообщаемого материала должна быть поступательной, без работы вхолостую. «Топтание» на одном месте приведет к снижению активности учеников, а от их активности в восприятии знаний зависит успех работы учителя.

§ 29. Основные методы на этапе запоминания, воспроизведения и применения на практике нового материала

Запоминание является важным этапом изучения нового материала, так как обеспечивает прочность полученных знаний. Для запоминания целесообразно задействовать разные виды памяти учеников: слуховую, зрительную, моторную. Запоминание осуществляется учащимися в ходе слушания объяснений учителя, записывания под диктовку или конспектирования сообщения учителя, чтения пособия и его конспектирования, составления плана своего конспекта, структурирования материала в виде таблиц. Для лучшего запоминания целесообразно использовать при написании конспекта возможно более дробное его оформление с помощью красных строк, записывание примеров с новой строки, а при домашней обработке конспекта — выделение ключевых понятий, определений, терминов, примеров маркером или подчеркиванием другим цветом. Психологические аспекты, связанные с запоминанием, подробно рассмотрены в § 39, с. 138–142.

Воспроизведение является завершающим этапом изучения материала. Воспроизведение осуществляется в форме устных ответов (индивидуальные и фронтальные опросы), письменных работ, рефератов и их устных защит, зачетов и экзаменов по изучаемому разделу. Методика проведения этих видов работ описана далее.

Применение полученных знаний на практике тесно связано с выработанными у учащихся умениями и навыками.

§ 30. Методы формирования учебно-языковых умений

Умения делятся на языковые, речевые и орфографико-пунктуационные. Основными методами формирования умений являются упражнения.

Языковые умения делятся на опознавательные, классификационные и синтетические.

Опознавательные умения заключаются в распознавании языковых единиц с определенными признаками в тексте или ряду единиц. Например, умение найти слова определенной части речи или слова в определенной грамматической форме.

К **классификационным** умениям относятся умения группировать слова по разным объединяющим признакам. Так, например, в разделе морфемики и словообразования к таковым относится умение разделить слова на группы по общности корня (однокоренные слова), по наличию некорневых морфем того или иного типа (например, слова, имеющие окончания, и слова, состоящие только из основы), по производности или непроизводности и т. д.

К **синтетическим** умениями относят все виды грамматических разборов.

Языковые умения и навыки рассмотрены в главах, посвященных методике обучения разным разделам курса русского языка.

Речевые умения и навыки бывают двух видов: некоммуникативные и коммуникативные.

Некоммуникативные умения являются тренировочными. Это, например, образование словосочетаний, предложений, постановка ударения.

Коммуникативные умения и навыки направлены непосредственно на общение. Основная единица речи — текст, поэтому методика формирования коммуникативных умений — это разные виды работы с текстом:

а) анализ текста:
- — составление плана,
- — анализ композиции, стиля,
- — озаглавливание;

б) продуцирование текста:
- — сочинение,
- — изложение,
- — творческий диктант.

Методика проведения этих видов работ рассмотрена далее.

Орфографические и пунктуационные («правописные») умения и навыки формируются применением следующих основных методов:

- — вставление пропущенных букв, раскрытие скобок,
- — нахождение орфограмм и пунктограмм,
- — объяснение условий выбора (объяснение учащимся, почему он так пишет),
- — списывание,
- — диктант.

Подробное описание данных методов проводится в главах, посвященных методике орфографии и пунктуации.

Формирование умений и навыков происходит в несколько этапов:

1) первичное закрепление обычно проходит в одновременной работе всего класса над репродуктивными упражнениями, то есть упражнениями по образцу, над пересказом теоретического материала, составлением плана параграфа; здесь уместны такие виды письменных работ, как «комментированное письмо», предупредительные диктанты зрительно-слухового и слухового типа;

2) проверка наиболее важного и трудного материала может осуществляться через самостоятельный подбор учащимися примеров, проведение различных видов осложненного списывания, объяснительных, выборочных диктантов, диктантов «Проверяю себя», разных видов разбора лингвистического материала;

3) творческое закрепление осуществляется через выполнение продуктивных упражнений: осложненное списывание творческого характера, творческий, свободный диктант, написание изложений и сочинений. На этом этапе возможна дифференцированная работа, например по карточкам, что приводит к обобщению материала.

§ 31. Методы повторения и обобщения

Завершающим этапом приобретения знаний, умений и навыков является обобщение и повторение.

Обобщение материала происходит с использованием таких методов, как составление или использование готовых схем и таблиц, составление алгоритмов действий, плана темы с указанием ключевых моментов и понятий.

Повторение может быть различным.

1. П р е д ш е с т в у ю щ е е повторение осуществляется в начале года или перед изучением новой темы. Каждый год начинается с повторения, на которое отводится очень немного учебного времени. Повторение в чистом виде не слишком интересно, поэтому рекомендуется в малых дозах включать новый интересный материал: исторические справки, познавательные задачи.

2. П о с л е д у ю щ е е повторение происходит после изучения темы или в конце года. Оно проводится с использованием следующих методов:

— разборы;
— обобщающие сводные схемы, таблицы, обеспечивающие классификацию материала;
— составление алгоритмов применения правил;
— обобщающая работа с конспектами теории (когда требуется разбить записи на части, озаглавить их, составить в конце тетради указатель);
— сочинения на лингвистические темы.

3. П о п у т н о е повторение проходит в течение всего учебного года: почти каждое упражнение учебника, помимо наличия пропущенных букв и скобок, содержит задания на повторение того или иного материала.

4. П о в т о р е н и е - з а к р е п л е н и е проводится на специальных уроках по методике предшествующего и последующего повторения.

При повторении необходимо предусмотреть включение нового материала, позволяющего стимулировать интерес к этому виду учебной деятельности. Это могут быть справки из истории развития русского языка, продуктивные упражнения, познавательные задачи.

Обобщение материала происходит с использованием таких методов, как:

— составление или использование готовых схем и таблиц;
—написание плана к теме с указанием ключевых моментов и понятий;
— построение алгоритмов.

На последнем методе стоит остановиться более подробно, так как он является очень полезным приемом, развивающим у учащихся логическое мышление.

Алгоритм представляет собой схему в виде логического «дерева» (с «корнем», «стволом», «кроной», состоящей из нижних «ветвей» и верхних «веточек»). Умственное действие состоит из задания и предполагаемого решения. Решение может быть окончательным — установление какого-либо грамматического факта — и промежуточным, дающим основание для последующего поиска. Избранный путь решения должен: а) устанавливать зависимость (субординацию) условий нормы; б) на первое место ставить действия, которые устанавливают факты, имеющие широкое распространение; в) не повторять одних и тех же «шагов»; г) быть прямым и наиболее коротким.

Прежде чем составить алгоритм, надо узнать, к одному или нескольким правилам он составляется, и сначала выделить общие условия, потом определить последовательность логических действий по их обнаружению, а затем выделить условия действия нормы и установить зависимость этих действий.

Рассмотрим возможный путь построения алгоритма для определения спряжения глагола. Общим условием станет отсутствие у глагола приставки *вы-*, приставки сильной в акцентном отношении, «оттягивающей» на себя ударение с глагольной основы или окончания. Следующий «шаг» установит такие общие условия, как наличие ударения или на основе, или на окончании. От того, как действуют эти условия, зависит проявление признака спряжения (при ударном личном окончании спряжение определяется по известным наборам окончаний, приписываемым I или II спряжению). При безударном окончании следующий «шаг» свяжет это условие с формой инфинитива, от которой и будут зависеть все последующие «шаги»:

Определение спряжения глагола



В соответствии с найденным алгоритмом глаголы *бежать, хотеть, брезжить*, у которых в парадигме представлены окончания как I, так и

II спряжения, будут определяться как р а з н о с п р я г а е м ы е, а глаголы *дать, есть*, чей набор личных окончаний является нетиповым, получают статус о с о б о с п р я г а е м ы х.

§ 32. Методы контроля

Методы и приемы проверки результатов учебной деятельности различны, но все они опираются на следующие требования: *целенаправленность, систематичность, объективность, оперативность и своевременность* контроля.

Методы контроля делятся на две группы: 1) методы контроля за усвоением знаний; 2) методы контроля за сформированностью умений и навыков.

Существуют два вида контроля: текущий и итоговый. Оба вида контроля имеют устную и письменную форму проведения.

Текущий контроль: устная форма. Виды опроса

Текущий контроль как нового, так и изученного ранее материала происходит в форме опроса, который бывает следующих видов: индивидуальный, коллективный, фронтальный, уплотненный или выборочный.

Индивидуальный опрос может быть устным и письменным. Устный опрос — это проверка: а) усвоения формулировок понятий; б) умения раскрыть сущность лингвистического феномена; в) умения привести языковые факты и примеры в подтверждение выдвинутого положения (зачастую это самый сложный момент в ответе).

Обучая умению строить связное устное монологическое высказывание на лингвистическую тему, а затем проверяя, насколько оно сформировано, целесообразно не только познакомить учащихся с «Нормами оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку», чтобы они четко знали, исходя из каких критериев вами оценивается ответ, но и постоянно напоминать им эти критерии.

Устные ответы учащихся оцениваются следующим образом.

Устный ответ учащего должен представлять собой связанное, логически последовательное сообщение на определенную тему, показывать его умение давать определения, верно применять правила в каждом конкретном случае.

При оценке устного ответа учитываются следующие критерии: 1) полнота и правильность ответа; 2) степень осознанности изученного; 3) языковое оформление ответа.

Оценка «5» ставится, если ученик: 1) полно излагает изученный материал, дает правильное определение языковых понятий; 2) обнаруживает понимание материала, может обосновать свои суждения, применить знания на практике, привести необходимые примеры не только по учебнику, но и самостоятельно составленные; 3) излагает материал последовательно и правильно с точки зрения норм литературного языка.

Оценка «4» ставится, если ученик дает ответ, удовлетворяющий тем же требованиям, что и для оценки «5», но допускает 1–2 ошибки, которые сам же исправляет, и 1–2 недочета в последовательности и языковом оформлении излагаемого.

Оценка «3» ставится, если ученик обнаруживает знание и понимании основных положений данной темы, но: 1) излагает материал неполно и допускает неточности в определении понятий и формулировке правил; 2) не может достаточно глубоко и доказательно обосновать свои суждения и привести свои примеры; 3) излагает материал непоследовательно и допускает ошибки в языковом оформлении излагаемого.

Оценка «2» ставится, если ученик обнаруживает незнание большей части соответствующего раздела изучаемого материала, допускает ошибки в формулировке определений и правил, искажающие их смысл, беспорядочно и неуверенно излагает материал. Оценка «2» отмечает такие недостатки в подготовке ученика, которые являются серьезным препятствием к успешному овладению последующим материалом.

Оценка «1» ставится, если ученик обнаруживает полное незнание или непонимание материала.

Оценка «5», «4», «3» может ставиться не только за единовременный ответ, но и за рассредоточенный во времени, то есть за сумму ответов, данных учеником на протяжении урока (выводится поурочный балл), при условии, если в процессе урока не только заслушивались ответы учащегося, но и осуществлялась проверка его умения применять знания на практике.

Знание учащимися критериев выставления оценки снимет ненужные, но постоянно возникающие вопросы «а за что?». Вот почему важно всегда комментировать выставленные в ходе урока отметки.

Как проводить **устный опрос**?

Чтобы привлечь всеобщее внимание и включить в работу всех учащихся, надо задать вопрос всему классу и только потом вызвать заранее намеченного ученика.

Опрос можно проводить:

1) по плану, который предлагает учитель;

2) по плану, который продуман учеником дома самостоятельно или коллективно на предыдущем уроке;

3) по опорным примерам.

Учитель имеет право прервать отвечающего и попросить другого ученика продолжить ответ с места.

В ходе устного ответа учитель может дать всем остальным задание составить таблицу классификационного характера и прокомментировать ее.

Последняя форма опроса уместна на уроках, завершающих изучение какой-либо темы (а также на уроках обобщения и систематизации). Самостоятельное составление таблиц, схем классификационного характера развивает логическое, абстрактное мышление, умение обобщать лингвистические факты. Предложите учащимся завести отдельную тетрадь, куда переносятся такие таблицы, и к концу года получится альбом с обобщающими курс материалами. Использование таблиц особенно эффективно на уроках повторения при подготовке к очередным или выпускным экзаменам. Устный индивидуальный опрос хорош тем, что здесь устанавливается непосредственный контакт между учителем и учеником. Но «...ученики считают себя вправе оставаться совершенно невнимательными, пока дойдет их очередь отвечать. Один решает задачу или читает, а другие тридцать или сорок тратят попусту время и привыкают к самому гибельному, к самому вредному препровождению его»[3]. Такую ошибку очень часто и допускает студент-практикант, упуская из виду, что надо спланировать работу всего класса, пока идет опрос у доски, и распределить свое внимание между отвечающим и остальными учениками. Как избежать подобной ситуации и включить класс в работу?

Заранее — до начала опроса — попросите (то есть дайте целеустановку) или а) воспроизвести прослушанный ответ тезисно, или б) дать анализ примеров с точки зрения их соответствия теме и т. п.

Предостерегите учащихся от сиюминутного исправления ответа, объяснив, что это мешает их товарищу.

На первых этапах обучения умению давать развернутую оценку можно использовать **памятки**, например, такого типа:

1. Соответствует ли ответ вопросу?
2. Даны ли необходимые определения?
3. Не «перескакивал» ли отвечающий с одного на другое?
4. Был ли ответ полным и какие дополнения можно предложить?
5. Достаточно ли было примеров и были ли они вообще?
6. Какие ошибки в изложении материала были по существу вопроса и по форме (имеется в виду культура речи учащегося) изложения?

В результате этих действий учитель получает возможность выставить оценки и отвечавшему у доски, и тому, кто дал аргументированный анализ ответа, а значит, тоже продемонстрировал знание материала.

Систематическое проведение индивидуального опроса необходимо, так как и учитель получает верную информацию о каждом ученике, и учащиеся начинают ответственно относиться к своему труду.

Учителю необходимо стремиться к тому, чтобы в течение учебной четверти у учащегося была не одна оценка за монологический ответ, по-

[3] *Ушинский К. Д.* Собр. соч. Т. 2. М.; Л., 1949. С. 215.

лученная в ходе этого вида индивидуального опроса. В связи с этим остановимся на так называемо **«тихом»** опросе, который можно проводить со слабо успевающими учениками. Методика его проведения: пока класс занят выполнением коллективного вида работы, один ученик проговаривает ответ по теме на диктофон. В конце урока учитель прослушивает, делает замечания и выставляет оценку. Каковы плюсы такого опроса? Вызванный к доске, слабый ученик «съедает» много времени на уроке, класс отвлекается, да и ответ бывает далек от образца, который должен звучать на уроке. Кроме того, не надо забывать, что «слабость» ученика может быть вызвана состоянием психики ребенка (дефекты речи, заикание, смущение и т. д.). «Тихий» опрос снимет это напряжение. Главное в работе с такими учащимися — регулярность и публичное признание их роста.

Коллективный опрос (контроль) представляет собой различные виды письменных проверочных работ, о которых речь пойдет далее. Здесь же остановимся только на одном виде коллективного опроса — грамматической контрольной работе для всего класса по вариантам.

Так, в 7 классе при проверке темы «Причастие и деепричастие как особые формы глагола» предлагается выполнить следующее задание: от данных глаголов образовать все формы глагола, включая причастия и деепричастия:

1 вариант	2 вариант
решить	*решать*
встречать	*встретиться*

В 8 классе: при закреплении темы «Члены предложения и способы их выражения» — разобрать предложение: *Что-то грустное, прощальное слышится и видится в осеннем лесу, наполненном тишиной* по членам предложения (1 вариант) и по частям речи (2 вариант).

Фронтальный опрос проводится по следующей схеме: частный, дробный вопрос классу — краткий, односложный ответ.

Например, по теме «Основные признаки имени прилагательного как части речи» (5 класс) фронтальный опрос можно провести, используя следующие вопросы:

1. Какая часть речи называется «именем прилагательным»?
2. Какие разряды прилагательных вам известны?
3. Какие прилагательные называются притяжательными?
4. Какие прилагательные называются относительными?
5. Какие прилагательные называются качественными?
6. Какие грамматические признаки отличают качественные прилагательные?
7. Как образуется форма простой сравнительной степени?
8. Как образуется форма составной сравнительной степени?
9. Как образуются формы превосходной степени?

10. От каких прилагательных и как образуется краткая форма?
11. Как изменяются имена прилагательные?
12. Какова их роль в предложении?

При подготовке материала для фронтального опроса нужно продумать последовательность вопросов (от общего к частному) и сами формулировки.

Практика показывает, что учителя предпочитают именно эту форму опроса. Всему классу предлагается большое количество вопросов, но учитель заранее намечает одного-двух учеников и следит за тем, чтобы каждый из них ответил на 4–5 вопросов. В результате выставляется отметка — так называемый «поурочный балл». Фронтальный опрос хорош как умственная зарядка (с него можно начать урок), но полного представления о глубине усвоения материала он не дает, так как чаще всего демонстрирует не уровень знаний, а активность учащихся на уроке. «Проблема» «поурочного балла» как раз и заключается в том, что оценки, полученные учащимися в ходе фронтального опроса, могут носить случайный характер, а это в свою очередь ведет к появлению с их стороны несерьезного отношения к предмету. Поэтому учитель должен требовать от учеников развернутых ответов и предлагать им по ходу ответа дополнительные вопросы.

Текущий контроль: письменная форма

Письменные формы контроля направлены в первую очередь на контроль за сформированностью умений и навыков. Письменный контроль может быть коллективным и индивидуальным.

Коллективный контроль осуществляется в ходе проведения и проверки письменных работ промежуточного характера (в процессе изучения темы) и при массовой проверке выполнения домашнего задания (при собирании тетрадей).

Письменная работа может быть специально направлена на проверку умений и навыков определенного рода. Так, на уроке комбинированного типа выделяется 10–20 минут времени на написание самостоятельной работы. Но письменный текущий контроль можно осуществлять и попутно, включая проверочные задания в грамматическое задание к диктанту или изложению.

Учащимся могут быть предложены проверочные задания двух типов.

Во-первых, это задания, контролирующие сформированность опознавательных умений — распознавание языковых единиц с определенными признаками в тексте или в ряду единиц (например, найти слова определенной части речи, подчеркнуть слова только единственного или только множественного числа, выписать из ряда слов или текста слова в определенной грамматической форме).

Во-вторых, это задания, контролирующие сформированность классификационных умений — умения группировать слова по разным объединяющим признакам (например, выписать из текста слова определенной морфемной структуры, разделить формы одного слова и разные слова, приведенные устаревшие слова разделить на историзмы и архаизмы).

Для проведения текущего контроля используются те же виды заданий, что и при обучении на этапе формирования умений и навыков.

Текущие контрольные работы являются одновременно и обучающими, так как предполагают работу над ошибками. Работа над ошибками включает не только разбор допущенных ошибок, но и тренировку в выполнении аналогичных заданий. По возможности учитель после работы над ошибками должен дать небольшое самостоятельное задание с целью повторного контроля.

Специальных методов требует контроль за сформированностью орфографических и пунктуационных умений (см. главу 18 «Методика обучения правописанию»).

Индивидуальный письменный контроль осуществляется при использовании заданий по карточкам, которые письменно выполняются отдельными учениками в то время, пока весь класс работает над проверкой домашнего задания или когда проводится индивидуальный устный опрос.

Разновидностью индивидуального опроса является **уплотненный опрос**. Учитель вызывает одновременно несколько человек, и каждый — или у доски, или на месте — письменно выполняет свое задание. Карточки должны содержать задания обобщительно-сопоставительного характера: списать текст, расставляя пропущенные знаки препинания и/или буквы, раскрыть скобки (то есть обязательное включение заданий на правописание), сделать разбор предложения, составить предложение с данными словами, придумать слово, соответствующее данной морфемной структуре и т. д.

Пример карточки

(8 класс, тема — «Словосочетание», повторение — «Состав слова»)

Серые дрозды с...дели в поломан...ых клетках, одурев от зноя и кухон...ого чада, идущего из-за до...атой перег...родк..., за которой хозяин гостин...ой готовил нам завтрак.

Задания:

1. Выписать из предложения два именных и два глагольных словосочетания и разобрать их.
2. Выписать слова с пропущенными буквами и объяснить орфограммы.
3. Выписать слово, которое соответствует схеме: приставка + корень + суффикс + окончание.

После проверки — вместе с остальными учащимися — выполненных заданий, как правило, задается дополнительный вопрос и выставляется оценка.

Текущие контрольно-обучающие работы оцениваются более строго, чем итоговые. При их **оценке** учитываются: 1) степень самостоятельности учащегося; 2) этап обучения; 3) объем работы; 4) четкость, аккуратность, каллиграфическая правильность. Оценка «5» выставляется только при безупречном качестве работы. Оценка «4» ставится, если ученик допустил, но исправил ошибку или при небрежном оформлении, наличии помарок. Оценка «2» ставится, если более половины заданий выполнено неверно. Оценка «1» ставится, если не выполнено ни одно задание. В остальных случаях ставится оценка «3».

Итоговый контроль

Итоговый контроль проводится в конце темы, раздела, учебного года, осуществляется в устной и письменной форме и носит фронтальный характер.

Устный итоговый контроль проводится в форме **зачета** или **экзамена** и направлен в первую очередь на контроль за знаниями учащихся. К ответу учащегося на зачете или экзамене предъявляются те же требования, что и к устному ответу.

Письменный итоговый контроль направлен преимущественно на контроль над умениями и навыками.

Как и текущий контроль, итоговый контроль может быть направлен на проверку всех типов умений — языковых (в основном контролируется сформированность синтетических умений, к которым относят все виды грамматических разборов; задания этого типа чаще всего сопровождают диктанты, но могут быть предложены и самостоятельно), речевых (умение строить связную речь) и орфографико-пунктуационных. Письменный итоговый контроль проводится в форме контрольных работ, контрольных диктантов с грамматическим заданием, контрольных изложений и сочинений, тестов.

Если при текущем контроле успевающим в разной степени ученикам могут быть предложены задания разной степени сложности, то при итоговом контроле всем учащимся предлагаются одинаковые по сложности задания. Если в работу включены дополнительно задания повышенной сложности, то они должны быть оценены отдельной отметкой.

Итоговые контрольные работы или дополнительные задания к диктанту оцениваются следующим образом:

Оценка «5» ставится, если учащийся выполнил все задания правильно.

Оценка «4» ставится, если учащийся выполнил правильно не менее ¾ заданий.

Оценка «3» ставится, если учащийся выполнил правильно не менее половины заданий.

Оценка «2» ставится, если учащийся выполнил правильно не более половины заданий.

Оценка «1» ставится, если учащийся не выполнил ни одного задания.

Методика проведения письменных форм контроля за сформированностью орфографико-пунктуационных и речевых умений (диктант, изложение, сочинение), а также критерии их оценки описаны в главе 18 «Методика обучения правописанию» (с. 475–505).

Все более широкое распространение принимает тестирование как форма не только текущего, но и итогового контроля. В 1999 году была разработана, а с 2000/2001 года начала внедряться концепция **централизованного тестирования** в системе непрерывного общего и профессионального образования. Итоговое аттестационное тестирование имеет бланковую и компьютерную формы и применительно к русскому языку проводится в 9 и 11 классах. Задачей централизованного тестирование является массовость проверки и использование единого инструментария проверки знаний, умений и навыков учащихся.

§ 33. Единый государственный экзамен по русскому языку

Формой итоговой отчетности выпускников является и **единый государственный экзамен** (ЕГЭ). Как уже было сказано, по учебным предметам учащимся предлагается вариант единого на всей территории РФ контрольного измерительного материала (КИМ), имеющего три части: часть А включает тестовые задания, часть В — письменный ответ на заданные вопросы, часть С — задания повышенной сложности. ЕГЭ по каждому предмету оценивается по 100-балльной системе, причем количество баллов, соответствующее привычной пятибалльной шкале оценок, устанавливается для каждого предмета и каждый год.

Для пояснения установок ЕГЭ по русскому языку приведем часть документа Департамента общего образования Минобразования России «Спецификация экзаменационной работы по русскому языку для выпускников 11 класса средней (полной) общеобразовательной школы. ЕГЭ, 2003 г.»:

«**Назначение работы** — дифференцировать выпускников средней школы по уровню подготовки по русскому языку с целью итоговой аттестации и отбора для поступления в вузы.

Структура экзаменационной работы

В работу по русскому языку включены задания с выбором ответа из 4 предложенных (33 задания), 7 заданий открытого типа, требующих

краткого ответа учащегося, и одно задание открытого типа с развернутым ответом (сочинение-рассуждение).

Экзаменационная работа по русскому языку состоит из трех частей.

Часть 1 (А1–А33) содержит задания с выбором ответа.

Часть 2 (В1–В7) содержит 7 заданий, требующих краткого ответа. Все задания этой части проверяют умение анализировать текст.

Часть 3 (С1) — это задание открытого типа с развернутым ответом (сочинение-рассуждение), проверяющее умение создавать собственное высказывание на основе предложенного текста.

Распределение заданий экзаменационной работы по содержанию и видам деятельности

Экзаменационная работа по русскому языку проверяет знания, умения и навыки по основным содержательным разделам учебного предмета в соответствии с тем объемом и значимостью, которые определены для этих разделов в нормативных документах. По своему содержанию и структуре экзаменационная работа является своеобразной матрицей изучаемого курса.

В работе по русскому языку пропорционально представлены основные разделы и аспекты курса. КИМы для ЕГЭ содержат задания, проверяющие подготовку выпускников по всем основным содержательным линиям школьного курса. Они проверяют:

1) знания из области фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса;

2) речеведческие знания:
   — текст как речевое произведение; смысловая и композиционная целостность текста; последовательность расположения частей текста;
   — типы речи: повествование, описание, рассуждение;
   — стили речи: разговорный, официально-деловой, публицистический, научный, художественный;
   — отбор языковых средств в тексте в зависимости от темы, цели, адресата и ситуации общения;

3) знание основных орфографических и пунктуационных правил;

4) специальные учебные умения (владение способами действия с языковым материалом на основе понятий и правил);

5) владение нормами литературного языка:
   — орфоэпическими,
   — лексическими,
   — морфологическими,
   — синтаксическими,
   — стилистическими;

6) умения, связанные с разными видами речевой деятельности (чтением и письмом).

Задания, включенные в экзаменационную работу, также проверяют владение различными видами деятельности:

— умения применять знания в знакомой ситуации (блок заданий А);
— умения применять знания в измененной ситуации (блок заданий В);
— продуктивные умения (творческая работа) — блок С.

Распределение заданий экзаменационной работы по уровню сложности

Задания в экзаменационной работе располагаются по возрастающей степени трудности.

Все задания 1 части работы (А1 — А33) проверяют усвоение учащимися базового уровня по предмету.

Все задания 2 части работы (В1 — В7), проверяющие умение анализировать текст, относятся к повышенному уровню сложности.

Задание С1 (написание сочинения-рассуждения) характеризуется высоким уровнем сложности.

Варианты экзаменационного теста равноценны по трудности, одинаковы по структуре, параллельны по расположению заданий: под одним и тем же порядковым номером во всех вариантах работы находится задание, проверяющее один и тот же элемент содержания.

Время выполнения работы

На выполнение экзаменационной работы отводится 3 часа (180 минут).

Система оценивания отдельных заданий и работы в целом

За выполнение экзаменационной работы выпускник получает две отметки: в аттестат об окончании средней школы — по 5-балльной шкале и в сертификат для поступающих в вуз — по 100-балльной шкале.

За верное выполнение каждого задания 1 и 2 части ученик получает 1 балл. За неверный ответ или его отсутствие выставляется 0 баллов.

Критерии оценки задания с развернутым ответом С1 (сочинения-рассуждения) выявляют уровень сформированности комплекса продуктивных речевых умений и навыков выпускников:

— понимать и интерпретировать прочитанный текст;
— определять основную мысль и подчинять ей свое высказывание;
— выстраивать композицию текста;
— выбирать нужный для данного случая стиль и тип речи;
— отбирать языковые средства, обеспечивающие точность, коммуникативную целесообразность и выразительность речи;
— соблюдать нормы литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные.

Кроме того, самостоятельно составленный учащимся текст дает возможность судить о способности ученика выразить и аргументировать свою точку зрения.

Это задание оценивается по 10 критериям:

1 — анализ содержания исходного текста (от 0 до 2 баллов);

2 — правильность фактического материала (0-1 балл);

3 — отражение позиции ученика (от 0 до 2 баллов);

4 — анализ формы исходного текста (от 0 до 2 баллов);

Речевое оформление сочинения-рассуждения оценивается по следующим критериям:

5 — композиционная стройность (от 0 до 2 баллов);

6 — богатство речи (от 0 до 2 баллов);

7–10 — практическая грамотность (от 0 до 12 баллов).

Максимальный балл, который может получить ученик за выполнение всей письменной работы, — 23.

Сумма баллов, полученная за выполнение заданий трех частей, является основой для выдачи сертификата, который может быть использован при поступлении в вуз.

Дополнительные материалы и оборудование

Дополнительные материалы и оборудование на экзамене по русскому языку не используются.

Условия проведения экзамена и проверки экзаменационной работы

На экзамене по русскому языку в аудиторию не допускаются специалисты-филологи.

После проведения экзамена бланк ответов части 1 и 2 сканируется, а бланк ответов для части 3 передается экспертам-специалистам по русскому языку для проверки.

Рекомендации по подготовке к экзамену

При подготовке к экзамену рекомендуется использовать учебники, имеющие гриф Министерства образования РФ.

Приведем **примеры** заданий из каждого блока демонстрационного варианта 2003 года:

Блок А:

✓ В каком ряду фамилии расположены строго в алфавитном порядке?

1) Уфимцева, Ухов, Чижов, Шариков, Шапошникова
2) Чижов, Уфимцева, Ухов, Шариков, Шапошникова
3) Ухов, Уфимцева, Шапошникова, Шариков, Чижов
4) Уфимцева, Ухов, Чижов, Шапошникова, Шариков

✓ В каком слове произносится звук [з]?

1) сдача
2) позже
3) мороз
4) резкий

✓ В каком ряду во всех словах на месте пропуска пишется буква Е?

1) к распустивш..йся сирен.., об улыбающ..мся сынишк..
2) на предыдущ..м конкурс.., в осыпающ..йся хво..
3) на цветущ..й вишн.., о дальнейш..м намерени..
4) последн..й встреч..й, с развевающ..мся знамен..м

✓ В каком предложении вместо слова ГОРДЫНЯ нужно употребить ГОРДОСТЬ?

1) Душа его, наполненная ГОРДЫНЕЙ, устала от борьбы и самоутверждения.
2) Радость от успеха незаметно для него самого переросла в ГОРДЫНЮ, слава вскружила голову.
3) Непомерная ГОРДЫНЯ обуяла этого человека.
4) Новый клуб — ГОРДЫНЯ поселка.

✓ Укажите правильное объяснение пунктуации в предложении:

Луга пахли необъяснимо хорошо ( ) и жар горного солнца умерялся внезапными порывами ветерка со снежных вершин.

1) Сложное предложение, перед союзом **И** запятая не нужна.
2) Простое предложение с однородными членами, перед союзом **И** запятая не нужна.
3) Сложное предложение, перед союзом **И** нужна запятая.
4) Простое предложение с однородными членами, перед союзом **И** нужна запятая.

✓ Прочитайте текст и выполните задания А31 — А33, В1 — В7, С1.

Наедине с толпой

(1) Человек в условиях многолюдства — вот одна из самых животрепещущих тем нашего времени.

(2) Человек не с ближним, а с группой, массой, тьмой ближних. (3) Наедине с толпой.

(4) Давайте совершим прогулку по Москве и понаблюдаем, как ведёт себя человек-2003 в большом городе.

(5) Редкая поездка по столице обходится без метро. (6) Высокие тяжёлые двери безостановочно хлопают. (7) Плотный паренёк, видимо распрекрасно настроенный, насвистывая что-то, толкает дверь ногой. (8) Богатырское движение! (9) Дверь отлетает, парень ловко проскакивает, но не придерживает её за собой, и она успевает хорошо стукнуть

нерасторопную старушку. (10) Та пыталась было проскочить вместе с парнем, но, явно уступая ему в силе и ловкости, не успела.

(11) По эскалатору мы спускаемся зигзагообразными перебежками. (12) Известно, что стоять надо справа, проходить слева. (13) Но рекомендация эта соблюдается не всеми, и приходится лавировать между стоящими «как надо» и «как не надо».

(14) Вышли на платформу. (15) Приближается поезд. (16) Нам предстоит сесть в вагон. (17) Операция, казалось бы, немудрёная: сначала пассажиры выходят, затем — входят. (18) Но обратите внимание вон на ту женщину перед дверьми. (19) Она не в силах удержать себя — дождаться, пока выйдет последний пассажир, и после каждого выходящего делает попытку проскочить в вагон. (20) Поэтому толпа выходит из дверей не плавно, а как-то судорожно — так выливается из опрокинутой бутылки густая позавчерашняя простокваша.

(21) О том, уступать ли место женщине, мы здесь говорить не будем. (22) Картина, в общем, ясная: сидят главным образом мужчины. (23) А если женщины, то либо такие старые, что им уж не уступить невозможно, либо, наоборот, молодые, тренированные, занимающиеся, видимо, спортом, способные опередить и зазевавшегося мужчину.

(24) Итак, человек не с ближним, а наедине с толпой. (25) Может быть, тут вообще неуместно говорить о воспитанности? (26) Мы вынуждены много времени проводить в многолюдных местах, в условиях, далёких от комфорта, тут уж каждый пусть заботится о себе. (27) А по-моему, именно тут и проявляется истинная воспитанность. (28) Воспитанность в наши дни — это прежде всего не безупречность манер (хотя и это, конечно, тоже не минус), а внимание к окружающим. (29) Чем плотнее кольцо людей, сжимающее тебя, тем более внимательным и осторожным, терпеливым и предупредительным должен ты быть.

(По З. Паперному)

✓ Какое утверждение, отражающее точку зрения автора, содержится в тексте в виде прямого высказывания?

1) В толпе, среди множества людей, человек не должен терять своей индивидуальности.
2) В общественном транспорте, где люди вынуждены проводить большую часть времени, нет условий для демонстрации «хороших манер».
3) Истинная воспитанность человека проявляется именно в условиях многолюдства.
4) В наши дни воспитанных людей стало гораздо меньше, чем раньше.

✓ Определите стиль и тип речи текста.

1) разговорный стиль; повествование
2) художественный стиль; повествование

3) разговорный стиль; рассуждение-доказательство
4) публицистический стиль; есть все типы речи

✓ В каком значении в тексте используется слово «толпа»?

1) скопление народа по поводу какого-либо события
2) люди из народа, простолюдины
3) много людей
4) невежественные люди, люди с неразвитым эстетическим вкусом

Блок В

✓ Среди предложений 4–13 найдите предложение, которое связано с предыдущим с помощью двух контекстных синонимов–существительных. Укажите его номер.

✓ Какие из указанных средств выразительности использованы в предложениях 1–4? Укажите их номера в порядке возрастания.

1) развёрнутая метафора
2) сочетание слов, противоположных по смыслу (оксюморон)
3) синтаксический параллелизм
4) повтор согласных звуков (аллитерация)
5) градация
6) неполные предложения (парцелляция)
7) сравнение
8) риторический вопрос

✓ Назовите способ словообразования существительного БЕЗУПРЕЧНОСТЬ.

✓ Из предложения 4 выпишите подчинительное словосочетание со связью СОГЛАСОВАНИЕ.

✓ Среди предложений 11–20 найдите простое безличное предложение. Укажите его номер.

✓ Среди предложений 5–10 и 21–23 найдите предложение, в котором вводное слово стоит в начале обособленного оборота. Укажите его номер.

✓ Среди предложений 17–22 найдите сложноподчинённые. Укажите их номера в порядке возрастания.

Блок С

✓ Напишите сочинение-рассуждение (отзыв, рецензию или эссе) по прочитанному тексту. Выскажите своё мнение о содержании текста: считаете ли вы актуальной, важной в наше время тему, поднятую З. Паперным, разделяете ли вы точку зрения автора. Аргументируйте своё мнение.

✓ Отметьте 2–3 языковых средства, помогающих автору передать свои мысли, убедить читателя; объясните их роль и приведите примеры использования их в данном тексте.

Объем сочинения не менее 150 слов.

Работа, написанная без опоры на предложенный текст, не проверяется и не оценивается.

В 2004 году по русскому языку результат менее чем в 31 балл соответствовал оценке «2», от 32 до 50 баллов — «3», от 51 до 69 баллов — «4», более 70 баллов — «5». Анализ результатов июльской сессии ЕГЭ-2004 по русскому языку выявил следующую статистику: баллы, соответствующие оценке «2», получило 7,1% сдававших экзамен учащихся, «3» — 45,7%, «4» — 39,7%, «5» — 7,5% выпускников. 48 человек набрали 100 баллов. Средний тестовый балл по русскому языку — 49,5.

Литература

Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителя / Сост. М. Р. Львов. М., 1996.

Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М. Практическая методика русского языка: Книга для учителя. М., 1992.

Гадалова В. В. Теория и практика урока русского языка: Пособие по методике преподавания русского языка. М., 1996.

Богданова Г. А. Опрос на уроках русского языка. М., 2000.

Леденева В. В., Халикова Н. В. Русский язык. Контрольные и проверочные работы. 5–7 классы. М., 2000.

Тихонова В. В., Шаповалова Т. Е. Русский язык. Контрольные и проверочные работы. 8–9 классы. М., 2000.

Леденева В. В. и др. Русский язык. Тесты. 5–7 классы. М., 2000.

Тихонова В. В., Шаповалова Т. Е. Русский язык. Тесты. 8–9 классы. М., 2000.

Рыбченкова Л. М., Склярова В. Л. Русский язык. Сборник текстов для проведения письменного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 9 класс. М., 2000.

Пахнова Т. М. Русский язык. Сборник текстов для проведения устного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 9 класс. М., 2000.

Пахнова Т. М. Русский язык. Сборник текстов для проведения устного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 11 класс. М., 2000.

Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классе: Кн. для учителя. М., 1988.

Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Пособие для учителя / Сост. В. И. Капинос, Т. А. Костяева. М., 1986.

Лингвистические знания — основа умений и навыков: Сборник статей из опыта работы: Пособие для учителя / Сост. Т. А. Злобина. М., 1985.

Нормы оценки знаний, умений и навыков (проект) // Русский язык в школе. 1993. № 4.

Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку. М., 2000.

Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по русскому языку. М., 2002.

Супрун-Белевич Л. Р., Чечет Р. Г. Готовимся к тестированию по русскому языку: Упражнения; Тесты-диктанты; Правила орфографии и пунктуации; Варианты централизированного тестирования. М., 2004.

Текучева И. В. Тесты по русскому языку: 5 класс: К учебнику Т. А. Ладыженской и др. М., 2004.

Текучева И. В. Тесты по русскому языку: 6 класс: К учебнику М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др. М., 2004

Текучева И. В. Тесты по русскому языку: 7 класс: К учебнику М. Т. Баранова и др. М., 2004.

Кабанова Н. М. Тематические тесты по русскому языку: Подготовка к единому государственному экзамену. М., 2004.

Черкасова М. Н., Черкасова Л. Н. Новое пособие для подготовки к ЕГЭ и централизированному тестированию по русскому языку: Теория, практикум, тесты. Ростов, 2004.

Гайбарян О. Е., Кузнецова А. В. Пособие для подготовки к ЕГЭ по русскому языку. М., 2004.

Панова Е. А., Позднякова А. А. Справочные материалы по русскому языку для подготовки к экзамену. М., 2004.

Ленская Т. С., Угроватова Т. Ю. Подготовка к выпускному, вступительному и единому государственному экзамену. М., 2003.

Климова А. В. Выполнение заданий ЕГЭ по русскому языку. М., 2004.

Единый государственный экзамен: Русский язык: 2002: Контрольные измерительные матриалы / В. И. Капинос, С. И. Львова, Л. И. Пучкова и др. М., 2002.

Единый государственный экзамен: Русский язык: 2003–2004: Новые варианты с ответами и комментариями / В. И. Капинос, С. И. Львова, Л. И. Пучкова и др. М., 2003.

Единый государственный экзамен 2004: Русский язык: Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену / В. И. Капинос, Л. И. Пучкова. М., 2004.

Единый государственный экзамен 2004–2005: Русский язык: Контрольные измерительные материалы / В. И. Капинос, Л. И. Пучкова, Ю. Н. Гостева и др. М., 2005.

Учебно-тренировочные материалы для подготовки к Единому государственному экзамену. Русский язык. М., 2004.

Портал Центра тестирования Министерства образования России // www.rustest.ru.

Портал Единого государственного экзамена // www.ege.edu.ru.

(См. также список литературы к главе 18 «Методика обучения правописанию».)

ГЛАВА 10. Формы организации учебной работы по русскому языку

Форма обучения — это способ организованного взаимодействия учителя и учащегося. Можно выделить следующие формы организации учебной работы: очная и заочная форма обучения, групповая и индивидуальная работа, урок, лекция, семинар, практикум, факультатив, консультация, зачет, экзамен, коллоквиум и др.

§ 34. Урок как организационная форма работы. Типы уроков

Основной формой учебной работы в школе является **урок**. Широко используемые в настоящее время лекционные и семинарские занятия, видеоуроки не отменяют урока как классической, ведущей формы. Жесткие временные рамки урока не должны создавать иллюзии, что он слишком мал, чтобы успеть решить конкретные учебные задачи.

К уроку предъявляются следующие требования:

1. Каждый урок должен иметь точное дидактическое назначение (то есть тип) и вместе с тем свои неповторимые особенности, «изюминку».

2. Урок как самостоятельное звено в целостной системе обучения строится на основе учета:

а) программных требований;

б) диагностики возможностей учащихся.

Надо при этом понимать, что государственный стандарт по русскому языку — это оптимальный минимум, и учитель может (исходя и из своих потенциальных возможностей, и ориентируясь на уровень учеников) расширить и углубить его.

3. Урок проводится по плану (от которого можно в силу каких-то причин отойти, к чему каждый опытный учитель всегда готов и имеет необходимые «заготовки» на такие случаи).

4. Урок должен иметь рациональный темп. Слишком быстрое ведение урока может не дать учащимся возможности усвоить материал, слишком медленный темп вызовет спад внимания. И то, и другое приведет к притуплению мотивации обучения, а этого допускать нельзя.

5. Учитель должен соблюдать гармонию в строении урока, правильно разбивать урок на части, не допуская «перекоса» в ту или иную сторону, и логично их компоновать.

Соблюдение этих основных требований помогает сделать каждый урок цельным, наполненным, имеющим внутреннюю динамику и логику развития.

В зависимости от целей и содержания уроки бывают следующих **типов**:

1) урок объяснения нового материала;

2) урок закрепления нового материала и формирования умений и навыков;

3) урок обобщения и повторения;

4) урок контроля (контрольная работа, изложение, сочинение, диктант);

5) урок работы над ошибками;

6) урок развития речи.

Такое выделение типов уроков достаточно условно: обычно урок сочетает в себе элементы разных типов (комбинированный урок), но по тому, какой тип оказывается доминирующим, можно охарактеризовать и тип урока в целом.

§ 35. Структура уроков русского языка

Комбинированный урок обычно состоит из четырех этапов: опрос, объяснение нового материала, его закрепление, задание на дом.

Основными **структурными элементами** уроков по русскому языку в школе являются:

— организационный момент;

— проверка домашнего задания;

— опрос учащихся (письменный или устный);

— объяснение нового материала;

— закрепление и повторение материала;

— задание на дом.

Комбинация и порядок компонентов могут быть самыми разнообразными, и не все они могут использоваться в рамках одного урока. Теперь рассмотрим каждый из элементов более подробно.

1. **Оргмомент**.

Оргмомент служит организации внимания класса. В начале урока нужно выяснить, все ли присутствуют (чтобы не оказаться в ситуации, когда вы вызовете к доске отсутствующего ученика), а также кратко рассказать, чем планируете сегодня заняться с классом (постановка учебных целей).

2. **Проверка домашнего задания**.

Если вы проверяете письменное задание, то очень важно, чтобы такая проверка не была пассивной, не повторяла механически то, что уже выполнено дома (хотя на практике проверка письменных заданий часто заключается в вызове ученика с тетрадкой к столу учителя или в про-

верке с места). Вы можете провести: а) **выборочную** проверку; б) проверку на **новом** дидактическом материале; в) проверить задание **новой формой** работы. Например, дома выполнялось упражнение на правописание приставок *пре-* и *при-* (вставить пропущенные буквы). Возможная проверка:

а) попросите выбрать и назвать слова с *при-* со значением неполноты действия, а затем с ней же в других значениях;

б) предложите учащимся свои примеры, коррелирующие с домашними;

в) дайте небольшой диктант, в который будут включены слова из домашнего задания и новые (на то же правило).

Проверка письменного задания может быть проведена путем **взаимопроверки**: ученики обмениваются тетрадями, отмечая друг у друга ошибки, как правило, карандашом, а учитель выступает в роли консультанта. И, наконец, можно ограничиться обходом парт, с тем чтобы просто проконтролировать факт выполнения домашней работы. (Нелишне напомнить, что учитель русского языка систематически должен собирать рабочие тетради для проверки выполнения учащимися как домашней, так и классной работы, причем в 5–7 классах — регулярно, в старших классах реже.)

3. **Объяснение нового материала.**

О методике объяснения нового материала было сказано в главе 9 (см. § 28, с. 95–99). Здесь же приведем примеры использования различных методов и приемов на этом важном этапе урока.

Как уже было сказано, изложению нового материала должна предшествовать психологическая подготовка учащихся к восприятию новых знаний. Учитель должен создать так называемую **проблемную ситуацию**, когда учащиеся начинают осознавать известный недостаток собственных знаний. Такая эвристическая (поисковая) ситуация может быть задана учителем, но намного интереснее (и труднее, естественно), если программу поиска новых знаний выдвигают сами учащиеся (безусловно, с подачи учителя).

Так, в 5 классе при изучении постоянных грамматических признаков имени существительного перед объяснением признака «одушевленность / неодушевленность» можно обратиться к классу с вопросом: «Как вы считаете, какие из перечисленных существительных одушевленные, а какие неодушевленные: *стол, парта, окно, слон, обезьяна, чудовище*?». Получив ответ — наверняка верный, — спросите, почему они так *решили*.

Согласитесь с их ответом («живые — неживые») и объясните, что грамматика тоже отражает это различие. Предложите учащимся просклонять пары слов — *стол* и *слон, парта* и *обезьяна, окно* и *чудовище* — в единственном и множественном числе и найти морфологическое

различие между этими словами. Оформите с их помощью это наблюдение в виде правила: «У одушевленных существительных мужского рода совпадают формы винительного и родительного падежей и в единственном, и множественном числе, а у слов женского и среднего рода это совпадение возможно только во множественном числе. У неодушевленных существительных форма винительного падежа совпадает с именительным».

Теперь можно спросить: «А существительные *матрешка* и *мертвец* являются одушевленными или нет?» Заданное вами направление поиска должно привести учащихся к правильному ответу, после которого можно сделать следующий вывод: «Одушевленность-неодушевленность является у существительных признаком ф о р м а л ь н ы м (то есть зависящим от совпадения или несовпадения указанных падежных форм), и этот признак не всегда связан с лексическим значением слова».

Создание поисковой ситуации может носить занимательный характер. Так, перед новой темой «Роль пунктуации и порядка слов при обособленных определениях» (8 класс) учитель может «спровоцировать» класс, предложив записать такое «предложение»:

Машинист впервые вел электровоз, недавно окончивший курсы.

Или при закреплении темы «Сложноподчиненное предложение с придаточными определительными» (цель урока — подчеркнуть присловный характер придаточных определительных) попросить записать такие два предложения:

*Именно Софья первая распускает слух о сумасшествии **Чацкого**, который тут же подхватывается другими;*

*По жанру это эпическое произведение среднего **размера**, в котором показана жизнь одного героя.*

Однако вовсе не обязательно стремиться к подобной занимательности на каждом уроке, вводящем новый материал. Достаточно убедительно рассказать о практическом значении нового теоретического материала.

4. **Закрепление материала.**

Прежде всего необходимо соблюдать основной принцип в использовании (подаче) дидактического материала — от простого к сложному, что способствует нарастанию увеличения трудностей в процессе формирования теперь уже умений и навыков.

Рассмотрим, каким может быть дидактический материал и виды тренировочных упражнений по теме «Гласные О и Е после шипящих в суффиксах имен существительных» (6 класс).

Закрепляя правило: «Под ударением пишется О, без ударения Е», — сразу после объяснения можно провести словарный предупредительный

диктант (читаете слово, в ходе беседы с учениками объясняете правильное написание, потом все записывают в тетради):

лужок, орешек, книжонка, медвежонок, рученька.

Цель упражнения — запомнить суффиксы, на которые распространяется данное правило, и усвоить механизм его применения.

Теперь добавляем слова с суффиксами ЕК и ИК, чтобы предупредить ошибочный перенос только что изученного правила на правописание безударных суффиксов ЕК и ИК (материал предыдущего урока):

мячик, горошек.

Затем вспоминаем орфограмму, изученную в 5 классе: «О и Е после шипящих в окончаниях имен существительных и прилагательных». После повторения правила оправдан небольшой комментированный диктант (учащиеся объясняют правописание слов после того, как напишут) со всеми сопоставляемыми орфограммами:

свечой, тучей, большого, свежего, бережок, овражек, шалашик.

Делается вывод о едином основании для написания гласных О и Е после шипящих в окончаниях и суффиксах имен существительных: под ударением — О, без ударения — Е.

После этого можно повторить еще одну орфограмму, изученную тоже в 5 классе: «Ё и О после шипящих в корне слова». Показываем разницу (там под ударением Ё, здесь — и в окончаниях, и в суффиксах — О).

Сопоставление всех указанных орфограмм можно провести как выборочный диктант (задание — распределить слова в четыре столбика: слова с Ё в корне, с О в суффиксе и окончании, с Е в суффиксе и окончании, с И в суффиксе):

Желтый, рожок, кусочек, ключик; черный, одежонка, кармашек, карандашик.

5. Заключительный этап урока состоит из двух обязательных компонентов: **подведение итогов урока и задание на дом.**

Учитель формулирует выводы или задает классу суммирующие изученный материал вопросы, выставляет оценки (если была возможность оценить работу каких-то учеников в течение всего урока), отмечает продуктивную (непродуктивную) работу класса.

Домашнее задание обязательно должно быть прокомментировано и записано учителем на доске. Учитель должен также убедиться, что задание записано учениками в дневники. «Скомканное» окончание урока и спешка недопустимы, так как это неминуемо приведет к некачественной работе дома и, как следствие, не будет способствовать включению нового материала в систему имеющихся знаний. Излишне говорить о том, что домашнее задание должно лежать в русле темы или раздела, и поэтому на практике домашнее задание бывает аналогично последнему классному упражнению (упражнениям).

Учитель обязан верно дозировать объем домашней работы, не перегружать домашнее упражнение дополнительными заданиями. Вместе с тем учитель может осуществлять дифференцированный подход к учащимся и при задавании работы на дом, предусматривая и подготавливая два-три варианта заданий разной степени сложности.

§ 36. Планирование работы на уроках русского языка. Календарное и тематическое планирование

В практике работы школьного учителя используются три вида планирования: **годовые** (= календарные), **тематические** и **поурочные** планы. Первые два носят «стратегический» характер, определяя перспективу изучения материала на весь период работы — учебный год.

Календарные планы являются типовыми, они составлены, как правило, методистами и едины для всех учителей школы, района и т. д. Отсюда очевидна их вызванная объективными причинами приблизительность. В отличие от календарных планов тематическое планирование решает более широкий круг вопросов и полностью относится к компетенции учителя. Остановимся на нем подробнее.

Тематическое планирование может иметь форму:

а) т а б л и ч н о г о планирования;

б) обычно очень подробного планирования по отдельным р а з д е л а м темы;

в) предварительных набросков поурочных планов по в с е й теме.

Т а б л и ц а содержит следующую информацию:

№ урока	Программный материал	Повторение	Виды работ	Домашнее задание

Учитель в такой таблице распределяет поурочную нагрузку в соответствии с программой, указывает темы, необходимые для повторения, намечает виды работы (словарный диктант, опрос по карточкам, контрольный диктант с грамматическими заданиями и т. д.), распределяет материал учебника для домашних упражнений.

Планирование по отдельным р а з д е л а м темы может содержать лингвометодический анализ материала, включающий все необходимые теоретические сведения и конкретный языковой материал. Например:

План (лингвометодическая разработка)
уроков по русскому языку по теме:

Причастие. Образование причастий действительного и страдательного залогов (7 класс).

Цель:

а) дать учащимся представление о взаимосвязи глагольных категорий внутри глагольного слова;

б) сформировать у учащихся умение образовывать все возможные типы причастий от русских глаголов.

1. Постановка задачи.

2. Повторение основных сведений о глаголе. Две модификации глагольной основы и способы ее определения.

3. Причастие как особая форма глагола: типы причастий, формообразующие суффиксы причастий.

4. «Причастный квадрат».

5. Причастие — специфическая форма письменного литературного языка. Лакуны в системе причастий.

6. Закрепление материала.

1. Образование причастий, как правило, вызывает у учащихся определенные трудности. Во-первых, это связано со спецификой данных форм: они являются фактом письменной формы кодифицированного литературного языка, нормами которого учащиеся овладевают в процессе обучения (а не естественного усвоения, как это происходит с разговорным языком). Во-вторых, при образовании причастий оказывается необходимым «увязывать» сразу несколько звеньев морфологической цепи: правильное определение используемой в конкретном случае глагольной основы, выбор нужного формообразующего суффикса (что в свою очередь определяется и характеристиками основы, и спряжением глагола), учет таких грамматических признаков глагола, как вид, переходность и возвратность. И наконец, нельзя не принимать во внимание многочисленные факты отсутствия в системе глагольного слова причастных форм (теоретически возможных, но не представленных в языке), а также случаи нарушения закономерностей в образовании причастий.

2. К постоянным грамматическим признакам русского глагола (признакам, характеризующим глагол в любой его форме) относятся вид, переходность и возвратность.

Характеристика глагола по виду влияет на образование его форм (обусловливает наличие или отсутствие некоторых словоформ (СФ) в парадигме глагола): как известно, глаголы несовершенного вида (НСВ) имеют в изъявительном наклонении формы всех времен — настоящего, прошедшего и будущего (сложного) и полный, возможный в системе

причастий, набор их временных форм (иначе говоря, возможны причастные формы и настоящего, и прошедшего времени). Глаголы совершенного вида (СВ) не имеют в изъявительном наклонении форм настоящего времени (что связано со значением СВ — указание на завершенность действия или на ограниченность времени его протекания, то есть действие ограничено началом или концом) и, следовательно, не будут образовывать причастия настоящего же времени.

Отдельного разговора заслуживают так называемые двувидовые глаголы. От них образуются страдательные причастия прошедшего времени только совершенного вида (обычно это страдательные причастия: *обещать — обещанный, атаковать — атакованный*), а действительные причастия прошедшего времени могут быть двух видов: *Недавно женившийся сын наконец уехал* (СВ), *Он встретил друга, в тот самый день как раз женившегося: свадьба должна была быть вечером* (НСВ). Причастия настоящего времени образуются, как уже было сказано, только от глаголов НСВ, поэтому, даже если они образованы от двувидовых глаголов, они всегда будут относиться к несовершенному виду (*обещающий, атакующий; обещаемый, атакуемый*).

Переходные глаголы обозначают действие (или отношение), направленное на объект.

Повторить все три способа выражения прямого дополнения в русском языке: формой винительного падежа имени (в широком смысле этого термина) без предлога, формой родительного падежа без предлога — при отрицании и для выражения количественного значения.

Важно помнить, что:

а) переходность — это способность глагола иметь при себе в качестве зависимой словоформы винительный или родительный падеж имени без предлога, то есть переходным глагол является даже в том случае, если в конкретном примере это его свойство и не реализовывается (ср.: *Старик уже плохо слышал*, где *слышал* — глагол переходный, хотя при нем и нет прямого дополнения);

б) чтобы признать глагол переходным, прямое дополнение должно быть выражено именем существительным (или местоимением) именно со значением объекта действия (ср.: *пролежать целый вечер на диване*, где глагол не является переходным, хотя при нем есть существительное в винительном падеже).

Возвратными называются глаголы, имеющие постфикс (= «стоящий после», и окончания в том числе) *-ся (-сь)*. Вопрос о статусе *-ся* (как формо- или словообразовательной морфемы) решается в пользу последней. Следовательно, возвратный глагол характеризуется наличием постфикса во всех формах.

Интересно и такое свойство глагола (противопоставляющее его всем другим словам языка), как наличие не одной, а двух основ (= двух

модификаций основы), от которых образуются многочисленные его формы.

Первая — основа настоящего времени, которая вычленяется путем отсечения личного окончания в форме 3-го лица мн. числа (*вар-ят, читай-ут*) и от которой образуются: формы настоящего и простого будущего времени изъявительного наклонения, формы повелительного наклонения, формы действительного и страдательного причастий настоящего времени, форма деепричастия глаголов НСВ.

Вторая — основа прошедшего времени, которая для подавляющего большинства глаголов совпадает с основой инфинитива и вычленяется путем отбрасывания формообразующего суффикса *-ти* (*-ть*) (*нес-ти, чита-ть*). От этой основы образуются: формы сложного будущего и формы прошедшего времени изъявительного наклонения, формы сослагательного (условного) наклонения, формы действительного и страдательного причастий прошедшего времени, форма деепричастия глаголов СВ.

Не совпадает с основой инфинитива основа прошедшего времени у некоторых глаголов на *-сти*, у глаголов на *-чь* и у целого ряда других, например у глаголов *идти, увянуть, привыкнуть, запереть* (*цвести — цвет-, беречь — берег-, идти — шед-, увянуть — увяд-, привыкнуть — привык-, запереть — запер-*).

3. Полезно вспомнить, что еще М. В. Ломоносов так характеризовал причастия: «Они служат к сокращению человеческого слова, заключая в себе имени и глагола силу».

Причастие — особая форма глагола, которая называет: а) признак предмета; б) по действию. (Иллюстративным приемом, ставшим хрестоматийным, является демонстрация мячика с описанием его признаков как предмета — «круглый, блестящий, желтый, резиновый, Машин», — а затем в результате всевозможных манипуляций с этим предметом установление таких признаков, связанных с действием, как «прыгающий, улетевший, подносимый, брошенный» и т. д.) Очевидно, что, исходя из данного определения, причастие обладает морфологическими признаками и имени прилагательного, и глагола.

Действительные причастия обозначают признак предмета, который сам производит действие (ср.: *Малыш, мечтавший о щенке* и *Ручей, сбегающий в овраг*).

Действительные причастия настоящего времени образуются от основы настоящего времени при помощи формообразующих суффиксов *-ущ- (-ющ-)* от глаголов I спряжения и суффиксов *-ащ- (-ящ-)* от глаголов II спряжения.

Действительные причастия прошедшего времени образуются от основы прошедшего времени при помощи суффиксов *-вш-* (если основа заканчивается на гласный) и *-ш-* (если основа заканчивается на согласный звук).

Страдательные причастия обозначают признак того предмета, на который направлено действие ср.: *Урок, проводимый в вашем классе* и *Урок, проведенный новым учителем*.

Страдательные причастия настоящего времени образуются от основы настоящего времени при помощи суффиксов *-ем-* (иногда *-ом-*) от глаголов I спряжения и суффикса *-им-* от глаголов II спряжения.

Страдательные причастия прошедшего времени образуются от основы прошедшего времени с помощью суффиксов *-нн-* (от глаголов на *-ать, -ять, -еть*), *-енн-* (от основ на согласный и от глаголов на *-ить*) и *-т-* (от глаголов на *-нуть, -оть, -ереть*, от односложных глаголов типа *би-ть, мы-ть* и производных от них).

4. Количество причастий определяется такими признаками глагола, как вид и переходность.

Отметим, что речь идет о типах причастий, так как реальное количество причастных словоформ у русских глаголов может насчитывать от 24 до 104.

Максимальное количество причастий имеют переходные глаголы НСВ: у них представлены все возможные причастия.

Непереходные глаголы НСВ не будут иметь форм страдательных причастий (в силу своей непереходности).

Переходные глаголы СВ не образуют действительные и страдательные причастия настоящего времени (что связано с категорией вида).

Непереходные глаголы СВ не могут иметь ни страдательных причастий, ни причастий настоящего времени.

Представим схематически систему причастий в виде квадрата, в котором выделим две горизонтальные оси — настоящее и прошедшее время и две вертикальные — действительные и страдательные причастия. Тогда количество типов причастий, которые можно образовать от глаголов с разными «наборами» указанных глагольных признаков, будет представлено следующим образом:

1. НСВ переходный — 4			
видеть:	*видящий*	*видимый*	
	видевший	*виденный*	
2. НСВ непереходный — 2			
улыбаться:	*улыбающийся*	—	
	улыбавшийся	—	
3. СВ переходный — 2			
выдумать:	—	—	
	выдумавший	*выдуманный*	
4. СВ непереходный — 1			
рассмеяться:	—	—	
	рассмеявшийся	—	

Сравнение примеров 2 и 4 выявит еще одну закономерность, демонстрирующую взаимосвязь глагольных категорий: абсолютное большинство возвратных глаголов — глаголы непереходные. Практический вывод для учащегося очевиден: если глагол возвратный, то пытаться образовать от него страдательные причастия не стоит!

5. Однако такая схема является в большой степени идеальной, не отражающей реальной картины под названием «Причастие». Теоретически возможные, на практике могут отсутствовать, как хорошо известно каждому учащемуся, страдательные причастия как настоящего, так и прошедшего времени. Такие «пустоты» не будут вызывать недоумения или раздражения у учеников, если мы подчеркнем сферу «обитания» причастий, а именно письменную. Речевой узус не разрабатывал, не закреплял указанные формы.

Замечательно иллюстрируется эта особенность русских причастий в книге «Русский язык. Экспериментальные учебные материалы для средней школы» (ч. 3) под редакцией И. С. Ильинской, М. В. Панова (М., 1980). Там приводится довольно большой по объему отрывок из повести А. Гайдара «Тимур и его команда», где представлен диалог сестер — Оли и Жени, то есть разговорный язык в обстановке непринужденного общения. Задание: найти в этом тексте все причастия. А их нет!

Не образуются страдательные причастия настоящего времени от таких частотных глаголов, как *писать, мести, бить, шить* и др. Не имеют форм страдательных причастий прошедшего времени глаголы *брать, искать, полюбить* и др.

6. Для закрепления материала наряду с типовыми, «нормальными» глаголами необходимо предложить учащимся образовать причастия и от таких глаголов, у которых нарушены те или иные закономерности в образовании причастий.

Эта работа будет являться одновременно и работой над культурой речи, что в русле данной темы оказывается компонентом обязательным и необходимым.

Так, например, образование действительных причастий прошедшего времени от глаголов типа *обрести, увлечь* происходит не от «правильной» основы прошедшего времени, а от основы настоящего/простого будущего времени.

Глаголы *идти, увянуть*, как уже говорилось, образуют эти причастия от особой основы, не равной никаким другим.

От некоторых глаголов могут образовываться два действительных причастия прошедшего времени от разных основ, например от глагола *высохнуть: высохший* — от основы прошедшего времени и *высохнувший* — от основы инфинитива (при этом выбор суффикса осуществляется в соответствии с приводившимся выше правилом).

Страдательные причастия настоящего времени могут образовываться от единичных непереходных глаголов: *руководимый* и *управляемый* образованы именно от непереходных глаголов *руководить* и *управлять*. У глагола *давать* подобное причастие образуется от особой основы: *дава-емый*. Глагол *двигать* имеет в настоящем времени два разных вида основы — *двигай-* и *движ-* и кроме образуемого по правилам от первой из них причастия *двигаемый* образует также форму *движимый* с использованием суффикса *–им-*, характерного для глаголов II спряжения.

Страдательные причастия прошедшего времени от некоторых глаголов на *-сти (-сть)* образуются от основы настоящего/будущего времени (ср. с такими же случаями у действительных причастий прошедшего времени): *украденный, заплетенный*.

Лингвометодический анализ темы имеет целью получить полное представление об изучаемом материале, который затем может быть подвергнут необходимому сокращению, упрощению с учетом его изложения в школьном учебнике и ознакомления с методическими рекомендациями по данной теме; такой анализ должен учитывать преемственность и перспективность данной темы (то есть ее место в общем курсе русского языка).

Как уже говорилось выше, тематическое планирование может иметь вид **поурочного планирования по всей теме**.

При таком предварительном составлении планов уроков по всей теме можно использовать тетрадь, где на одной (например, левой) странице будет содержаться «планируемый» план урока, составленный перспективно, а на другой будет фиксироваться реальный план, куда будут вноситься некоторые изменения и поправки, обязательно возникающие в ходе работы учителя.

В заключение обзора видов тематических планов отметим, что ни по одной из тем, как бы мала она ни была, весь цикл учебных занятий выполнен быть не может. Именно поэтому так необходима продуманная система уроков, с тем чтобы каждый урок, имея свою цель, служил продолжением предыдущих и одновременно готовил к урокам последующим. Без тематического плана невозможно обеспечить непрерывное повторение наиболее трудных тем и вопросов, выстроить тщательно продуманную систему занятий по развитию речи, систему словарной работы. Тематический план обеспечивает и равномерность нагрузки учащихся.

§ 37. Поурочное планирование

Поурочный план представляет собой достаточно строгий «тактический» документ, в котором учтены все конкретные моменты предстоящего урока. Это повседневный рабочий документ учителя. Обычно он представляет собой сложный план, состоящий из разделов, подразделов, видов работ. В качестве подготовительного этапа к составлению такого плана обязательным является следующее:

а) определение темы урока и установление необходимого объема материала;

б) знакомство с теоретическими сведениями по теме и литературой к ней, а также отбор языкового материала для практических упражнений, соответствующих намеченной теме.

При отборе конкретного языкового материала учитель русского языка обязан помнить, что на его уроках учащиеся должны постоянно видеть и слышать образцы, соответствующие письменным и устным нормам кодифицированного литературного языка и относящиеся к разным функциональным стилям. Учитель должен помнить и о смысловой стороне предлагаемых как для устной, так и для письменной работы текстов. Неудачным надо признать такой отбор языкового материала, когда одно предложение берется из одного текста, другое — из нового и отличного от предыдущего по содержанию и т. д. Всегда лучше брать связный текст или слова, отдельные предложения, тексты, объединенные общей идеей, общим предметом, то есть тематически сгруппированные.

Например, на уроке в 5 классе «Повторение существительных I склонения» можно обратиться к самой близкой для учащихся теме — к школьным предметам[4]. Попросить перечислить только те названия предметов, которые относятся к повторяемой теме, и поставить их в контексты типа: «*Сегодня у нас были уроки по…* (Д. п.)», «*На* (П. п.) *мы говорили...* ». Попросить назвать учителей по имени и отчеству (что представляет для пятиклассников, недавно перешедших из начальной школы в среднюю, определенную трудность!) и дописать, например, такие предложения: «*Я отвечал по математик... Анастаси... Семеновн...*», «*У меня спросили о Мари... Николаевн...*». На уроке в 6 классе «НЕ с краткими причастиями» можно предложить задание типа: «*Турист плохо подготовился к походу. У него не ... (пришиты лямки к рюкзаку, не изучен маршрут, не собран рюкзак, не заклеены дырки на байдарке* и т. д.)», то есть написать как можно больше предложений с краткими причастиями.

[4] См. *Власенков А. И.* Общие вопросы методики русского языка в средней школе. М., 1973. С. 179–180.

Источниками, откуда учитель может подбирать материал для таких «тематических» уроков, являются в первую очередь литературные произведения. Учитель-словесник, как правило, стремится использовать на уроках русского языка материал, параллельно изучаемый на уроках литературы. При этом отношение к литературным источникам должно быть корректным и бережным: если необходимо внести в исходный текст изменения (например, насытить текст орфограммами нужного типа), то делать это надо с соблюдением меры; если идет монтаж, контаминация разных частей текста или разных текстов, то надо сохранять единство содержания и стиля.

Другим источником языковых примеров может быть научно-популярная литература. Язык таких авторов, как В. Бианки, А. Ферсман, Л. Успенский, М. В. Панов, удовлетворяет всем требованиям современной нормы, а использование подобной литературы на уроках русского языка очень полезно для установления межпредметных связей.

Публицистика, в том числе и современная, также может стать источником для урока. Материалы статей, газет и журналов достаточно легко адаптируются и «перекраиваются» в соответствии с конкретными лингвистическими задачами, однако в данном случае такой отбор со стороны учителя должен быть критичным, чтобы не дать учащимся неправильные «образцы».

При отборе языкового материала необходимо учитывать и возрастные особенности учащихся. В младших классах средней школы уместно использовать тексты из произведений популярных детских писателей (С. Я. Маршака, А. Барто, К. И. Чуковского, Э. Успенского, Г. Остера и др.), в старших классах материалом для лингвистического анализа могут стать критические статьи В. Г. Белинского, И. А. Гончарова, Ю. М. Лотмана.

Далее можно переходить к составлению п л а н а у р о к а.

Для этого необходимо определить цель урока, формы опроса (например, как проверить выполнение домашнего задания; как закрепить изученный материал; как построить повторение какой-либо темы), способ подачи нового материала (например, лекционная или работа с учебником), сформулировать выводы и форму их подачи (например, поставить задачу получения выводов самими учащимися), наметить учеников, которых необходимо вызвать, конкретно продумать задание на дом.

План урока может иметь вид:

— графика;

— схемы;

— конспекта (записи-описания).

График учитывает лишь временные границы каждого этапа работы на уроке, схема отражает только сами этапы, а свободная запись-опи-

сание (конспект) представляет собой развернутый подробный ход урока в целом. Составление именно таких подробных планов входит в задачу студента-практиканта. Собственно работа над конспектом урока начинается с плана и завершается уточнениями, которые вносятся в план после завершения работы над конспектом.

Конспект урока — деловой документ, имеющий особую форму, — обычно именуется следующим образом:

Конспект урока,
даваемого по русскому языку студентом-практикантом
(фамилия, имя, отчество),
в школе № .... классе ....
дата

Схема самого конспекта выглядит, как правило, так:

1. Тема урока.
2. Цель урока.
3. План урока.
4. Ход урока.
5. Приложения (схема расположения записей на доске, карточки для индивидуального опроса, таблицы и т. п.).

Раскроем содержание каждого из указанных пунктов.

Тема определяется в соответствии с конкретным тематическим планом, а в широком смысле — в соответствии с программой по русскому языку для средней школы.

Цель урока — это ответ на вопрос, каковы задачи данного урока (то есть зачем учитель идет на урок). Обычно в конспекте цель урока выражается несколькими инфинитивными предложениями. Приведем несколько примеров:

Пример 1.

Тема: Имена существительные, употребляемые только в форме множественного числа.

Цель: а) познакомить учащихся с именами существительными только множественного числа;
б) провести работу по предупреждению ошибок в определении рода этих существительных.

Пример 2.

Тема: Вид глагола.

Цель: а) дать понятие о виде как грамматической категории;
б) сообщить способы различения видов глагола;
в) познакомить со способами образования глаголов одного вида от другого и видовыми парами.

Пример 3.

Тема: Приставки на З- (закрепление материала).

Цель: а) повторить общее правило правописания приставок в русском языке и приставок на З- в частности;
б) сопоставить слова с приставкой С-, слова с приставками на З- и слова с оглушением З в корне (*низкий*);
в) скорректировать орфографическое правило для приставок на З-.

Посмотрим, что может стоять за такими пунктами на примере последней темы.

Повторение правописания приставок как значимых частей слова должно напомнить учащимся об основном принципе русской орфографии — морфологическом (= морфематическом = фонемном), то есть о том, что независимо от произношения письменная подача каждой приставки остается единообразной, например:

поднятый [под]нятый, ***подпол*** [пот]пол, ***поднос*** [пад]нос, ***подкрылки*** [пат]крылки, ***поддаться*** [пад:]аться, ***подтачивать*** [пат:]ачивать, ***подделать*** [пад:]елать, ***подтёк*** [пат:]ёк, ***подцветка*** [пац:]ветка.

Приставки же на З- (*без-, воз-/ вз-, из-, низ-, раз-, чрез- /через-*) подчиняются другому принципу — фонетическому: в соответствии с произношением на письме происходит замена З на С (см. правило: «...пишутся с буквой З перед гласными и звонкими согласными и с буквой С перед глухими согласными»).

Сопоставление правописания этих приставок, с одной стороны, и правописание приставки С- и корневых морфем, оканчивающихся на З-, базирующееся на основном принципе русской орфографии, с другой стороны, поможет усвоить эти разные основания и «развести» их в сознании учащегося.

Последний этап работы может заключаться в следующем поисковом моменте.

В словах *безвкусный* и *безжизненный* (*бесшумный, расщепить*) в первом случае корень начинается с глухого согласного: *без*[фкус]*ный*, а во втором случае на стыке приставки и корня в результате ассимиляции по месту образования произносится не [з + ж] ([с + ш], [с + ш']), а [ж̄] ([ш̄], [ш̄']). Таким образом, существующее правило необходимо подвергнуть корректировке: «Приставки на З- пишутся с буквой З перед буквами, обозначающими гласные и звонкие согласные звуки, и с буквой С перед буквами, обозначающими глухие согласные».

План урока может выглядеть следующим образом:

1. Организационный момент — 1–2 мин.
2. Проверка домашнего задания — 10 мин.

3. Объяснение нового материала — 10 мин.

4. Закрепление нового материала — 20 мин.

5. Подведение итогов урока и задание на дом — 3 мин.

(Подробнее о содержании каждого структурного элемента урока см. § 35, с. 121–125.)

Ход урока.

Собственно с этого момента и начинается описательная часть конспекта урока, которая может иметь форму: а) прямого обращения к учащимся или б) записи действий учителя (запись от первого лица):

а) — *Откройте тетради, запишите тему урока*;

б) — *Прошу учащихся открыть тетради и записать тему урока.*

Далее подробно описывается, как будет проверяться домашнее задание, как и в какой форме будет проводиться опрос, намечаются ученики, которые будут вызваны (в конспект можно записывать и ожидаемые ответы учащихся, то есть четкие, правильные формулировки правил, определений и т. д.), сообщается, в какой степени понадобится при объяснении нового материала учебник и сколько времени нужно отвести на работу с ним, приводится фактический материал (предложения, упражнения, задания), который будет предложен учащимся в ходе урока, фиксируются формулировки выводов, подробно расписывается домашнее задание.

Приложения.

Если предполагается давать на доске какую-либо схему (схемы), использовать в ходе урока раздаточный материал или планируется в оставшееся от урока время сделать упражнение, например, игрового характера, то весь указанный материал помещается в приложении к основной части конспекта.

Образцы подробных планов уроков можно найти в различных методических разработках по русскому языку. При работе над собственным конспектом урока студенту-практиканту помогут методические и дидактические материалы, как универсальные, так и сопровождающие каждый учебный комплекс (см. список литературы к главе 6, с. 66–72).

Литература

Власенков А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. М., 1973.

Никитина Е. И. Связный текст на уроках русского языка. М., 1966.

Панов Б. Т. Типы и структура уроков по русскому языку. М., 1986.

Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980.

Сонкина А. С. Обучение студентов планированию материалов по русскому языку // Русский язык в школе. 1966. № 5.

Блинов Г. И., Панов Б. Т. Практические и лабораторные задания по методике русского языка. М., 1986.

Канарская О. В. Уроки русского языка в форме дидактической игры: Книга для учителя. СПб., 1994.

Хрестоматия по методике русского языка: Организация учебного процесса по русскому языку в школе / Сост. Б. Т. Панов, Л. В. Яковлева. М., 1991.

ГЛАВА 11. Оптимизация учебного процесса

Цель педагогической деятельности любого учителя — достижение оптимального уровня обучения. Оптимальный уровень — это не идеальный уровень, а наилучший из возможных для данного учителя и данного ученика и ученического коллектива. **Оптимизация** — это достижение максимально возможного качества обучения в конкретных условиях.

§ 38. Критерии оптимальности учебного процесса

Критериями оптимальности являются результат, эффективность и мотивация.

Образовательная деятельность целенаправленна: она ориентирована на достижение определенных **результатов**. Это, во-первых, образовательный результат, который состоит в получении определенных знаний и выработке соответствующих умений и навыков. Нормативные документы (ГОС, программы) регулируют обязательный минимум уровня знаний, умений и навыков, но верхняя граница образовательного результата остается открытой. Во-вторых, образовательная деятельность имеет воспитательные цели: в результате ее осуществления у учащегося должны быть сформированы определенные привычки, интересы, система ценностей. Образование направлено также на развитие психики учащегося: его интеллекта, речи, внимания, памяти, воли. И, наконец, образовательная деятельность должна способствовать телесному и психическому оздоровлению учащегося. Обучение может быть оценено как качественное, если достигнутый результат соответствует поставленной цели. Критерий качества — это отношение результата к цели. Если результат нашего обучения конкретного ученика не соответствует поставленной нами цели, то обучение проведено некачественно.

Эффективность — это отношение результата к затратам. Если результат достигается ценой непомерных усилий учащихся (и/или учителя), то учение не может быть признано эффективным.

Мотивация — это положительная реакция учащегося на процесс обучения, его хорошее, комфортное самочувствие, его желание учиться.

Выделяют три критерия оптимизации:

1) достижение максимальных для конкретных условий результатов,

2) соответствие этих результатов поставленным целям,

3) отсутствие несообразных затрат времени и усилий как со стороны учащегося, так и со стороны учителя.

Добиться оптимальности обучения можно при выполнении следующих принципов:

1) системный подход к процессу обучения: система не означает максимального привлечения всех известных форм и методов работы над материалом для повышения эффективности, в системе главное — состыкованность этих элементов;

2) конкретный подход к условиям обучения: при выборе форм и методов работы необходимо учесть характер материала, класса / ученика и возможности самого учителя;

3) контакт учителя и учеников.

Оптимизация процесса обучения связана с активизацией учебной деятельности. Под активизацией понимают деятельность учителя, направленную на повышение интереса, возбуждение активности, творческого подхода к обучению у учащихся. Учитель, вызвав определенными средствами интерес у учащихся и поставив перед ними конкретную задачу, должен снизить полноту управления ими и предоставить ученикам некоторую самостоятельность.

Но увеличение самостоятельности, снижение руководящей роли учителя способно привести к увеличению активности учащегося только в том случае, если у учащегося присутствует достаточная мотивация — интерес к проблеме и желание ее решить. При отсутствии такой мотивации оставшийся без «поводыря» ученик просто перестает участвовать в учебном процессе.

Кроме того, активизация учебного процесса невозможна без учета индивидуальности учащегося или всего коллектива. Так, необходим учет имеющихся знаний, умений и навыков, а также учет объективных и субъективных факторов, связанных с закономерностями восприятия и мышления, психическими процессами и свойствами личности ученика.

Коротко рассмотрим эти психофизиологические процессы.

§ 39. Психофизиологические закономерности восприятия и усвоения информации

Существуют определенные закономерности восприятия и усвоения информации, которые необходимо учитывать для оптимизации учебного процесса.

Общие психофизиологические данные

Необходимым условием успешной работы учеников является здоровый сон, свежий воздух, движение и положительные эмоции. Нехватка получаса сна снижает работоспособность подростка на 30%. Ребенок каждый день должен проводить 2,5 часа на свежем воздухе и при этом активно двигаться.

Несмотря на известное деление людей на «сов» и «жаворонков», совместный режим их функционирования в учебном заведении позволяет сделать такой вывод: наибольшая работоспособность приходится на следующие часы: 8–12, 17–19.

Среди рабочих дней недели также выделяются более продуктивные — это вторник, среда и пятница, и менее продуктивные — это понедельник и четверг.

При планировании урока необходимо учитывать выводы психологов о том, что существуют пики концентрации и спада внимания. Так, при 45-минутном уроке пиков концентрации внимания бывает два: на 12–20 минуте и на 25–35 минуте. Эти пики целесообразно использовать для главной цели данного урока. Например, если планируется урок объяснения нового материала, то время до первого пика (10–12 минут) разумно использовать для проверки домашней работы и/или создания проблемной ситуации, а сам пик концентрации внимания (12–20 минуты) использовать для объяснения нового материала. Этап некоторого спада внимания можно занять упражнениями по образцу репродуктивного характера, а более сложные упражнения отнести на второй пик — 25–35 минуты. Иначе говоря, на первый пик лучше поместить основную теоретическую работу, а на второй — основную практическую.

Особенности восприятия информации

Человек воспринимает основную информацию о мире следующими способами: зрением (визуальная система восприятия), на слух (аудиальная система восприятия), в ощущениях (кинестетическая система восприятия), обонятельно и осязательно. Эти способы восприятия называются репрезентативными системами. Сенсорная система, которую человек использует активнее других, называется предпочтительной репрезентативной системой этого человека. Исследователи, работающие в психотехнологиях нейролингвистического программирования (НЛП), активно разрабатывают приемы, позволяющие учесть и использовать предпочтительную репрезентативную систему (основной канал восприятия информации) учащегося в учебном процессе. Так, они утверждают, что определить тип каждого человека можно даже по тому, какие речевые предикаты использует человек при общении. Если он часто употребляет слова *посмотрите, выглядят, отражаются, ясно, вид, цвет, красочный*, то

он визуал. Если человек часто употребляет слова *расскажите, слышится, звучит, громко, эхо*, то он аудиал. Если человек постоянно использует слова *чувствую, переживаю, тепло, сильно, ощущение*, то он кинестетик. Исследования показывают, что ученики начальной школы в основном кинестетики, средней — более аудиальны, старшей — более визуальны.

Если при общении с человеком использовать свойственные ему речевые предикаты, то у собеседника возникает ощущение, что с ним говорят на одном языке. Это значительно упрощает контакт, раскрепощает общение. Знания такого рода незаменимы при индивидуальном контакте. При общении же с классом необходимо иметь в виду, во-первых, возрастные особенности коллектива и, во-вторых, необходимость использования и аудиальной информации (устный рассказ — объяснение учителя, беседа), и визуальной информации (запись на доске, средства наглядности — таблицы, алгоритмы) для того, чтобы учащиеся с разными предпочтительными репрезентативными системами могли извлечь для себя всю необходимую информацию. В среднем человек с первого предъявления воспринимает 12–15% информации, полученной в аудиальной форме, и 25% информации, полученной в зрительной форме. Если же оба эти канала используются одновременно, то человек может воспринять до 65% информации.

Выявлены следующие закономерности восприятия визуальной информации.

Во-первых, текст, напечатанный в столбик, считывается медленней, чем тот же текст, написанный более широким планом.

Во-вторых, печатный шрифт с четко выраженными углами считывается на 30% быстрее, чем рукописный текст или шрифт со сглаженными углами.

Написанная на доске буква высотой в 1 см хорошо видна на расстоянии 4 женских или 3 мужских шагов.

С точки зрения привлечения внимания небезразлично, в какой части доски расположена информация: 33% внимания принадлежит правому верхнему углу, 23 — правому нижнему, 28 — левому верхнему, 16% — левому нижнему.

В восприятии текста большую роль играют цвета печати и фона. Наиболее хорошо воспринимаются черные буквы на белом фоне, потом следуют черные буквы на цветном фоне.

Особенности памяти и мышления

Различают четыре вида памяти:

Оперативная память удерживает часть сообщения 6–12 секунд; она используется, например, при одновременном слушании и конспектировании сказанного учителем.

Кратковременная память обеспечивает узнавание элементов и понятий и длится 15–20 секунд.

Переходная память длится от 5 минут до 24 часов.

Долговременная память длится дольше, в том числе и пожизненно.

Задачей учебного процесса является закрепление значимой учебной информации в долговременной памяти.

Структура памяти складывается из следующих звеньев: восприятие информации, ее запечатление, хранение, воспроизведение и использование.

О закономерностях восприятия информации уже говорилось. Скажем несколько слов о запечатлении и хранении информации.

Психологи выделяют три уровня человеческого мышления:

1) наглядно-действенное; основная единица наглядно-практического мышления — действие;

2) образно-художественное; основная единица — образ;

3) словесно-понятийное, логическое мышление; основная единица — понятие.

Согласно исследованиям психологов и физиологов, левое полушарие мозга человека отвечает за логическое мышление, правое — за образное. У одних людей (48%) больше развито левое полушарие; эти люди мыслят преимущественно логически. У других (52%) больше развито правое полушарие, и они мыслят преимущественно образно. При этом примерно половина логически мыслящих людей способна подключать в процессе мыслительной деятельности и образное мышление, и наоборот. Встречаются случаи равного развития полушарий (амбидекстрия).

Долгое время психологи и философы утверждали, что мышление представляет собой иерархическое построение и что при переходе к логическому мышлению образное «выключается». Однако в 70–80-е годы появилось большое количество исследований (работы Л. Л. Гуровой, Я. А. Пономаревой, С. Л. Рубинштейна, Н. И. Жинкина, В. П. Зинченко и др.), доказывающих, что образные компоненты оказывают большое влияние на продуктивность мышления в процессе обучения. Так, например, исследования показали, что при самостоятельной выработке способов решения той или иной конкретной задачи определяющим фактором оказывается уровень развития образных компонентов в структуре интеллекта. Это заставляет по-новому взглянуть на процесс обучения, который обычно носит преимущественно вербальный характер.

Использование при обучении комбинации логического и образного мышления дает следующие преимущества:

1) кратковременная память человека способна одномоментно оперировать количеством элементов около 7, причем информация при этом удерживается до 20 секунд; координация вербальных и образных ком-

понентов позволяет укрупнять информационные блоки и сокращать время изучения материала;

2) использование чувственно-наглядных образов способствует активизации, повышению исходного энергетического уровня за счет увеличения разноуровневости в мыслительных процессах (чувственно-наглядные образы конкретнее понятийных структур);

3) у детей разного возраста рисование (создание образов) не только закрепляет опыт, но и символически осмысляет его.

Отсюда следуют важные практические выводы: учебник с картинками лучше, чем без картинок (что очевидно); схемы, таблицы, пиктограммы, цветные выделения — все помогает укрупнить объем запоминаемой информации.

Запоминание может быть произвольным (осмысленным) и непроизвольным. Непроизвольное в нашем сознании связано с отсутствием цели запоминания и усилия запоминания. Непроизвольному запоминанию способствует необычность формы изложения. Известно, что осмысленное запоминание значительно экономнее неосмысленного, однако после 20 минут напряженного внимания восприятие притупляется, и тогда целесообразно использовать средства включения непроизвольного запоминания.

Хорошо запоминается информация, вызывающая аналогии с чем-нибудь знакомым. Значительно способствуют запоминанию мнемонические правила. К закономерностям запоминания относится, например, тот факт, что существительные запоминаются лучше, чем глаголы и прилагательные.

§ 40. Мотивация

Мотивация — это, как уже было сказано, положительная реакция учащегося на процесс обучения, его хорошее, комфортное самочувствие, желание учиться. Проблемами мотивации обучения (в литературе по педагогике используется также оборот *мотивация на обучение*) активно занимаются многие нетрадиционные педагогические технологии, например нейролингвистическое программирование.

Желание учиться связано с четким осознанием ребенком того, что ему дает обучение. Осознание цели обучения должно быть обязательно заявлено в позитиве. Так, ученик не должен говорить *Я не хочу быть неграмотным*. Формулирование цели необходимо провести в позитиве. Ученики могут по-разному определять цели своей учебы, например: *Я хочу быть грамотным*, или *Я хочу хорошо владеть русским языком*, или даже *Я хочу получать хорошие оценки, чтобы меня не ругали*. Эту цель надо укрупнить — перевести в метацель, заставив ученика осознать, что это ему даст. Ученик должен прийти к выводу, что конечная цель его обучения — хорошее самочувствие, успех, уверенность в себе, перспективы.

Помимо мотивации обучения вообще, важна мотивация обучения на каждом конкретном уроке. Мотивация дается учителем в начале урока в формулировании цели урока и создании проблемной ситуации. В конце урока учитель должен подвести итоги, в идеале — сформулировать, где будут применены полученные знания и умения.

Для создания мотивации обучения чрезвычайно важно то, как происходит общение учеников и учителя. Для положительной мотивации ученик должен чувствовать, что учитель считает его не только объектом преподавания, но и личностью и верит в его успех. Выставление оценок согласно нормам оценки знаний, умений и навыков влечет за собой невольное сравнение успехов учеников между собой, но для создания правильной мотивации необходимо сравнивать успехи ученика не с успехами других, а с его собственным прошлым состоянием: в конце ответа или письменной работы целесообразно, кроме отметки, вербально отметить, как вы оцениваете данный ответ по сравнению с другими ответами этого же ученика.

Учитель постоянно должен задавать себе три вопроса: каков я как информатор, организатор учебного процесса и мастер общения? Провал каждого из звеньев не позволит учителю добиться оптимальных результатов в его преподавании.

Литература

Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов-н/Д., 2000.

Павлова М. А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП. М., 2000.

Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. СПб., 1995.

Льюис Б., Пуселик Ф. Магия нейролингвистического программирования без тайн. СПб., 1995.

Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. М., 1982.

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.

Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1979.

Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., 1982.

Гончаров В. С. Типы мышления и образная деятельность. Свердловск, 1988.

Методики изучения вербального и невербального интеллекта у взрослых людей. Л., 1988.

Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. М., 1983.

Основы педагогического мастерства / Под ред. И. Я. Зязюна. М., 1989.

Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. М., 1967.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1978.
Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. М., 1987.
Бойцов Б. В., Крянев Ю. В., Кузнецов М. А. Философия качества // Стандарты и качество. 1997. № 9. С. 38–42.
Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М., 1998.
Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

ТЕОРИЯ и МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ НАУКИ о ЯЗЫКЕ и РАЗВИТИЯ РЕЧИ

ГЛАВА 12. Понятие о лингвистике как науке и о специфике ее изучения в школе

§ 41. Лингвистика как наука. Основные разделы науки о языке

Лингвистическая наука представлена в школьном изучении следующими разделами, изучающими современный русский литературный язык:

— фонетикой;

— лексикологией (в школьном курсе традиционно называемой лексикой и включающей материал по лексикологии и фразеологии);

—морфемикой и словообразованием (называемой в разных комплексах в зависимости от их специфики или морфемикой, или словообразованием);

— морфологией;

— синтаксисом.

Такие разделы, как графика и орфография, обычно изучаются не самостоятельно, а совмещены с другими разделами. Так, графика традиционно изучается вместе с фонетикой, орфография — на протяжении всего изучения фонетики, словообразования и морфологии (учебный комплекс 3 содержит в учебнике 5 класса самостоятельный раздел «Письмо. Орфография», в котором даны определения орфографии и орфограммы, а также введены отдельные орфографические правила, однако изучение орфографических правил включено и в другие разделы учебника).

Лексикография как самостоятельный раздел не изучается; сведения о словарях представлены (в разной степени по учебным комплексам) в основных разделах.

Стилистика изучается в ходе уроков по развитию речи.

Пунктуация изучается совместно с разделом синтаксиса.

Представление учащихся о лингвистике и о ее разделах формируется специальными параграфами, включающими данный теоретический материал, анализом строения изучаемого курса и сведениями о виднейших лингвистах, предложенными в учебниках по русскому языку.

Комплекс 1 не содержит специально выделенного теоретического материала о предмете лингвистики и об основных разделах науки о языке. Учащиеся могут получить эти сведения, лишь проанализировав структуру учебника. В учебнике 9 класса в разделе «Повторение» содержатся краткие сведения о таких выдающихся лингвистах, как Д. Н. Ушаков, Л. В. Щерба, А. А. Шахматов, А. М. Пешковский, В. В. Виноградов.

Комплекс 2 в начале основного курса в учебнике по теории содержит параграф «Основные разделы науки о языке», в котором сказано, что наука о языке называется языкознанием (языковедением, лингви-

стикой), что в школе изучаются основные разделы лингвистики, имеющие свой объект изучения:

фонетика — звуки речи;

морфемика — состав слова;

лексика — словарный состав языка;

морфология — слова как части речи;

синтаксис — словосочетания и предложения.

Морфология и синтаксис составляют грамматику.

С этими разделами тесно связаны орфография (правила написания слова), пунктуация (правила употребления знаков препинания), орфоэпия (правила произношения) и стилистика (наука о стилях и стилистических средствах языка).

В учебнике теории комплекса 2 имеются небольшие статьи о виднейших лингвистах с их портретами, описанием сферы их интересов и указанием некоторых их научных трудов. Так, приведены сведения о таких ученых, как М. В. Ломоносов, А. Х Востоков, Д. Н. Ушаков, Л. В. Щерба, В. И. Даль, В. В. Виноградов, А. А. Шахматов.

Комплекс 3, как и комплекс 1, не предоставляет специальных сведений о лингвистике и ее разделах, но содержит статьи о таких лингвистах и педагогах, как М. В. Ломоносов, Р. И. Аванесов, Я. К. Грот, В. И. Даль, А. М. Пешковский (в 5 классе), А. Х Востоков, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба (в 6 классе), Ф. И. Буслаев, Д. Н. Ушаков, А. Н. Гвоздев (в 7 классе), И. И. Срезневский, Ф. Ф. Фортунатов, В. И. Чернышев (в 8 классе), Д. Н. Овсяннико-Куликовский, С. И. Абакумов, А. А. Потебня (в 9 классе).

§ 42. Понятие «Современный русский литературный язык»

Объектом изучения в школе является современный русский литературный язык.

Современный язык понимается в двух значениях:

1) язык, понимаемый нами без словаря, — это язык от Пушкина;

2) язык, употребляемый нами, — это язык конца XX — начала XXI века.

Необходимость понимания того, что изучается именно современный язык, связана, в частности, с тем, какие примеры могут быть использованы для иллюстрации тех или иных теоретических понятий лексикологии. Так, по традиции в школьных учебниках часто используются примеры из русской классической литературы XIX века (особенно в разделах морфологии и синтаксиса). Это вполне оправданно, поскольку из этих текстов можно извлечь множество примеров, соответствующих нормам современного языка. Однако с лексикологией дело обстоит иначе: лексика русского языка подвержена наибольшим изменениям, связанным со значительными изменениями политического и экономического строя в стране, преодолением культурной замкнутости. Многие примеры становятся непригодными или теряют актуальность прямо на глазах. Так, постоянного пересмотра требуют примеры, иллюстрирующие устаревшую и новую лексику, современные заимствования.

Русский язык — язык русской нации — принадлежит к группе восточнославянских языков.

Литературный язык — язык культуры и язык общения культурных людей. Признаки литературного языка — нормированность и кодифицированность.

Литературная норма — совокупность правил выбора и употребления языковых средств в данном обществе в данную эпоху. Она служит единообразию употребления языковых средств (единому произношению, написанию и словоупотреблению), фильтрует поток заимствований, жаргонизмов, диалектизмов, сдерживает чрезмерно быстрое развитие литературного языка.

Кодификация — фиксация языковой нормы в письменных и устных источниках (словари, справочники, учебники, речь культурных людей).

Литературный язык является частью общенародного языка, включающего также диалекты, профессиональную лексику, жаргон, городские просторечия.

Эти теоретические вопросы нашли следующее отражение в учебных комплексах.

Комплекс 1 материал на эту тему содержит в учебнике 9 класса в обобщающем разделе «Общие сведения о языке». В нем сообщается, что язык возник из потребностей общения в процессе трудовой деятельности, что родственные славянские народы имеют родственные языки, возникшие из языка-основы — общеславянского языка, что национальный язык формируется одновременно с формированием нации. Про русский язык сообщается, что он является языком межнационального общения и имеет международное значение. Русский национальный язык неоднороден и в первую очередь включает литературный язык, который имеет письменную и устную формы и определяется системой норм, описываемых в словарях, справочниках, учебниках. В русском языке можно выделить ряд стилей в зависимости от задачи и ситуации общения: нейтральный, разговорный, научный, публицистический, деловой, стиль художественной литературы.

Как мы видим, комплекс 1 включает такие основополагающие понятия, как литературный язык и литературная норма, но вводит их только в конце изучения курса русского языка, что делает невозможным опору на эти понятия в процессе изучения основного курса.

Комплекс 2 в начале изучения основного курса (5 класс) представляет параграф «Понятие о литературном языке», а в самом конце теоретического учебника для 5–9 класса содержит небольшой раздел «Общие сведения о языке», в котором сообщается следующее: язык развивается и изменяется, русский язык принадлежит к группе восточнославянских языков, до XIV–XV веков существовал общий древнерусский язык, русский национальный язык сложился на основе говоров Москвы, создателем современного русского языка является А. С. Пушкин. Эти сведения, сообщенные после изучения всех разделов лингвистики, уже не имеют той познавательной ценности, которую они имели бы при изучении в начале курса.

Понятие же литературного языка введено в 5 классе и представлено следующим образом.

На территории нашей страны не все и не везде говорят по-русски одинаково (отмечены оканье, диалектные слова). Общим для всех является литературный язык — образцовый язык, нормы которого обязательны для каждого говорящего по-русски. Нормы литературного языка — это общие правила произношения и написания слов, их изменения и соединения друг с другом. В школе изучаются: 1) произносительные нормы; 2) морфологические нормы (правила изменения слов); 3) синтаксические нормы (правила соединения слов); 4) стилистические нормы (употребление языковых средств, уместных в определенных ситуациях; 5) нормы правописания (орфографические и пунктуационные). Знание норм и умение правильно говорить и писать составляет культуру речи — часть общей культуры человека.

В комплексе 2 представлены следующие виды упражнений к этому теоретическому материалу:

Запишите предложения, выбирая слово или форму слова литературного языка:
(Стодол, сарай) стоял на просторном (базу, дворе).
Я (кладу, ложу) книгу на место.
— Алло! (Здравствуйте, привет), Анна Петровна. Это (Витя, Витька, Витенька).

В задании приведены и другие примеры с диалектными, просторечными, стилистически маркированными вариантами.

Исправьте ошибки в употреблении слов:
Чтение играло большое значение в его жизни.

В задании даны и другие предложения с ошибками разного рода: неправильная сочетаемость, просторечная форма, употребление паронима.

Употребите данные слова в форме род. п. мн. ч.: *носки, чулки, апельсины, яблоки, мандарины, помидоры.*

Как мы видим, в учебном комплексе 2 разграничены понятия общенародного и литературного языка и зафиксирован главный признак литературного языка — его нормированность, а практические задания направлены на предупреждение или исправление наиболее типичных грамматических или стилистических ошибок, что имеет важное значение для практического изучения норм русского литературного языка.

Комплекс 3 сведения о языке рассредоточивает по учебникам разных классов. Так, в 5 классе сообщается, что у языков есть «языки-родственники: ближайшими братьями русского языка являются украинский и белорусский язык». В 7 классе учащиеся из специального параграфа узнают о том, что язык — развивающееся явление (с примерами из истории русского языка). В 8 классе — о том, что все славянские языки восходят к праславянскому языку, который разделился на южную, западную и восточную группу (древнерусский язык); древнерусский же язык разделился в XIV–XV веках на русский, украинский и белорусский. В 9 классе вводится понятие национального языка, сказано, что национальный язык ведет свою историю с XVII века — времени формирования русской нации и что особенность русского национального языка состоит в том, что он является государственным языком в России.

Как мы видим, акцент в комплексе 3 сделан не на литературном языке, а на национальном языке, при этом не ясно, отождествляется ли он с общенародным (в этом случае он не может быть признан государственным, так как включает помимо литературного языка диалекты и городские просторечия) или же с литературным.

Учителю необходимо опираться на понятия современного русского литературного языка и литературной нормы, особенно при изучении лексикологии: изучение устаревших и новых слов связано с понятием «современный язык», изучение общеупотребительной лексики и лексики ограниченного употребления тесно связано с понятиями «общенародный язык» и «литературный язык», понятие «литературный язык» используется в учебниках при изучении лексики ограниченного употребления. Все остальные понятия представлены в аспекте изучения норм литературного языка. Поэтому целесообразно во вводных уроках в начале изучения основного курса в 5 классе коснуться данных проблем. Сделать это можно в виде беседы, в которой учитель читает учащимся атрибутированные отрывки из разных текстов: из произведений писателей XVIII века (еще лучше написать на доске отрывок церковнославянского текста), а затем из произведения А. С. Пушкина; кусочек текста на украинском языке, на диалекте русского языка. После этого учащиеся вместе с учителем обсуждают вопрос о степени современности данных текстов и об их соответствии нормам литературного языка.

Литература

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, Т. А. Ладыженская и др. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко. 27-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2002.

Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2004.

Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред.. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Г. К. Лидман-Орлова. 11-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. С. Н. Пимонова. 11-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 9-е изд. М., 2003.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 10-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 6-е изд. М., 2004.

ГЛАВА 13. Теория и методика изучения фонетики и графики

§ 43. Цели и принципы обучения фонетике и графике

Фонетика — раздел языкознания, изучающий звучащую речь, **графика** — наука о письме.

Основные **цели** изучения этих разделов, традиционно изучаемых в школе совместно, таковы:

1) дать учащимся представление о звуковой системе языка:
   а) научить их расчленять звучащую речь на звуки, воспринимать и воспроизводить их вне речевого потока;
   б) на этой основе преодолеть возможные представления о тождестве звука и буквы, научить учащихся видеть соответствия и несоответствия между произношением и написанием;
   в) добиться осознания учащимися основных фонетических процессов русского языка (без введения соответствующих терминов): качественная редукция безударных гласных, позиционное оглушение, озвончение и смягчение, выпадение, диссимиляция согласных, произношение [в] на месте буквы «г» в словах типа *его*;
   г) использовать осознанные фонетические процессы для обучения выразительному чтению и орфоэпическим нормам русского языка;
2) дать представление о русской графике как науке, устанавливающей общие принципы передачи звучащей речи на письме:
   а) закрепить знание алфавита,
   б) добиться осознания учащимися количественного соотношения букв и звуков в русском языке: превосходящее количество глас-

ных букв над гласными звуками и согласных звуков над согласными буквами — и причин этого несоответствия;

в) изложить основные особенности русской графики:
— обозначение мягкости согласных на письме,
— обозначение звука [j] в разных позициях,
— функции твердого и мягкого знаков.

Хотя фонетика и графика изучаются в один этап в 5 классе и на них отводится относительно небольшое количество часов, познавательное и практическое значение этого раздела очень велико: фонетика в наиболее явном виде представляет язык системно, то есть в виде взаимосвязанных единиц; кроме того, именно на основании знания о расхождении звучания и написания формируется орфографическая зоркость.

При изучении фонетики используются как общеметодические, то есть актуальные для изучения разных разделов лингвистики, **принципы**, так и частнометодические — применяющиеся именно при обучении фонетике.

К **общеметодическим** относятся **экстралингвистический** принцип (соотнесение звуковой последовательности непосредственно с реалией, обозначенной рисунком), **функциональный** принцип (фиксация внимания на том, что звуки в сильных позициях — фонемы — выполняют смыслоразличительную роль, обращение к смыслоразличительной роли русского ударения) и **системный** принцип (установление связей между единицами фонетического уровня и морфемами и словами).

К **частнометодическим** фонетическим принципам относят опору на речевой слух учащихся, сопоставление звуков и букв и рассмотрение звука в морфеме.

§ 44. Содержание раздела «Фонетика. Графика»

Во всех трех учебных комплексах раздел фонетики изучается в один этап в 5 классе. В комплексе 1 он называется «Фонетика. Графика. Орфография. Культура речи»; поскольку орфография и культура речи входят как составляющие во все разделы, изучаемые в 5 классе, можно считать, что реальное название раздела «Фонетика. Графика»; на изучение раздела отводится 12 часов. В комплексе 2 раздел называется также «Фонетика. Графика»; на изучение раздела отводится 16 часов. В комплексе 3 есть два раздела, затрагивающих фонетико-графические проблемы: «Фонетика. Орфоэпия. Графика» (12 часов) и «Письмо. Орфография»; реально второй из них лишь предваряется текстом о значении письменности и целиком посвящен орфографии.

Фонетика — раздел языкознания, изучающий звучащую речь. Раздел фонетики во всех трех комплексах не содержит сведений о фонологии

и соответственно не различает абстрактных и конкретных фонетических единиц (фонем и звуков). Графика — наука о письме, о различных типах письма и их происхождении; из этих аспектов в школе изучаются принцип обозначения звучащей речи буквами: обозначение мягкости на письме, функции твердого и мягкого знака, назначение йотированных гласных букв. Орфоэпия — наука, изучающая правила произношения слов и предложений.

Содержание раздела фонетики во всех трех комплексах приблизительно совпадает. Так, в них изучаются следующие лингвистические понятия: звук речи, гласные звуки, ударные и безударные гласные звуки, согласные звуки, согласные глухие и звонкие (парные и непарные), оглушение / озвончение согласных, твердые и мягкие согласные (парные и непарные), шипящие согласные, слог, ударение. Изучаемый в курсе фонетики раздел графики описывает принципы обозначения звучащей речи на письме, орфоэпия описывает произносительные нормы русского языка.

Изучение фонетики в 5 классе опирается на изученное **в начальной школе**. После начальной школы учащиеся должны з н а т ь следующее:

1) слова состоят из звуков,
2) звуки делятся на гласные и согласные,
3) гласные бывают ударные и безударные,
4) гласный образует слог,
5) согласные делятся на глухие и звонкие (парные и непарные), твердые и мягкие,
6) звонкие парные в конце слова и перед глухими заменяются глухими,
7) на письме звуки обозначаются буквами, которые составляют алфавит.

В начальной школе у учащихся должны быть сформированы следующие у м е н и я:

1) выделять на слух звуки и называть их,
2) устанавливать последовательность и количество звуков,
3) различать глухие и звонкие согласные, определять их парность,
4) различать твердые и мягкие согласные,
5) определять ударение в слове,
6) называть ударные и безударные гласные,
7) правильно называть буквы алфавита,
8) записывать слова в их графическом облике.

Раздел фонетики, расположенный после повторения изученного в начальной школе, начинает систематический курс русского языка в 5–9 классах, и именно с этим связана его важность и сложность для учителя: учитель не работал с данным классом ранее, кроме того, в младших классах сегодня, как и в средних, действует не один учебный комплекс. С этим связано то, что в разделе фонетики содержится не так много но-

вого материала, а основное место занимает повторение, обобщение, применение на более сложном языковом материале уже полученных в начальной школе знаний.

Новым в разделе фонетики в 5 классе для учащихся будет следующий т е о р е т и ч е с к и й материал:

1) особенности образования гласных и согласных звуков,
2) парность согласных по твердости / мягкости,
3) позиционное смягчение согласных (без введения термина),
4) позиционное озвончение согласных (без введения термина).

Учащиеся должны овладеть следующими новыми у м е н и я м и:

1) определять парность твердых и мягких согласных,
2) правильно делить слова на фонетические слоги,
3) устанавливать звуковое значение букв алфавита в словах.

§ 45. Изучение фонетических понятий

Звуки речи. Транскрибирование

Основное понятие фонетики — понятие «звук речи» (реально — звук языка: объектом изучения являются не конкретные обладающие своим тембром звуки, произнесенные конкретными носителями в конкретном слове, а звукотипы, воспринимаемые всеми носителями языка как тождественные).

Учащиеся должны усвоить, что звуки используются для формирования слов и их различения; последней особенностью обладают звуки, стоящие в сильной позиции (термин не вводится). Данный материал удачно преподнесен в комплексе 1, где ученики должны назвать предметы, изображенные на картинках (*дом, дым, рак, мак*) и объяснить, благодаря каким звукам мы различаем попарно эти слова. При обсуждении данного материала целесообразно обратить внимание учащихся на то, что не все окружающие нас звуки являются звуками речи (что для учащихся достаточно очевидно) и что не все произносимые человеком звуки являются звуками речи (свист, имитация звуков природы).

Звуки речи в школьном курсе не имеют четкого определения. Изучается минимальная артикуляционная характеристика звуков (колебание голосовых связок, наличие препятствия в полости рта). Изучение артикуляционных особенностей произношения гласных и согласных звуков происходит методом наблюдений учащихся над своими произносительными усилиями. Так, после рассказа учителя об устройстве речевого аппарата (желательно использование изображения речевого аппарата) учащиеся отвечают на вопрос о том, встречает ли воздушная струя препятствия в полости рта при произношении гласных и согласных звуков;

дополнительно целесообразно обсудить вопрос о том, какими органами речи создаются эти препятствия и каков их характер (сближение или смыкание). Учащиеся должны знать, что при произношении всех согласных воздушная струя преодолевает препятствия и что при их преодолении образуется шум. Учащиеся должны также знать, что при колебании голосовых связок образуется голос и что гласные состоят только из голоса, а звонкие согласные — из голоса и шума. Вопрос о различном соотношении голоса и шума у звонких шумных и у сонорных согласных не поднимается, соответствующие термины не вводятся.

Необходимо обратить внимание учащихся на то, что про звуки следует говорить в мужском роде: *гласный, согласный звук* (в отличие от названия букв).

Термин «транскрипция» вводится только в комплексе 3, но он удобен и известен учащимся из уроков иностранного языка.

Во всех комплексах обозначена мягкость непарных согласных ([ч'], [щ'], [й']), но во комплексе 2 их мягкость обозначена не везде, а в комплексе 3 вместо значка [й] введен значок [j'] (в вузовской практике и большинстве научных описаний мягкость [j] как звука палатального, а не палатализованного не обозначается). Долгий мягкий [ж'] ни в одном из комплексов не включен в состав согласных звуков русского языка.

Комплексы 1 и 2 для транскрибирования предлагают отдельные слова или сегменты слов. В комплексе 3 приводятся транскрипции целых предложений. Эта работа имеет большой смысл: она позволяет показать, что границы лексического и фонетического слова в русском языке могут не совпадать, служебные слова часто не обладают фонетическим ударением и примыкают к самостоятельными словам, составляя с ними единое фонетическое слово. Одним из методов изучения звучащей речи является не только написание транскрипций, но и их прочтение и понимание. Полезной работой является частичное транскрибирование — транскрипционная запись отдельных сегментов слова, например безударных гласных.

Звуки и буквы. Графика

У школьников, как, впрочем, и у взрослых людей, восприятие звучащей речи сильно деформировано знанием графического облика слова и часто воспринимается через него. Научить различению буквы и звука как в теории, так и на практике — значительная и сложная задача курса фонетики. Эта задача имеет несколько аспектов.

Буква — графический знак для обозначения звучащей речи на письме. Ученики должны четко представлять себе, что буква — это рисунок, картинка, что ее нельзя произнести, а можно только зрительно воспри-

нять и написать. В связи с этим необходимо обсудить неправильность выражений типа *Он не произносит эту букву.*

Особое внимание на различении звуков и букв фиксирует комплекс 3. В нем в виде упражнения с пометой «Учитесь читать и пересказывать лингвистический текст» дан следующий материал:

«Устная речь — это речь произносимая и слышимая, а письменная — это речь записанная и читаемая. Устная речь намного древнее письменной. Более того, письменная речь возникла сравнительно недавно, на базе устной речи, поэтому для звуков подобраны соответствующие условные знаки — буквы, а не наоборот. Устная речь состоит из звуков, которые сами по себе ничего не значат. Только складываясь в определенном порядке в слова, они обозначают предметы, явления, действия <...>».

Ученики должны прочитать текст и ответить на вопросы: Чем устная речь отличается от письменной? Какая речь древнее? Какими средствами передается устная речь, а какими письменная?

Полученные в ходе выполнения этого упражнения знания закрепляются выполнением упражнения с таким заданием:

Спишите, раскрывая скобки и выбирая подходящее по смыслу слово. Сделайте вывод.

(Устная, письменная) речь появилась раньше (устной, письменной). (Устная, письменная) речь состоит из звуков, которые в определенной порядке складываются в слова. (Звуки, буквы) изобретены для закрепления (устной, письменной) речи на бумаге <...>.

Для различения букв и звуков запись последних необходимо осуществлять только в транскрипционных скобках. Необходимо обратить внимание учеников на то, что ряд букв не используется как транскрипционные знаки (йотированные гласные буквы).

В курсе фонетики учащиеся повторяют алфавит, уже, безусловно, им известный. В связи с его изучением необходимо еще раз зафиксировать внимание учеников на названии букв алфавита, на том, что о буквах алфавита надо говорить в женском роде (*гласная, согласная буква*); при повторении алфавита целесообразно обсудить с учащимися вопрос о том, в каких жизненных ситуациях человеку необходимо знание алфавита (при пользовании каталогами разного рода, словарями и т. д.). Ученики должны уметь воспроизвести алфавит не только с начала до конца, но и с любой буквы.

В русском алфавите 33 буквы: 10 гласных, 21 согласная и 2 графических знака — ъ и ь. Целесообразно обратить внимание учащихся на то, что буквы лишь условно могут быть названы гласными и согласными — в соответствии с тем, для обозначения каких звуков они преимущественно предназначены. Так, гласная буква после согласной выступает не

только для обозначения качества гласного звука, но и для обозначения твердости или мягкости предшествующего согласного (ср.: *мал — мял*).

Графика определяется во всех трех комплексах как наука, изучающая обозначение звучащей речи на письме. Это определение относится, строго говоря, не ко всем языкам, а только к языкам с фонографическим типом письма (в противоположность, например, иероглифическим типам письма, где иероглифами передаются значения, закрепленные за словами), типу нашего письма данное определение соответствует вполне. Русская графика имеет специфические особенности, касающиеся обозначения мягкости согласных на письме, обозначения звука [j] и употребления графических знаков. Графика устанавливает правила написания для всех слов, она изучает знаки письма (буквы) в их повсеместном употреблении, то есть графика определяет, как единицы языка передаются во в с е х словах и частях слов. В отличие от правил орфографии, которые устанавливают написания конкретных классов слов и их частей, правила графики всеобщи. К сожалению, четкого разграничения сфер графики и орфографии в учебниках не проведено, и ученики имеют обычно неясное впечатление о различиях между объектом этих дисциплин, а также затрудняются сформулировать особенности русской графики.

Особенности русской графики затрудняют понимание учащимися возможных различий между графическим и фонетическим обликом слова. Так, ученики должны уметь описать графическое и фонетическое различие таких, например, пар слов, как *мол — мёл*: на письме эти слова различаются гласными буквами, в произношении — твердостью и мягкостью согласного звука.

В конце изучения раздела фонетики учащиеся должны уметь показать основные количественные и качественные закономерности соотношения букв и звуков в русском языке. Так, они должны знать, что между буквами и звуками в слове возможны следующие количественные соотношения:

1 буква — 1 звук: ***стол*** (в данном слове, строго говоря, буква *о* обозначает не только качество гласного звука, но и твердость предшествующего парного согласного, но в школьном курсе учитывается только обозначение мягкости согласных и не описывается обозначение их твердости; корректным примером одно-однозначного соответствия является пример *шов*);

1 буква — 2 звука: *яма*;

1 буква — 0 звука: *солнце, мышь*;

1 буква — признак звука (мягкость согласного): *конь*;

1 буква — 1 звук + признак другого звука: *мял*;

2 буквы — 1 звук: *моется, несся*;

Учащиеся должны также знать о том, что как гласные, так и согласные буквы могут обозначать в разных словах или формах слов звуки разного качества, например буква *а* в словах *час* и *часы*, обозначающая звуки [á] и [и]. И наоборот: один и тот же звук может быть обозначен разными буквами, например безударный [а], обозначенный в словах *сама* и *сома* буквами *а* и *о*.

Гласные звуки и гласные буквы

В русском языке 6 гласных звуков, различающихся под ударением: [а], [о], [и], [ы], [э], [у].

Гласные звуки не содержат шума и состоят только из голоса. Гласные бывают ударными и безударными. Все 6 гласных звуков различаются в русском языке только под ударением, в безударном же положении различается меньшее количество звуков.

В русском языке 10 гласных букв: *а, о, и, ы, э, у, е, ё, ю, я*.

Учителя младших классов часто для запоминания употребляют следующую схему:

а	у	о	ы	э
я	ю	ё	и	е

При этом иногда ими используется следующая формулировка: *В верхнем ряду расположены твердые гласные, в нижнем — мягкие*. Имеется в виду то, что гласные буквы нижнего ряда обозначают не только качество гласного звука, но и мягкость предшествующего согласного звука (*мал — мял, лук — люк, мол — мёл, мыл — мил, мэр — мер*а). Однако такая формулировка недопустима: ни гласный звук, ни тем более гласная буква не могут обладать признаком мягкости. Эту ошибочную формулировку необходимо исправить. Если учащиеся запомнили и перечисляют гласные именно в такой последовательности, то целесообразно данную схему преобразовать с использованием выделения: 6 гласных звуков обвести или закрасить другим цветом:

а	у	ы	о	э
я	ю	и	ё	е

Учащиеся должны уметь объяснить причину количественного несоответствия букв и звуков в русском языке. В связи с этим учащиеся должны знать следующее.

Буквы *е, ё, ю, я* выполняют в языке следующие функции:

1) обозначают согласный [j] и следующий за ним гласный звук:
   а) в начале слова: *есть* [j+э]; *ёж* [j+о]; *юг* [j+у]; *ясли* [j+а];
   б) в начале слога после гласного: *поесть* [j+э]; *поёшь* [j+о]; *поют* [j+у]; *твоя* [j+а];

   в) после букв ъ и ь: *съесть, статье* [j+э]; *объём, бьёт*[j+о]; *льют* [j+у]; *объять, статья* [j+а].;

2) после парных мягких обозначают мягкость согласного и гласные звуки [э], [о], [у], [а] (*мел, мёд, мюсли, мясо*).

Особое положение занимает буква *е*. В ряде заимствованных слов согласный перед ней произносится твердо, то есть она обозначает только гласный [э]: *пюре* [рэ], *фонетика* [нэ]. Некоторые из этих слов имеют орфоэпические варианты: *терр*ор — [т]*еррор* и [т']*еррор*.

Данный материал не является для учащихся абсолютно новым и может изучаться методом анализа языкового материала, подобранного учителем. Для лучшего зрительного запоминания учащимся предоставляется таблица гласных букв, в которой 6 гласных букв, обозначающих гласные звуки, написаны одним цветом, а 4 йотированные гласные буквы — другим. При объяснении данного материала необходимо постоянно записывать слова не только в буквенном варианте, но и в транскрипции, причем в длинных словах и словах с безударными гласными на первом этапе целесообразно транскрибировать не все слово, а лишь тот его сегмент, который включает гласный звук и предшествующий ему согласный; при этом транскрипция записывается не рядом со словом, а под ним и указывается фонетическое значение йотированных букв при помощи стрелок. Например:

сел → [с' эл] съел → [сйэл].

Закрепление этого материала требует значительной практической отработки.

Ударные и безударные гласные, их отображение на письме

Под ударением в русском языке, как уже говорилось, различаются 6 гласных звуков. В безударном положении качество гласного может меняться.

В **комплексе 1** сказано, что в безударных слогах произносятся звуки, близкие к [а] или [и] (обозначаются соответственно [а] и [и]).

Комплекс 2 сообщает, что гласные в безударных слогах «произносятся неясно», [о] и [а] без ударения совпадают в звуке, близком к [а], [э] и [и] — в звуке, близком к [и].

Как мы видим, транскрибирование безударных гласных в комплексах 1 и 2 происходит на уровне звукотипов — эталонов звуков, которые филологически не подготовленный носитель языка различает и может произнести изолированно.

Комплекс 3 предлагает усложненную транскрипцию для обозначения безударных гласных и содержит следующий теоретический материал. Под ударением гласные произносятся четко; звуки [и], [ы], [у] произносятся отчетливо и в безударных слогах. На месте букв *о* и *а* в безударных слогах произносится ослабленный звук [а], отличающийся меньшей отчетливостью (обозначается [а]). На месте букв *е* и *я* в безударных слогах после мягких согласных произносится [и^э], то есть средний между [и] и [э] звук (п[и^э]терка, с[и^э]ло). После твердых шипящих [ж], [ш] и после [ц] на месте *е* произносится [ы^э] (ж[ы^э]лать, ш[ы^э]птать, ц[ы^э]на). В некоторых безударных слогах вместо [а] произносится краткий гласный [ъ], близкий к [ы] (м[ъ]локо), после мягких произносится краткий гласный [ь], близкий к [и] (*читает* — [ч'ита́'ьт]).

Как мы видим, ни один из комплексов не дает полного и последовательного объяснения процессу редукции гласных в безударных слогах. Материал комплекса 3 требует значительного корректирования: введенный материал предполагает разделение безударных слогов на первый и непервый предударный и последовательное объяснение того, что «некоторые безударные слоги», в которых произносятся гласные [ъ] и [ь], являются непервыми предударными, а в первом предударном произносятся звуки [а], [и^э], [ы^э], причем [и^э] произносится после мягких не только на месте букв *е* и *я*, но и на месте буквы *а* (*часы*), а звук [ы^э] может быть произнесен не только на месте буквы *е*, но и на месте буквы *а* (*лошадей*). Недоумение вызывает тот факт, что авторы комплекса 3 проповедую «старшую» норму: гласные верхнего подъема в этом комплексе не подвергаются качественной редукции и нейтрализации с гласными неверхнего подъема, что противоречит современному произношению и современным лингвистическим традициям описания редукции и нейтрализации безударных гласных.

Во всех трех комплексах нет материала по фонологии, поэтому остро стоит проблема формулирования того, что же именно реализуется в безударных слогах как [и^э], [ы^э], [ъ] или [ь]. Формулировка комплекса 2, в которой «звуки [о] и [а] без ударения совпадают в звуке, близком к [а]», неудачна, поскольку неясно, как один звук ([о]) может быть произнесен как другой звук ([а]). В этом смысле более удачна аккуратная формулировка комплексов 1 и 3, в которых сообщается, что безударный гласный [а] произносится на месте букв *о* и *а*.

Нейтрализации (в терминах школьной грамматики — совпадению) гласных в безударных слогах надо уделить особое внимание. Необходимо отметить, что первостепенное значение для качества безударного гласного имеет твердость / мягкость предшествующего согласного или его принадлежность к шипящим или *ц*. Целесообразно использовать следующие схемы. Для комплексов 1 и 2:

После твердого согласного, кроме шипящих и ц:

а, о → [а]
сам — сама [са]ма
сом — сома [са]ма

После шипящего и [ц]:

а → [а] *шар — шары* [ша]ры
а → [ы] *лошадка — лошадей* ло[шы]дей
е → [ы] *шесть — шестой* [шы]стой

После мягкого согласного:

и, е, я, а → [и]
мир — миры [м'и]ры
мена — менять [м'и]нять
пять — пятак [п'и]так
час — часы [ч'и]сы.

Для учащихся, обучающихся по комплексу 3, схему необходимо усложнить, введя позиции первого, непервого предударного и заударного слогов. Таблица при этом может выглядеть, например, следующим образом:

непервый предударный	первый предударный	ударный	заударный
после твердых			
[ъ] *садовод*	[а] *садок*	[а] *сад*	[ъ] *высадки*
[ъ] *голова*	[а] *голов*	[о] *головы*	[ъ] *за́ голову*
[ъ] *шаровой*	[а] *шары* [ы^э] *лошадей*	[а] после [ш], [ж], [ц] *шар, лошадка*	[ъ] *слыша*
[ъ] *шестьдесят*	[ы^э] *шестой* *энергичный*	[э] после [ш], [ж], [ц]; в заимствованиях *шесть, шедший, энергия*	[ъ] *вышедший*
[ъ] *желтизна*	[ы^э] *желтеть*	[о] после ш, ж, ц *жёлтый*	[ъ] *выжелтить*
после мягких			
[ь] *рядовой*	[и^э] *рядов*	[а] *ряд*	[ь] *вырядился*
[ь] *ледоход*	[и^э] *ледок*	[о] *лёд*	[ь] *наледь*
[ь] *певуны*	[и^э] *певун*	[э] *петь*	[ь] *выпеть*

Позиции первого и непервого предударного и заударного слогов введены авторами комплекса 3, но не в 5 классе, а в учебнике 6 класса при повторении изученного в 5 классе в параграфе «Орфоэпия». Здесь же

говорится о сильной (под ударением) и слабой (без ударения) позиции гласного. Но распределение транскрипционных знаков гласных по позициям и в этом случае последовательно не проведено. Правда, учебник 6 класса содержит справочный материал, в котором приведена таблица «Трудные случаи фонетического разбора»:

Гласный под ударением	1-й предударный слог		Остальные предударные слоги		Заударный слог		Буква гласного звука
	после твердых	после мягких	после твердых	после мягких	после твердых	после мягких	
[а]	[а]	[и³]	[ъ]	[ь]	[ъ]	[ь]	*а, я*
[о]	[а]	–	[ъ]	–	[ъ]	–	*о, ё*
[э]	[ы³]	[и³]	[ъ]	[ь]	[ъ]	[ь]	*е*
[у]	[у]	[у]	[у]	[у]	[у]	[у]	*у, ю*
[ы]	[ы]	–	[ы]	–	[ы]	–	*ы, и*
[и]	–	[и]	–	[и]	–	[и]	*и*

Как мы видим, авторы учебника все случаи транскрибирования гласных считают «трудными случаями фонетического разбора», что, впрочем, справедливо, так как в школьной грамматике усложненная фонетическая транскрипция традиционно не использовалась и не только для учеников, но и для учителей представляет определенную трудность.

Однако таблица нуждается в уточнениях.

Во-первых, ударный [а] в некоторых словах и [о] во всех словах после шипящих и [ц] в первом предударном реализуются в [ы³], причем в учебнике 5 класса эта закономерность отмечена и проиллюстрирована словами ж[ы³]леть, рж[ы³]ной, лош[ы³]дей (справедливости ради надо отметить, что только последний пример не допускает вариативного произношения [а] и [ы³]).

Во-вторых, таблица и теоретический материал комплекса 3 не учитывают наличия особой фонетической подсистемы заударных флексий, в которых фонема <а> после мягких реализуется не как [ь], а как [ъ] ([пóл'ъ] — *поля*). И это приводит авторов учебника к непоследовательности в описании такого рода позиций. Так, в учебнике 5 класса транскрипция слова *орфоэпия* в упражнении 80 выглядит как [арфаэп'ий'ь], а в упражнении 86 — как [арфаэп'ий'а].

В-третьих, необходимо оговорить то, что в начале фонетического слова (в начальном неприкрытом слоге) гласные непервого предударного слога произносятся как в первом предударном: в этой позиции не может быть представлен [ъ] или [ь] (см. транскрипцию слова *орфоэпия*).

Все эти положения, очевидные для людей с высшим филологическим образованием, абсолютно неочевидны для учащихся и требуют вербализации.

Материал, касающийся реализации гласных в безударных слогах, имеет большое теоретическое и практическое значение. Так, изучение этого материала наглядно демонстрирует учащимся то положение, что любой безударный гласный, кроме [у], — сигнал орфограммы (орфограмма № 1).

Звонкие и глухие согласные.
Позиционное оглушение и озвончение.
Отражение глухости и звонкости на письме

Все три комплекса включают материал, согласно которому учащиеся должны знать следующее.

Звонкие согласные состоят из шума и голоса, глухие — только из шума. Согласные составляют пары по глухости / звонкости, таких пар 11. Не имеют парных глухие согласные [х], [х'], [ц], [ч'], [щ'] и звонкие [й], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р'].

При изучении данного материала необходимо обратить внимание учащихся на то, что согласные, составляющие пару по какому-либо признаку, должны различаться только этим признаком. Парные по глухости / звонкости согласные отличаются друг от друга в паре отсутствием / наличием голоса, что является следствием произношения звонких согласных с колебанием голосовых связок. Это можно продемонстрировать учащимся при помощи следующего приема: учащиеся произносят поочередно глухой и парный ему звонкий согласный (например [с] и [з]), при этом они обращают внимание на то, что положение органов речи, образующих преграду, остается неизменным; затем они прикладывают руку к горлу и продолжают произносить поочередно эти звуки, при этом можно ощутить дрожание голосовых связок, присущее артикуляции звонкого [з].

Запоминание парных и особенно непарных согласных представляет определенную трудность для учащихся, поэтому при изучении этого материала целесообразно использовать таблицу, например:

	непарные	парные (11 пар)	непарные
звонкие	л л' м м' н н' р р' й	б б' в в' г г' д д' ж з з'	
глухие		п п' ф ф' к к' т т' ш с с'	х х' ц ч' щ'

Парные звонкие согласные расположены в этой таблице по алфавиту, под ними — парные им глухие. Для запоминания глухих согласных существуют мнемонические приемы, например предложения «Степка, хочешь шец?» — «Фи!», которые содержат все глухие согласные (парные по твердости / мягкости — только в твердой или мягкой разновидности).

Во всех трех комплексах приведен материал, касающийся позиционного (термин не приводится) оглушения и озвончения согласных.

Комплекс 1 сообщает, что «звонкий согласный может заменяться парным ему глухим на конце слова или перед глухим согласным. Глухой может заменяться парным звонким перед звонким».

Комплекс 2 содержит следующую информацию:

На письме звонкие и глухие согласные обозначаются «своей» буквой:

1) в положении перед гласными;

2) перед звонкими согласными [л], [м], [н], [р], [й].

Парные заменяют друг друга в следующих случаях:

1) звонкие произносятся глухо в конце слова и перед глухим согласным,

2) глухие озвончаются перед звонкими.

Комплекс 3 включает следующий материал: «На месте звонких согласных на конце слова и перед глухими произносятся парные глухие. На месте глухих перед звонкими (кроме *в*) звучат звонкие».

Как мы видим, ни один из комплексов не описывает исчерпывающе позиции озвончения, которое происходит для парных глухих перед звонкими, кроме сонорных и [в'], [в]. Таким образом, при иллюстрировании данной темы примерами необходимо привести в первую очередь примеры тех позиций, в которых озвончения не происходит. Так, необходимо обратить внимание учащихся, что парные глухие и звонкие различаются перед [л], [л'], [м], [м'], [н]. [н'], [р], [р'], [й] (*слой* [сл] — *злой* [зл], *съесть* [сй] — *разъесть* [зй]) и [в], [в'] (*свой* [св] — *звон* [зв]). Перед остальными звонкими согласными парные глухие озвончаются, что следует проиллюстрировать соответствующими примерами, например, *просить* — *просьба* [з'б], *молотить* — *молотьба* [д'б] и др., необходимо обратить внимание учащихся на направление фонетического воздействия (приспособления) согласных — от последующего звука к предшествующему (регрессивная ассимиляция).

При изучении данной темы целесообразно сразу поднять вопрос об **обозначении глухих и звонких согласных на письме**. В явном виде этот вопрос поставлен в комплексах 1 и 2. Освещение данной темы целесообразно проводить в следующем ключе: для обозначения звонких и глухих согласных в русском алфавите предусмотрены отдельные согласные буквы (в отличие от обозначения твердых и соответствующих им парных мягких согласных звуков). Глухие и звонкие согласные обозначаются «своей» буквой в позициях перед гласным, а также перед сонорными и *в*, то есть в тех позициях (сильных по глухости / звонкости), в которых они различаются и не подвергаются оглушению или озвончению: *том — дом, твой — дверь, слить — злить*. Оглушение и озвончение на письме не отражается, позиция оглушения или озвончения — сигнал орфограммы (орфограмма № 3). В русском языке есть исключение из этой закономерности — правописание приставок, заканчивающихся на *з* или *с* (кроме приставки *с-*), где перед глухим согласным в соответствии с произношением пишется *с*, перед звонким — *з*, например: *рас-/раз-: рас-сыпать, раз-бить* (отражение произношения и здесь проводится не до конца, так как фиксируется только ассимиляция по глухости / звонкости, но не по способу и месту образования: *расшевелить* [ръшшъв'ил'ит']). Изучаемая после темы о реализации гласных в безударных слогах, эта тема может стать важным этапом обобщения основного орфографического принципа русского языка — на письме не отражаются позиционные изменения гласных и согласных (фонематический принцип русской орфографии).

Твердые и мягкие согласные.
Позиционные изменения по твердости / мягкости.
Отражение мягкости согласных на письме

Различение твердых и мягких согласных представляет для учеников значительную сложность, поскольку в произношении твердые и мягкие согласные различаются дополнительной артикуляцией (продвижение тела языка вперед и приподнимание средней части языка к твердому небу; для произношения среднеязычного [j] эта артикуляция является основной), которая не описывается в школьном курсе русского языка и потому не может быть использована учениками. Восприятие твердых и мягких согласных затруднено также тем, что для парных твердых и мягких согласных в русском алфавите не существует различных букв, мягкость же их обозначается другими графическими средствами. В связи с этим основной метод предъявления данного материала — объяснение учителя с использованием таблиц разного рода.

Все три комплекса сообщают, что согласные могут быть твердые и мягкие, и предоставляют список парных и непарных твердых и мягких согласных. Важно закрепить в сознании учащихся тот факт, что твердые и мягкие согласные в паре — это не один согласный, а разные самостоятельные звуки, обладающие способностью смыслоразличения. В связи с особенностями русской графики тяжело осмысляется тот факт, что слова типа *мал — мял* различаются не гласными, а согласными звуками и что именно твердость и мягкость согласного играет здесь смыслоразличительную роль. По этой причине на начальном этапе изучения данной

темы целесообразно приводить в качестве примеров слова, в которых мягкость согласного обозначается при помощи мягкого знака, например пары *кон — конь, банка — банька.*

В русском языке 15 пар согласных по твердости / мягкости. Необходимо обратить внимание учеников на то, что парные по твердости / мягкости согласные различаются только этим признаком и совпадают в других своих признаках, в частности по глухости / звонкости. В школьной грамматике не изучаются такие артикуляционные характеристики согласных, как способ и место их образования, однако сообщается, что каждый согласный содержит шум, возникающий при преодолении преграды в полости рта. На это можно опереться при демонстрации различий твердых и мягких, которые наиболее явственно можно увидеть при сопоставлении парных согласных: ученики должны произносить попеременно парный твердый и мягкий согласный (например, [б] — [б'] — [б] — [б']) и фиксировать внимание на том, что наличие голоса и положение органов речи, создающих преграду (смыкание верхней губы с нижней) остается при этом неизменным.

Для лучшего запоминания ученикам предлагается таблица, аналогичная таблице согласных по глухости / звонкости:

	непарные	парные (15 пар)	непарные
твердые	ж ш ц	б в г д з к л м н п р с т ф х	
мягкие		б' в' г' д' з' к' л' м' н' п' р' с' т' ф' х'	ч' щ' й'

Парные согласные в этой таблице, как и в таблице глухости / звонкости согласных, расположены по алфавиту, парные согласные — друг под другом.

Учитель должен обратить внимание учащихся на транскрипционное обозначение мягкости согласных при помощи апострофа (запятой). Как уже было сказано, все три комплекса предлагают разное решение для обозначения мягкости непарных согласных. Так, комплекс 1 обозначает мягкость у всех непарных ([ч'], [щ'], [й']), комплекс 2 не обозначает мягкости непарных, опираясь, видимо, на то, что у этих согласных в русском языке нет твердых эквивалентов и они всегда мягкие ([ч], [щ], [й]), комплекс 3, как и комплекс 1, обозначает мягкость всех непарных мягких ([ч'], [щ'], [j']), при этом, как мы видим, звук [й] обозначается, как это принято в высшей школе, при помощи [j] с той разницей, что в высшей школе мягкость палатального [j] не обозначается, поскольку связана не с дополнительной, а с основной артикуляцией этого звука. Методически наиболее верным является обозначение мягкости всех мягких, как парных, так и непарных, поскольку это способствует запоминанию данной характеристики у этих согласных.

Мягкость может быть самостоятельным признаком и признаком, позиционно обусловленным положением перед другим мягким согласным (сильные и слабые позиции по твердости / мягкости). Этот материал ни в одном из комплексов не представлен четко и систематизированно, в отличие от материала по самостоятельной и несамостоятельной глухости / звонкости. Отсутствие такого материала значительно затрудняет изучение правописания мягкого знака между согласными. Так, например, комплекс 1 формулирует правило следующим образом: «В сочетаниях *ч, щ* с другими согласными мягких знак не пишется (*мощный, кончать*). Есть и другие случаи, когда мягкий знак между согласными для обозначения мягкости не пишется. О правописании таких слов надо справляться в орфографическом словаре (*мостик, гвозди*)». Представляется, что если не вводить материала о сильных и слабых по твердости / мягкости позициях, то правило написания мягкого знака в середине слова между согласными надо давать в более строгой формулировке, как это сделано, например, в пособии Л. А. Чешко «Русский язык: для подготовительных отделений вузов»[5]:

Мягкий знак в середине слова пишется:

а) после мягкого [л'], стоящего перед любым согласным, твердым, так и мягким (*пальма, сельдь*); между двумя л мягкий знак не пишется (*аллея*);

б) после мягкого согласного, стоящего перед твердым (*весьма, раньше*);

в) после мягкого согласного, стоящего перед мягкими [г'], [к'], [б'], [м'], являющимися результатом изменения соответствующих твердых (*серьги* — ср. *серьга*, но *тмин*).

В остальных случаях мягкий знак в середине слова для обозначения мягкости не пишется (*мостик, песня, разве*).

Примечание:

а) мягкий знак не пишется в сочетаниях *чк, чн, нч, рщ, щн*,

б) мягкий знак сохраняется перед суффиксом *-ся* в неопределенной форме глагола и перед окончанием *-те* в повелительном наклонении (*приготовиться, приготовьтесь*).

При изучении материала о позиционном смягчении согласных необходимо иметь в виду, что на сегодняшний день регулярным для всех носителей языка является лишь смягчение *н* перед *ч* и *щ*, остальные же случаи смягчения носят факультативный характер и могут отсутствовать в речи учащихся, поэтому такие приведенные в учебниках примеры, как *свить* в транскрипции [с'в'ит'] (комплекс 3), *ветвь* (комплекс 1 предлагает учащимся найти в этом слове мягкий согласный, стоящий перед другим мягким) могут вызвать у них недоумение и требуют комментария.

[5] *Чешко Л. А.* Русский язык: Для подготовительных отделений вузов. М., 1990. С. 69–70.

Позиционное отвердение (*конь — конский*) в школьном курсе фонетики не изучается как не имеющее выхода на орфографию.

Большого внимания требует тема «**Отражение мягкости согласных на письме**». Прежде всего следует обратить внимание учащихся на то, что речь идет не об обозначении мягкости в транскрипции (при помощи апострофа), а об отражении мягкости согласных при записи звучащей речи буквами русского алфавита. Наиболее систематизирована эта тема в комплексе 2, где приводится следующая формулировка: «Мягкость согласных на письме обозначается двумя способами: 1) при помощи мягкого знака, 2) с помощью букв е, ё, и, ю, я». Комплекс 3 не уделяет внимания этой теме, в комплексе 1 материал разбросан по разным параграфам. Однако данная тема имеет большое значение для осознания принципов как русской графики, так и орфографии. Целесообразно, чтобы учащимся был предоставлен и проиллюстрирован примерами следующий теоретический материал.

Необходимо различать обозначение мягкости у парных согласных и у непарных согласных.

Для непарных согласных нет необходимости в обозначении мягкости, поэтому возможны, например, правила «*ча, ща* пиши с *а*», «*чу, щу* пиши с *у*». Написание мягкого знака после *ч* и *щ* выполняет не фонетическую, а грамматическую функцию — указывает на принадлежность слова к определенному грамматическому классу, например: *мяч — ночь* (указание на род существительного).

Для парных согласных существенен тот факт, что на письме отображается только самостоятельная, непозиционная мягкость согласных, то есть такая мягкость, которая сохраняется на конце слова и перед твердым согласным (для [л'] — в любой позиции). Позиционная же мягкость на письме не отображается. Исходя из этого можно сформулировать следующее положение.

На письме отображается самостоятельная мягкость парных мягких согласных в конце слова и в середине слова (правило см. на с. 169). Отражение мягкости происходит двумя способами: а) при помощи мягкого знака (*конь, раньше*); б) при помощи букв *я, ю, е, ё, и* (*мял, мюсли, мел, мёл, мил*).

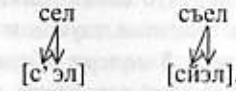
Не отображается на письме мягкость непарных мягких согласных (*час*) и позиционная мягкость согласных, возникшая из-за соседства согласного с последующим мягким (*барабанщик*).

Твердый и мягкий знаки, их функции

В основном данный материал изучен в начальной школе, однако он требует обязательного повторения и систематизации, что напрямую связано с фонетическим разбором. Ни один из комплексов не содержит

систематизированного материала на данную тему. Тем не менее учащиеся должны знать следующее.

Твердый знак выполняет в русском языке разделительную функцию. Ученики обычно затрудняются сформулировать, в чем эта функция состоит, и предлагают формулировку «Он разделяет согласный и гласный». Необходимо добиться от учащихся понимания того, что разделительная функция заключается в следующем: твердый знак указывает, что стоящая после согласного гласная буква *я, ю, е* или *ё* обозначает не мягкость предшествующего согласного, а два звука: *я* — [ja], *ю* — [jу], *е* — [jэ], *ё* — [jo]; согласный же перед [j] в современном русском языке большинством носителей произносится твердо (*пью* — [пjу]). При изучении данного материала необходимо проводить соответствия между написанием и произношением (транскрипцией), используя уже приведенную нами схему такого типа:



Функции **мягкого знака** в русском языке сложнее. Он может выполнять три функции:

1) аналогичную разделительную перед *я, ю, е, ё, и* внутри слова не после приставки (*вьюга, соловьиный*) и в некоторых заимствованных словах перед *о*: (*бульон, компаньон*);

2) обозначает самостоятельную мягкость парного согласного на конце слова и в середине слова перед согласным: *конь, банька*;

3) является знаком грамматической формы, не неся никакой фонетической нагрузки, когда употребляется после непарных по твердости / мягкости согласных: *ключ — ночь, нож — рожь*.

Говоря о разделительной функцией мягкого знака, необходимо обратить внимание на то, что он обозначает два звука не только перед *я, ю, е, ё*, но и перед *и* и в заимствованных словах перед *о*, то есть сфера его употребления шире, чем у твердого знака. Использование твердого и мягкого разделительного знака регулируется правилами орфографии.

В связи с обозначением мягкости при помощи мягкого знака следует добиться от учащихся формулировки «обозначает мягкость» и не допускать распространенной формулировки «мягкий знак смягчает согласный». При этом еще раз необходимо повторить, что звучащая речь первична, а письменная речь служит для ее фиксации.

Обсуждая грамматическую функцию (термин не вводится), надо обратить внимание на то, что мягкий знак в этой функции может употребляться как после непарных мягких (*мяч — ночь*), так и после непарных твердых (*нож — рожь*). При этом он не обозначает мягкости ни в том, ни в другом случае.

В аспекте сказанного крайне неудачной оказывается трактовка, приведенная в комплексе 3, где сказано, что в слове *встань* буква *н* обозначает звук [н'], а у буквы ь «нет звука». Представляется, что здесь необходима корректировка. Мягкий знак не несет фонетической нагрузки в том случае, когда он стоит после непарного по твердости / мягкости согласного. После парного он обозначает его мягкость, что должно быть отражено в разборе.

Слог. Слогораздел

Слог как фонетическая единица не определен при изучении данной темы ни в одном из трех комплексов. **Комплекс 1** не сообщает о слогах ничего, кроме того, что слоги бывают ударные и безударные; ученики должны ориентироваться при этом на знания, полученные в начальной школе. **Комплекс 3** сообщает, что слова делятся на слоги, что слог — это сочетание согласного и гласного звуков и что слоги бывают ударные и безударные. **Комплекс 2** содержит следующую информацию: слова делятся на слоги; слог может состоять из одного, двух и более звуков; в состав слога обязательно входит гласный звук, поэтому в слове столько слогов, сколько в нем гласных; согласные звуки могут начинать слог, заканчивать его или окружать гласный с обеих сторон.

На наш взгляд, данного объема теоретического материала недостаточно даже для поверхностного понимания фонетического слога. Учащиеся должны понимать; что фонетический слог, слог для переноса и морфемные границы в слове — это разные языковые реалии.

Как известно, в лингвистике существует множество определений слога. Для школьного курса фонетики подходит следующее определение, не требующее введения дополнительных знаний: **слог** — это гласный или сочетание гласного с одним или несколькими согласными, произносимый одним выдыхательным толчком. Из этого определения следует, что слог не может не содержать гласного и не может содержать более одного гласного, то есть в слове столько слогов, сколько в нем гласных.

В русском языке обычно описываются следующие правила слогораздела: при отсутствии стечения согласных слоговая граница проводится после каждого гласного, кроме последнего, то есть подавляющее большинство слогов в русском языке заканчиваются гласным (*сто-ро-на, ди-а-лог*). При стечении согласных в середине слова слогораздел происходит следующим образом: при сочетании [j] с другим согласным граница проводится после [j] (*мой-ка, вой-на*), при сочетании остальных непарных звонких (сонорных) с парными звонкими и с глухими (шумными) согласными граница проводится после непарного звонкого (*лам-па, жар-ко*). По поводу слогораздела при стечении двух шумных существуют разные мнения: согласно одним, слогораздел в этом случае происходит перед

ними (*бу-дка*), согласно другим — может идти и между ними (*буд-ка*). С нашей точки зрения, в школьном курсе допустимы оба варианта.

Комплекс 2, имеющий орфографико-пунктуационную направленность, сопрягает тему «Слог» с изучением орфографического раздела о переносе слов, заявляя, что «с делением слова на слоги связаны правила переноса слов». Однако нельзя допустить, чтобы учащиеся проводили слогораздел в полном соответствии со слогами для переноса. Правила переноса слов в русском языке базируются на слого-морфемном принципе. Так, при отсутствии стечения согласных слово переносится по слогам (*сто-ро-на, ди-а-лог*), за исключением того, что нельзя переносить или оставлять на строке одну гласную букву, даже составляющую слог (*мо-я, о-лень*). При стечении согласных учитывается морфемная структура слова: нельзя отрывать от приставки последнюю, а от корня первую согласную букву. Так, нельзя перенести *по-дписать, прик-репить*, а надо *под-писать, при-крепить*. В этом случае слог для переноса и фонетический слог может не совпадать. Последнее же правило переноса заключается в том, что при переносе слов с двойными (одинаковыми) согласными одна из них оставляется на строке, а другая переносится (*ван-на, кас-са*). Это положение глубоко противоречит правилам слогораздела, поскольку в произношении два одинаковых согласных сливаются в один долгий и слоговая граница не может идти внутри согласного звука. Единственным допустимым делением на фонетические слоги будет такое: *ва-нна, ка-сса*.

Отсутствие необходимой теоретической базы приводит не только учащихся, но и авторов учебного комплекса 3 к ошибкам при слогоразделе. Так, в образце фонетического разбора, приведенном в справочном материале учебника 6 класса комплекса 3, слово *являться* разделено на слоги следующим образом: *яв-лять-ся*, при этом авторы несколькими строками ниже пишут о том, что буквы *ться* обозначают один звук [ц]. Выходит, что слогораздел проходит внутри этого звука, что абсолютно невозможно. Правильный слогораздел слова *являться* [j'и-вл'а́-цъ].

Наиболее верным будет деление на фонетические слоги слова, записанного не в буквенном варианте, а в транскрипции, это поможет избежать некоторых возможных ошибок, в частности увидеть, что в словах типа *ванна, являться* нет двух согласных в середине слова.

Ударение

Комплекс 1 сообщает, что ударение — это произнесение одного из слогов в слове с большей силой, чем остальные. **Комплекс 2** содержит следующую информацию: ударение — это произношение одного из слогов в слове с большей силой и длительностью; гласный в ударном слоге произносится «отчетливо и ясно», в безударном — «неясно»; в русском

языке ударение не закреплено за определенным слогом, может переходить в слове с одного слога на другой (*за́нял — заняла́*), позволяет различать слова (*за́мки — замки́*) и формы слова (*ле́са — леса́*). **Комплекс 3** представляет тот же объем информации, но использует некоторые термины. Так, в нем сообщается, что русскому языку свойственно силовое ударение, при котором ударный слог отличается от безударного болей силой; русское ударение свободное, разноместное — может падать на любой слог; подвижное — может передвигаться в одном и том же слове с одного слога на другой.

Объяснение данного материала целесообразно проводить в форме беседы с учащимися. Учащимся можно задать вопрос о том, может ли в русском слове ударение падать на первый (второй, третий, последний) слог, предложить им привести примеры, спросить их о том, знают ли они языки с фиксированным местом ударения (французский, польский). После этого на доске можно написать слово, позволяющее поставить ударение на разных словах (формы одного слова или омографы), например *воды, замок*, попросить прочитать всеми возможными способами и сделать вывод о подвижности и смыслоразличительных свойствах ударения в русском языке. Возможность смыслоразличения надо связать с разноместностью русского ударения, спросив, может ли различать слова или формы слов ударение, если оно всегда стоит на одном и том же слоге.

Изучение данной темы надо связать с уже описанной темой «Безударные гласные». Так, на доске можно написать в транскрипции некоторое искусственное слово, не существующее в языке и содержащее гласные [а], [и], [ы], например [ат'икама], и попросить поставить ударение во всех возможных местах. Таких вариантов будет 4 — по числу гласных. После этого надо написать слово, содержащее звуки [о] или [э], например [ат'икома], и предложить поставить ударение. В этом случае возможен только один вариант — ударение на [о], поскольку звуки [о] и [э] в русских словах (не считая незначительного числа заимствований, например *какао*) могут быть произнесены только в ударном слоге. Таким образом можно повторить или обобщить материал об «акающем» и «икающем» характере русского языка — нейтрализации гласных (фонем) после твердых и после мягких согласных.

Комплекс 3, помимо словесного ударения, вводит также понятия логического смыслового ударения.

Орфоэпия

Термин «**орфоэпия**» употребляется в лингвистике в двух значениях:

1) совокупность норм литературного языка, касающихся звукового оформления значимых единиц; среди таких норм различают: а) нормы, связанные с произношением фонем в определенных позициях; б) нормы,

допускающие существование вариативных грамматических форм; в) нормы суперсегментной фонетики (ударение и интонация);

2) наука, которая изучает варьирование произносительных норм литературного языка и вырабатывает произносительные рекомендации (орфоэпические правила).

Различия между этими определениями следующее: во втором понимании из области орфоэпии исключаются те произносительные нормы, которые связаны с действием фонетических законов: редукция гласных, позиционное озвончение / оглушение согласных и др. К сфере орфоэпии при этом понимании относят лишь такие произносительные нормы, которые допускают вариативность в литературном языке, например реализация <а> после шипящих ([жара́], но [жысм'и́н]).

Учебные комплексы определяют орфоэпию как науку о произношении, то есть в первом значении. Таким образом, к сфере орфоэпии, по этим комплексам, принадлежат все произносительные нормы русского языка: реализация гласных в безударных слогах, оглушение / озвончение согласных в определенных позициях, мягкость согласного перед согласным и др. Из норм, допускающих вариативность произношения в одной и той же позиции, изучаются следующие.

Комплекс 1 на полях учебника и в заданиях приводит отдельные заимствованные слова, в которых согласный перед [э] произносится мягко и твердо (например, му[з']ей, но фо[нэ]тика, [тэ]ннис); представлены некоторые слова с проставленными ударениями (*сантиметр, портфель*); приводится список слов, в которых сочетания *чт* и *чн* произносятся как [шт] и [шн] (*чтобы, конечно, скучный, пустячный, скворечник, яичница*). В конце учебника приведен словарик «Произноси правильно!» из 60 слов.

Комплекс 2 также приводит отдельные слова с твердым и мягким согласным перед [э] (ши[н']ель, но сви[тэ]р), приводит отдельные слова с ударениями в них (формы глаголов *звонить, начать*); кроме того, при изучении разных тем приводятся транскрипции слов с разными согласными перед мягкими ([з]бить, но [п'йу]), однако внимание на этом не акцентируется.

Комплекс 3 определяет орфоэпию как раздел науки о языке, изучающий правильное произношение звуков, слов и ударение в словах и вводит понятие орфоэпической нормы, которую нужно не только соблюдать (вслушиваясь в речь дикторов, актеров, чтецов), но и пропагандировать, ссылаясь на авторитет «Орфоэпического словаря» под редакцией Р. И. Аванесова. Представленный материал аналогичен комплексам 1 и 2: произношение согласного перед [э] (ин[д]екс, бу[т]ерброд, но к[р']ем, [т']ермин); произношение групп *чт* и *чн* ([шт]о, ску[шн]о, но серде[ч'н]о, кирпи[ч'н]ый), приведено произношение слова *Бог* — [бох].

В отличие от комплексов 1 и 2, в комплексе 3 сказано, что некоторые слова допускают вариативность произношения, например прог[р]есс и прог[р']есс, двое[ч'н]ик и двое[шн]ик, до[щ'] и до[шт'], до[ж'ж']и и до[жд']и. Произношение согласных перед мягкими также не систематизировано, но может быть извлечено из примеров к разным темам ([с']вить, гру[с']ть, [т']вердый).

В конце учебника приведен «Орфоэпический словарик» из 100 слов.

Кроме того, комплекс 3 предлагает производить дополнительно к фонетическому (см. с. 186–187) **орфоэпический разбор** «тогда, когда в слове возможна или допущена ошибка в произношении или ударении». Порядок разбора таков:

1. Подумать и решить, может ли слово звучать по-другому.
2. Посмотреть в словаре или спросить у учителя, как правильно.
3. Произнести слово правильно, записать с пометами произношения и ударения.

Например, *красивее* — ударение всегда на втором слоге; коне[шн]о.

Формулирование первого пункта разбора представляется некорректным, поскольку практически любое слово можно произнести по-другому, если произнести его неправильно; если слово не допускает вариативного произношения в литературном языке, то при фонетическом разборе ученик, «подумав и решив» или «посмотрев в словаре», должен привести этот единственно верный произносительный вариант. Орфоэпический же разбор дополнительно к фонетическому необходим тогда, когда слово допускает вариативность в произношении.

§ 46. Умения и навыки по фонетике, методы их формирования

В курсе фонетики, графики и орфоэпии ученики должны приобрести следующие **умения и навыки:**

1) расчленять звучащую речь на звуки, отвлекшись от графического облика слова;

2) грамотно произносить звуки вне звучащей речи, не используя при этом названия букв;

3) называть по порядку все звуки, из которых состоит то или иное слово;

4) характеризовать звуки по следующим признакам: гласные — по ударности / безударности, согласные — по глухости / звонкости (с указанием парности), твердости / мягкости (с указанием парности),

5) описывать фонетические процессы в слове: реализацию гласных в безударных слогах, позиционное озвончение / оглушение, смягчение;

6) проводить соответствие между звуковым и графическим обликом слова: указать, какими буквами обозначены звуки в слове;

7) разделять слово на фонетические слоги;

8) группировать слова с общностью фонетических признаков, например с подвижным ударением или с подвергшимися оглушению согласными;

9) делать фонетический разбор слова.

Курс фонетики призван также решить ряд проблем, сопряженных с развитием речи: обратить внимание учащихся на звучащую речь с точки зрения дикции и интонирования.

Методом формирования умений и навыков являются у п р а ж н е н и я.

Для формирования указанных умений могут быть использованы следующие **типы упражнений**:

1) произнести звуки без опоры на написанный текст
   — изолированно,
   — в слове с опорой на изображение реалии, называемой определенным словом;
2) проанализировать артикуляцию произносимых звуков;
3) описать фонетические различия между словами, различающимися одним звуком (например, твердым и мягким парным согласным);
4) затранскрибировать:
   — отдельные звуки в слове (например, только гласные или только согласные),
   — слово,
   — фразу;
5) прочитать транскрипцию, идентифицировать ее, перевести в графический облик:
   — слово,
   — фразу;
6) дать правильные названия букв алфавита:
   — изолированно,
   — в слове,
   — в форме исправления «допущенных учеником» ошибок;
7) расположить слова по алфавиту;
8) описать позиционные фонетические изменения в слове:
   — изменение (редукция) гласных в безударных слогах,
   — оглушение / озвончение согласных,
   — ассимиляция по способу и месту образования (без употребления термина),
   — диссимиляция (без употребления термина),
   — позиционное смягчение;

9) указать способы обозначения мягкости:
— в языке,
— в конкретных словах;
10) определить количество звуков и букв в слове;
11) из ряда единиц выбрать единицы с определенными фонетическими признаками (например, слова, содержащие только мягкие согласные);
12) сгруппировать единицы по общности фонетических признаков (например, разделить слова на группы по месту ударения);
13) сгруппировать единицы по общности графических признаков (например, разделить слова на группы по способу обозначения мягкости, значению йотированных гласных букв);
14) разделить слова на фонетические слоги и на слоги для переноса;
15) указать место ударения в слове;
16) привести примеры слов с заданными фонетическими характеристиками;
17) сделать фонетический разбор слова.

Упражнения могут содержать эвристические задания, например, на анализ артикуляционных различий при произношении гласных и согласных, выявление смыслоразличительной функции звуков в сильной позиции (фонем), смыслоразличительную роль ударения.

Приведем примеры упражнений по фонетике, графике и орфоэпии разных типов, представленных в комплексах 1, 2 и 3, и дадим комментарии к некоторым из них.

Комплекс 1

Произнесите сначала гласные, потом согласные звуки: **а — о, б — п, у — э, д — т, и — ы**. При произношении каких из этих звуков выдыхаемый воздух встречает препятствия: сомкнутые губы, прижатый язык?

Это задание направлено, с одной стороны, на проверку умения изолированно произносить звуки, с другой — на выявление классификационного умения группировать звуки, разделяя их на гласные и согласные (на основании знаний, полученных в начальной школе), с третьей стороны, индуктивно: методом анализа языковых фактов (собственных произносительных усилий) учащиеся должны сделать вывод об артикуляционных отличиях согласных от гласных.

Запишите слова, которые начинались бы с разных звуков (под ударением). С какого гласного в русском языке слова не начинаются?

Это задание формирует умение подбора иллюстративного материала к изученной теории. Оно содержит эвристический компонент: учащиеся должны прийти к выводу, что в русском языке слова не начинаются со звука [ы].

Назовите слова, обозначающие нарисованные предметы (на картинках изображены дом, дым, рак, мак), благодаря каким звукам мы различаем первое и второе, третье и четвертое слова?

Это задание направлено на демонстрацию умения анализировать звучащее слово без опоры на его графическую запись и на слух различать звуки. Данное задание служит также для преподнесения теоретического материала о смыслоразличительной функции звуков в сильной позиции (фонем).

Ученик допустил ошибки в ответе, исправьте их: В слове лист — 4 звука: «эль», «и», «эс», «тэ». В слове строчка — 7 букв: «сэ», «тэ», «рэ», «о», «че», «ка», «а».

Описывая типичные для школьника ошибки (неразличение букв и звуков, неверное название некоторых букв алфавита), задание фиксирует внимание учащихся на недопустимости этих стандартных ошибок.

Ребята организовали библиотечку. Разложи книги по порядку (по фамилиям авторов): А. С. Пушкин «Сказки», Б. С. Житков «Что бывало» <...> (всего 10).

Составьте алфавитный список жильцов дома (вразбивку приведены фамилии жильцов, в том числе начинающиеся на одну букву).

Эти два задания проверяют знание алфавита, демонстрируют возможное практическое применение этого знания; кроме того, учащимся дается представление о том, что в библиотечном каталоге книги представлены в алфавите фамилий авторов, а не их инициалов или названий произведений — удачная демонстрация связи теории с практикой.

Прочитайте данные слова. Какой звук обозначен сочетанием букв **сч, зч**? Какой еще буквой он обозначается? Запишите слова в алфавитном порядке. Какие звуки обозначает в этих словах буква д?

Подписчик, песчаный, считать, щедрый, рассказчик, указчик, возчик, счетовод.

Это задание демонстрирует не сформулированные в правилах ассимилятивные изменения согласных, что имеет познавательную ценность и является важным этапом в подготовке учащихся к фонетическому разбору. Кроме того, задание предполагает повторение и закрепление полученных ранее знаний (позиционное оглушение, алфавит). При выполнении этого задания целесообразно не только оговорить устно, но и записать процесс приспособления согласных ([сч'] → [щ'], [зч'] → [сч'] → [щ']), хотя это и не предусмотрено заданием. Целесообразно обратить внимание учащихся на то, что уподобление согласных не ограничивается только приведенными примерами и предложить им проанализиро-

вать другие случаи ассимиляции, например, слова *позже, сшить, моется* и др.

Запишите слова тремя группами: с **ь** для обозначения мягкости согласного, с **ь** в неопределенной форме глагола, с разделительным **ь** (дан список из 22 слов).

Данное задание направлено на опознавание разных функций употребления мягкого знака (обозначение мягкости, разделительная функция, грамматическая функция) и на формирование классификационных фонетических умений. Не очень удачной представляется формулировка задания и подбор примеров; так, в грамматической функции ь используется не только для маркирования инфинитива глагола, но и для обозначения рода существительных (*нож, рожь*). Важно при этом обратить внимание учащихся, что ь при этом не несет фонетической нагрузки. Это задание целесообразно дополнить. Обязательно необходимо повторить, что такое разделительная функция ь.

Определите количество букв и звуков в словах.

Письмо, мысль, возьмем, восьмой, баян, юг, еда, ёлка, честный, праздник.

Это задание позволяет проверить усвоенность многих изученных фонетических тем: обозначение мягкости при помощи ь, обозначение двух звуков при помощи йотированных гласных букв, непроизносимые согласные; упражнение является важным этапом подготовки к фонетическому разбору слов.

Выпишите слова, распределяя их по способу обозначения мягкости согласных: 1) с **ь**, 2) с **е, ё, ю, я, и**. В каких словах **и, ю, е** не обозначают мягкости предшествующего согласного? (приведен список из 25 слов, в том числе жизнь, жюри, парашют).

Задание формирует классификационное умение и обладает, кроме того, большой познавательной ценностью: оно ставит вопрос о том, что твердость непарных согласных не нуждается в дополнительном обозначении, поэтому йотированные гласные буквы и *и* после непарных твердых обозначают только качество гласного звука. Стандартной ошибкой является транскрибирование слов с *жи, ши* с обозначением гласного и ([жи], [ши] вместо [жы], [шы]), причем часто такое транскрибирование сопровождается обозначением мягкости у [ж] и [ш]; этот материал требует повторения и закрепления.

Данное задание целесообразно было бы дополнить заданием, в котором нужно определить, чем выражена мягкость непарных мягких согласных, например, в словах *чаща, молчу, щука, щи*. Учащиеся должны сделать вывод о том, что мягкость непарных также не нуждается в дополнительном обозначении.

Какие гласные звуки обозначены буквами **о, е, я** под ударением? А в безударном положении?

Косы, коса; дело, дела; пятый, пятак, резкий, резка; взгляды, глядит.

Это задание направлено на закрепление знаний учащихся об изменении (чередовании) гласных в безударных слогах. Данная тема, как было сказано при рассмотрении методов изучения теории по фонетике, недостаточно четко формализована и требует большей практической отработки: как показывает практика, вплоть до старших классов учащиеся делают однотипные ошибки на реализацию безударных гласных. Так, наибольшее число ошибок бывает связано с реализацией фонемы <а> после мягких, поэтому произношение гласного в безударном слоге после мягкого согласного на месте букв *а* и *я* требует большей отработки. Особого внимания и большей тренировки требует и реализация гласных в безударных слогах после непарных по твердости / мягкости согласных. Так, для транскрибирования необходимо дать ряды слов с *ча* (например *час — часы — часовой*) с фиксацией внимания на чередовании [а] / [и], а также слова с чередованиями [а] / [ы], [о] / [ы], [э] / [ы] (*жалко — жалеть, желтый — желтеть, шесть — шестой*). Особенностью комплекса 1 является то, что для транскрибирования в нем предложены слова, в которых фиксируется внимание только на реализации гласных в ударном и первом предударном слоге. В сильном классе целесообразно давать для транскрибирования также слова со сложной реализацией гласных в непервом предударном или заударном слоге, например *выжелтить, шерстяной, площадь*.

Комплекс 1 не содержит специальных заданий на слогораздел и постановку ударения.

В разделе фонетики содержатся такие сопряженные с фонетикой задания по развитию речи:

1) произнести приведенные скороговорки со звуками [р] и [ш] в медленном, обычном и быстром темпе,

2) написать о том, как нельзя и как нужно читать вслух.

Комплекс 2

Прочитайте слова. Что обозначают квадратные скобки и зачем приведена такая запись?

Фо[нэ]*тика, фо*[нэ]*тический.*

Это короткое задание позволяет повторить способ записи произношения слов при помощи транскрипционных скобок, вводит лингвистический термин и орфоэпическую норму его произношения, а также позволяет обратить внимание учащихся на возможность произношения заимствованных слов с твердым согласным перед [э]. Вызывает недоуме-

ние запись слова *фонетический*, где в позиции первого предударного зафиксирован звук [э] вместо звука [ы]. Думается, что такая запись недопустима, даже если она производится до изучения (повторения) редукции гласных в безударных слогах.

Прочитайте пары слов. Какие звуки вы слышите? Произнесите звуки, благодаря которым различаются значения слов в каждой паре. Обозначьте эти звуки по образцу угол [л] — уголь [л'].

Сон — сор, ком — кол, мал — мял, ел — ель.

Задание формирует умение различить буквенный и звуковой состав слова: слова в последних двух парах в написании различаются гласными буквами или наличием / отсутствием буквы ь, а в произношении — твердостью / мягкостью согласных звуков.

Вставьте подходящие по смыслу слова.

В словах русского языка букв может быть столько же, сколько звуков, например: ...; букв может быть ..., чем звуков, например: ...; букв может быть ..., чем звуков, например: ... .

Задание направлено на обобщение знаний о количественном соотношении букв и звуков в слове и фиксирует внимание на случаях их несовпадения: букв больше, чем звуков (например, *конь*); букв меньше, чем звуков (например, *яма*). Проверка сознательности усвоения материала достигается самостоятельным подбором примеров.

Прочитайте текст найдите в первом абзаце глаголы, запишите их, обозначая ударение и разделяя черточками слоги для переноса.

Ты переплыл речку, а твой товарищ остался на том берегу. Ты кричишь ему: «Пе-тя! Плыви сю-да!» <...> В обычной нашей речи слоги тесно сцеплены друг с другом, но вот возникает необходимость произнести слово или несколько слов громко и отчетливо, и тогда сцепление ослабевает, слово распадается на слоги, разделенные паузами.

Как мы видим, комплекс 2 не только не подчеркивает возможность различия между фонетическими слогами и слогами для переноса, но и отождествляет эти понятия. Материал требует комментария учителя.

Укажите слова с ударением на первом, втором, третьем слоге.

Медикаменты, автобус, граждане, портфель, процент.

Прочитайте слова. Проверьте себя: правильно ли вы их произносите.

Баловать, добыча, договор, документ, ждала, занят, занята, каталог, квартал, километр, красивее, кухонный, намерение, ненависть, премировать, ремень, сантиметр, статуя, украинский, фарфор, хозяева, щавель.

Эти два задания — орфоэпические; в качестве материала взяты слова, в которых часто допускаются ошибки. Задания требуют обращения к орфоэпическому словарику, помещенному в приложении к учебнику.

Как можно заметить, в комплексе 2 усилены практическая и речевая направленность: вместо фонетических слогов учащиеся обучаются делению слова на слоги для переноса, значительное внимание обращено на изучение орфоэпических норм произношения отдельных слов.

Комплекс 3

Ответьте на вопросы так, чтобы получился связный рассказ. Ответы запишите.

Что представляет собой устная речь?
В каком разделе языкознания изучаются звуки речи?
Какую роль играет звук в слове?
Приведите примеры.

Это задание характерно для комплекса 3, в котором в виде упражнений разного рода содержится методическая основа преподавания того или иного раздела. Задание служит для проверки знаний по фонетике и одновременно для развития речи.

Кто больше? Заменяя один звук, образуйте новые слова от слова *ком* (нарисованы сом, том, дом),

Это задание, использующее игровой соревновательный момент, с одной стороны, закрепляет умение расчленять звучащую речь на звуки, с другой — помогает осознанию смыслоразличительной функции фонем (звуков в сильной позиции).

Прочитайте, соблюдая правильное ударение: *кварталы, шофер, адреса, плоты, принял, щавель, повторит* (ударения проставлены).

Это задание орфоэпическое: в качестве материала для него взяты слова, часто вызывающие ошибки у носителей языка.

Нарисуйте предметы, которые могли бы иметь такие фонетические подписи: [гвос'т'], [још], [уч'эби'ик].

Сколько слов здесь записано? Можно ли понять значение каждого слова в такой записи? Почему? Что нужно сделать, чтобы значение и правописание каждого слова стало понятным?

Пру[т], *лу*[к], *гру*[с'т'], *съе*[ст], *поро*[к], *ро*[т].

Эти два задания формируют умение читать фонетическую транскрипцию без опоры на графический облик слова. В первом задании каждое из означающих имеет только одно означаемое. Во втором задании приведены омофоны — слова, одинаково произносящиеся, но по-разному

пишущиеся (*прут* и *пруд* и др.). Это задание позволяет сделать вывод о том, какие фонетические процессы приводят к совпадению в произношении. В задании все примеры демонстрируют позиционное оглушение согласных. Задание можно дополнить омофонами типа [л'иса] — *лиса* и *леса*, демонстрирующими возможности нейтрализации гласных.

Подберите из любого словаря слова, соответствующие данным схемам: сг, ссгс, сгс, сгсс, сгсг, сгсгсг (г — гласный звук, с — согласный звук).

Это задание, закрепляя умение различать гласные и согласные звуки, с одной стороны, развивает через использование схематического изображения абстрактное мышление, с другой — формирует умение работать со словарем.

Прочитайте каждое слово с ударением на первом, а затем на втором слоге. Какую роль может играть русское ударение?

Иглы, стены, руки, ноги, воды, земли, козы, реки, доски, волны.

Подберите по 4–5 слов, иллюстрирующих разноместность и подвижность русского ударения.

Задание закрепляет знание об особенностях русского ударения (разноместность и подвижность) и служит для получения нового знания: через анализ языкового материала учащиеся приходят к выводу, что ударение может различать формы одного слова. Ценным дополнением к этому заданию могут быть слова, показывающие, что ударение может различать также разные слова (*мука*, *замок* и др.).

Прочитайте, проверив себя по орфоэпическому словарику, сделав пометы по образцу: *ан*[т]*енна*.

Антенна, ателье, депо, интернат, модель, сессия, темп, шоссе, майонез, прогресс, шинель, бутерброд, бассейн, крем, термин, компьютер, дефис, тире.

Произнесите данные слова правильно, в соответствии с орфоэпическими пометами.

[шт]*о*, [шт]*обы*, *коне*[шн]*о* (и другие).

Эти два задания направлены на овладение орфоэпическими нормами. Наличие большого количества заданий такого рода объясняется общей речевой направленностью комплекса 3.

Назовите буквы и звуки в каждом из данных слов: *столб, потрать, сдать, брось, каша, нож, жизнь, стог.*

Образец: *встань*: в — [ф], с — [с], т — [т], а — [а], н — [н'], ь — нет звука.

Учитель должен обратить внимание на некорректность записи об отсутствии звукового значения у буквы ь: в данном случае ь употреблен для обозначения мягкости [н']; отсутствие фонетической нагрузки у ь

представлено в том случае, когда он употреблен после непарных по мягкости согласных в функции обозначения грамматической формы (*режь, ночь*).

Прочитайте данные слова группами. В каком случае *е, ё, ю, я* обозначают один звук? Два звука? Почему? Подберите по 2–3 подобных слова к каждой колонке.

лень	*ехать*	*поездка*	*съезд*
салют	*южный*	*решают*	*вьюга*
вперёд	*ёжик*	*поёт*	*ружьё*
мять	*Ялта*	*приятный*	*объявит*

Это задание позволяет повторить и обобщить знания о позициях, в которых йотированные гласные буквы имеют разное фонетическое значение (гласный + мягкость предшествующего согласного; два звука в начале слова, после гласных и после разделительных знаков). Самостоятельный подбор примеров по каждой из групп служит для проверки осознанности материала.

Письменно покажите, какие звуки служат для различения данных слов. А как это отражается на письме?

Образец: *мо*[л] — *мо*[л'].

Цел — цель, угол — уголь, мал — мял, вёл — вол, люк — лук, был — бил.

Это задание направлено на формирование умения различать буквы и звуки. В нем представлены слова, которые различаются на письме одними буквами, а в произношении — другими звуками, например: слова *мал* и *мял* различаются гласными буквами, но согласными звуками.

Запишите первое предложение орфографически, а второе, наоборот, фонетически. Произношение каких слов вы можете объяснить?

1. [кап'эл'к'и ас'эн'н'эвъ туманъ с'т'и'кал'и з'б'и'р'ос].
2. *Я один ночью иду по глухому лесу.*

Как уже говорилось, комплекс 3 предлагает работать с транскрипциями не только слов и их фрагментов, но и целых предложений, что ценно и позволяет увидеть разницу между грамматическим и фонетическим словом (см., например, второе из предложенных в этом задании предложений). Учителю надо обратить внимание на неправильность фонетической транскрипции в первой фразе (безударные [э] в словах *капельки* и *осеннего*).

Как мы видим, специфика комплекса 3 состоит в том, что в связи с его общей речевой направленностью основной упор сделан на орфоэпию.

Фонетический разбор

Фонетический разбор принадлежит к комплексным умениям и демонстрирует знание учащимися всех фонетических тем.

Учебные комплексы предлагают следующие схемы фонетического разбора.

Комплекс 1

1. Слоги, ударение.
2. Гласные звуки: ударные и безударные, какими буквами обозначены.
3. Согласные звуки: звонкие и глухие, твердые и мягкие, какими буквами обозначены.
4. Количество звуков и букв.

Образец:

со-юз

с — [с] — глухой,
о — [а] — гласный,
ю — [й] — звонкий,
[у] — гласный,
з — [с] — глухой.

4 б., 5 зв.

Комплекс 2

1. Выделить слоги, указать возможность переноса.
2. Показать место ударения.
3. Охарактеризовать звуки: гласные — ударность / безударность, какими буквами обозначены; согласные — звонкость / глухость, твердость / мягкость, какими буквами обозначены.
4. Указать количество букв и звуков.

Образец:

Большая

Произносим слово по слогам: *боль-ша-я*. В слове 3 слога, но возможен один перенос — *боль-шая*, так как одну букву *я* переносить нельзя.

Ударный слог — второй — *большáя*.

Охарактеризуем звуки:

[б] — согласный, звонкий, твердый, обозначен буквой *б*,
[а] — гласный, близок к [а], в безударном слоге, обозначен буквой *о*, звук не соответствует «своей» букве,
[л'] — согласный, звонкий, мягкий, обозначен буквой *л*, мягкость звука обозначена мягким знаком,
[ш] — согласный, глухой, твердый, обозначен буквой *ш*,

[а] — гласный, под ударением, обозначен буквой *а*, звук соответствует «своей» букве,
[й] — согласный, звонкий, мягкий, обозначен буквой *я*,
[а] — гласный, близкий к [а], в безударном слоге, обозначен буквой *я*.

В слове 7 звуков и 7 букв. Звук [л'] обозначен двумя буквами *л* и *ь*, буква *я* обозначает два звука — [йа].

Комплекс 3

1. Произнести слово. Выделить слоги, определить место ударения.
2. Произнести слово. Указать в нем последовательно гласные и согласные звуки, охарактеризовать их:
   а) гласные звуки — ударные или безударные;
   б) согласные звуки — звонкие или глухие, твердые или мягкие.
3. Произнести слово. Указать количество звуков.
4. Записать слово. Указать количество букв. Если количество звуков и букв не совпадает, то указать почему.

Образец:

ёжик [j'о-жык] — 2 слога
[j'] — согл., звонк., мягк.
[о] — гласн., ударн.
[ж] — согл., звонк., тверд.
[ы] — гласн., безударн.
[к] — согл., глух., тверд.

5 звуков, 4 буквы. Буква *ё* обозначает 2 звука — [j'о].

Как мы видим, принципиальных различий в фонетическом разборе слова комплексы 1, 2 и 3 не представляют.

В разделе фонетики повторяются и отрабатываются следующие орфографические правила: обозначение мягкости согласных на письме, обозначение глухости / звонкости, твердости / мягкости согласных, обозначение гласных в безударных слогах. Эти правила составляют следующие орфограммы:

1) правописание безударных проверяемых гласных в корне слова (*косить*);
2) правописание непроверяемых гласных и согласных (*октябрь, футбол, мостик*);
3) правописание проверяемых согласных в корне слова (*дуб, сторожка*);
4) правописание непроизносимых согласных в корне слова (*поздний, опасный*);
5) правописание букв *и, у, а* после шипящих (*жизнь, чудо, площадь*);

6) правописание разделительных ъ и ь (*объяснение, пью, семья, соловьи*);

7) правописание ь для обозначения мягкости согласных (*кончик*).

Литература

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.

Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. М., 2003.

Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1991.

Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М. Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. М., 1995.

Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 класс / А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2001.

Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред М. М. Разумовской. М., 2002.

Львов В. В. Школьный орфоэпический словарь русского языка. М., 2004.

Гребенкина Р. Т. Изучение в школе фонетики и графики русского языка. М., 1984.

Моисеев А. И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография: Пособие для учителей. М., 1980.

Мерзлова Е. А., Сандакова М. В. Фонетика. Лексика. Фразеология: Учебное пособие по русскому языку. Киров, 1994.

ГЛАВА 14. Теория и методика изучения лексикологии и лексикографии

§ 47. Цели и принципы обучения лексикологии и лексикографии

Лексикология — раздел языкознания, изучающий слово как единицу словарного состава языка (лексики) и всю лексическую систему (лексику) языка. **Лексикография** — наука о составлении словарей.

Цели изучения разделов лексикологии (и примыкающей к ней фразеологии) и лексикографии таковы:

1) дать представление об основной единице лексики — слове;
2) дать представление о лексическом значении слова:
   а) показать двустороннюю природу слова (план выражения — план содержания),
   б) добиться различения слова и обозначаемой им реалии;
3) дать представление об однозначных и многозначных словах:
   а) показать обязательность связи значений слова между собой,
   б) дать понятие прямого и переносного значения слова;
4) дать учащимся представление о словарном составе языка — лексике;
5) продемонстрировать системные отношения в лексике: синонимию, антонимию;
6) на примере омонимии и синонимии показать асимметрию плана выражения и плана содержания;
7) дать представление о лексике как о развивающейся системе (устаревшие слова, неологизмы);
8) дать представление о сферах употребления лексики (общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления);
9) дать представление об источниках пополнения лексики (заимствованные слова);
10) дать представление о фразеологизме как о языковой единице:
    а) показать его сходство и различие со словом и словосочетанием,
    б) показать специфику значения фразеологизма по сравнению со свободным словосочетанием,
    в) дать представление о системных отношениях в фразеологии (синонимия, антонимия);
11) дать понятие о словарях разных типов (толковые и специальные), научить пользоваться словарями основных типов.

Все понятия лексикологии описываются в школьном курсе следующим образом:

— определение понятия,
— функция,
— отражение в словаре.

При изучении лексикологии используются такие **общеметодические принципы**, как экстралингвистический, системный, функциональный, синхронический с обращением к диахронии.

Экстралингвистический принцип реализуется в том, что при изучении многих тем (многозначность, омонимия, синонимия, антонимия, устаревшие слова, фразеологизмы) можно опираться на соотнесение слова и называемой им реалии: предметы могут быть показаны или изображены на рисунке. При этом они могут быть не снабжены подписями, и тогда учащиеся идут в направлении от реалии к слову, или подписаны, и тогда рассмотрение идет от слова к реалии.

Системный принцип состоит в рассмотрении взаимосвязи и взаимозависимости языковых единиц, их постоянном сопоставлении и противопоставлении: в курсе рассматривается связь значений многозначных слов, которые противопоставляются омонимам, в сопоставлении и противопоставлении рассматриваются синонимы и антонимы.

Одним из важнейших аспектов изучения лексикологических понятий является рассмотрение их **функционирования**, то есть использования в текстах разного стиля. Здесь постоянно осуществляется связь уроков по теории лексикологии и уроков по развитию речи.

Объектом изучения в школе является современный русский язык. Все основные понятия (структура значений многозначного слова, омонимия и другие) рассматриваются на **синхронном срезе**, однако в курсе лексикологии происходит обращение и к процессу **исторического развития** языка (распадение многозначности, заимствования разных эпох, устаревание слов и возникновение новых слов).

§ 48. Содержание раздела «Лексика»

Лексикология во всех трех комплексах носит название «Лексика» и изучается следующим образом.

В **комплексе 1** раздел изучается ступенчато — в 5 и 6 классе: в 5 классе раздел называется «Лексика. Развитие речи» (12 часов: 10 часов + 2 часа на развитие речи); в этот раздел включены темы «Слово и его лексическое значение», «Однозначные и многозначные слова», «Омонимы», «Синонимы», «Антонимы». В 6 классе раздел называется «Лексика. Фразеология. Развитие речи» (13 часов: 10 часов + 3 часа на развитие речи); в раздел включены темы «Устаревшая и новая лексика», «Заимствования», «Общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления», «Фразеология».

В **комплексе 2** лексикология изучается в один этап в 5 классе, раздел называется «Лексика», на него отводится 18 часов.

В **комплексе 3** лексикология изучается в два этапа в 5 классе: в курс «Закрепление и углубление изученного в начальной школе» включен раздел «Слово и его значение. Лексика» (3 часа), в основной курс включен интегрированный раздел «Лексика. Словообразование. Правописание» (35 часов). Авторы учебного комплекса объясняют такой нетрадиционный подход к делению курса на разделы тем, что они хотят сформировать у учащихся представление о слове как о системе языковых значений, сочетающихся в нем (вещественное значение корня, словообразовательное значение аффиксов, грамматическое значение флексий, лексическое значение слова). Параграфы, посвященные лексическим и морфемно-словообразовательным понятиям, в этом разделе чередуются, а в некоторых случаях понятия лексики и словообразования совмещены в одном параграфе (например, «Как пополняется словарный состав русского языка»).

Отличие раздела лексикологии и лексикографии от других разделов (фонетики, словообразования, морфологии, синтаксиса) состоит в том, что на начальном этапе изучения (в начальных классах) этот раздел практически не изучается. Учащиеся младших классов на практике сталкиваются с такими явлениями, как многозначность слова, сходность или противоположность значений слов, но теоретического осмысления эти лингвистические понятия не получают.

В школьном курсе лексикологии и лексикографии изучаются следующие понятия: слово как единица лексики, значение слова, однозначные и многозначные слова, прямое и переносное значение, омонимы, синонимы, антонимы, устаревшие слова, новые слова, общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления, исконно русские и заимствованные слова, фразеологизмы.

§ 49. Изучение теоретических понятий лексикологии и лексикографии

Рассмотрим основные понятия лексикологии, фразеологии и лексикографии, специфику их отражения в учебных комплексах и особенности методики их изучения.

Слово как единица лексики. Значение слова

С этой темы начинается изучение лексикологии во всех трех комплексах.

Комплекс 1 сообщает, что «все слова языка образуют его словарный состав, или лексику. Каждое слово что-то обозначает. Например, слово *ельник* обозначает «лес, состоящий из одних елей». Это его лексическое

значение». Одно из упражнений к этому параграфу предваряется сообщением, что разъяснять лексическое значение можно разными способами: а) подбирая близкие по значению слова, б) указывая признаки предмета, названного словом, в) раскрывая значение частей слова. Под последним способом имеется в виду толкование значения производных слов с опорой на значение их производящих (*землекоп — рабочий, который копает землю*).

Комплекс 2 содержит следующую информацию. Слово — основная единица языка. Слова отличаются друг от друга прежде всего звуковым составом и значением. Слова называют предметы, людей, животных, явления природы, различные действия, признаки и многое другое. Лексические значения слов объясняются (толкуются) в толковых словарях следующими способами: а) подбором близких по лексическом значению слов (синонимов); б) описательно.

Комплекс 3 представляет данную тему следующим образом. Все слова языка образуют его словарный состав, или лексику. Большинство слов имеет лексическое значение — «тот главный смысл, о котором мы думаем, когда произносим слово». Лексическое значение слова можно объяснить различными способами: а) дать краткое толкование (*ущелье — узкая и глубокая расщелина в горах*); б) подобрать синонимы (*ущелье — теснина, каньон*); в) подобрать однокоренные слова (*ущелье — щель, щёлочка, расщелина*); г) представить рисунок (нарисованы ладья, ларец, булава).

Как мы видим, все три комплекса дают определение лексики как словарного состава языка, после чего сразу переходят к определению значения слова, не фиксируя внимания учащихся на специфике слова как языковой единицы. Однако обращение к специфике слова было бы чрезвычайно полезным: слово — это вторая единица (после звука), с которой сталкиваются учащиеся при изучении систематического курса русского языка в среднем звене. Звук, как им уже известно, не имеет значения, хотя и может служить для смыслоразличения слов (в сильной позиции). Принципиальное отличие слова — в его двусторонности, наличии плана выражения (наименование, знаковое средство) и плана содержания (значение). На понимании этой двусторонности слова основано понимание того, как происходит формирование многозначности слова (наименование — определенная звуковая и буквенная последовательность переносится на другую реалию действительности), как устроена омонимия (одинаковое наименование для разных реалий при отсутствии связи в значении) и синонимия (разные наименования для одних или сходных реалий).

Слово — это языковая единица, которая служит для обозначения (наименования) предметов, признаков и отношений и при этом характеризуется фонетической и грамматической цельнооформленностью и фразеологичностью значения.

Под фонетической оформленностью понимают то, что слово является звуковой последовательностью, которая может быть ограничена паузами любой длины, причем внутрь слова не может быть вставлена другая такая же последовательность (другое слово). Кроме того, слово обычно отличается наличием одного ударения (недвуударностью).

Грамматическая оформленность — это охарактеризованность всего слова как определенной части речи с присущими этой части речи грамматическими признаками.

Под фразеологичностью значения слова понимают несводимость значения целого слова к сумме значений его частей. Так, значение большинства производных слов не является суммой значений составляющих его значимых частей — морфем и содержит компоненты смысла, не имеющие формального выражения (так называемое приращенное значение). Например, в словах одинаковой морфемной структуры *утренник, дневник, вечерник* и *ночник* (примеры М. В. Панова) формально не выражены такие существенные смысловые компоненты, как 'детский праздник', 'тетрадь для записи домашних заданий и выставления оценок школьника', 'студент' и 'лампа специального назначения' соответственно. Фразеологичность значения производного слова сопоставима со значениями фразеологических оборотов, значение которых также не является суммой значений составляющих его компонентов — слов (например, *быть не в своей тарелке*).

Важным является понимание номинативной функции слова: слово служит для именования реалий действительности. Термин «реалия» не принят для употребления в школьном курсе, но вместо него можно использовать слово «объект», оговорив, что этим словом называются не только предметы, но и понятия, действия, признаки, отношения.

Понятие **значения слова** — одно из самых сложных. В лингвистике, как известно, нет общепринятого определения значения слова, поэтому необходимо руководствоваться следующими соображениями: необходимо добиться различения учащимися значения слова и обозначаемой словом реалии. В этом смысле представляются неудачными определять значение как то, что слово обозначает, — такое определение может привести к отождествлению значения и реалии. Под значением слова понимают отображение в слове явлений действительности (предметов, признаков, отношений, процессов и т. д.). Слово называет реалии действительности. Но слово не только называет, но и обобщает. Лексическое значение слова соотнесено не только с явлениями окружающей действительности, но и с соответствующими понятиями, отражающими не все, а лишь существенные признаки реалии, позволяющие отличать одно яв-

ление от другого. Так, когда мы называем *столом* предметы разного размера, формы, назначения и т. д., мы отвлекаемся от индивидуальных особенностей конкретных предметов и сосредотачиваем внимание на их основных чертах. Лексическое значение — это то, что позволяет нам объединить все реалии, называемые данным словом, и отделить их от реалий, называемых другими словами. Кроме понятийного в значение слова могут входить эмоционально-оценочные, экспрессивные компоненты. Так, слова *книга* и *книжонка* соотносятся с одним и тем же понятием, но второе слово обладает также дополнительным эмоционально-оценочным компонентом значения.

Комплексы 1 и 2 отказываются от определения понятия значения слова. Комплекс 3 предлагает несколько упрощенное в своей формулировке определение: лексическое значение — «тот главный смысл, о котором мы думаем, когда произносим слово». Все три комплекса предлагают дедуктивный путь изучения данной темы: учащиеся получают знания в готовом виде, из учебника или объяснения учителя.

Однако возможно изучение данной темы и методом беседы с использованием анализа языкового материала. Так, учитель пишет на доске звук [д] и спрашивает, что это за единица, имеет ли она значение. После этого учитель пишет слово *вода* и просит сказать, что это за языковая единица (слово). Учитель просит дать фонетическую характеристику этой единицы, записывает транскрипцию, обращает внимание учащихся на то, что для написания транскрипции они не обращались к знанию того, что обозначается в языке этим словом; слово имеет внешнюю оболочку (звуковую и буквенную). Далее учитель просит объяснить, что обозначает слово *вода*. Учащиеся с помощью наводящих вопросов и уточнений учителя отвечают, что вода — это прозрачная бесцветная жидкость без вкуса и запаха. После этого учитель читает словарную статью из «Большого энциклопедического словаря» (1991): «H_2O, жидкость без запаха, вкуса, цвета (в толстых слоях голубоватая); плотность 1,000 г/см^3 (3,98° С), температура плавления 0° С, температура кипения 100° С. Одно из самых распространенных веществ в природе (гидросфера занимает 71% поверхности Земли)». После прочтения учитель спрашивает, обязательно ли обладать такой полной информацией, чтобы знать и правильно употреблять слово *вода*. Учащиеся приходят к выводу, что не обязательно: в значении слова отражаются не все признаки обозначаемой реалии, а только наиболее существенные с точки зрения наивного обыденного сознания, те признаки, которые позволяют отличить данную реалию от других, называемых иными словами. Учитель зачитывает словарную статью из толкового словаря: «Прозрачная, бесцветная жидкость, образующая ручьи, реки, озера, моря».

При изучении данной темы учащиеся сталкиваются с лексикографическими проблемами: они отсылаются к толковому словарю. Используя предложенную выше методику преподнесения данной темы, можно наглядно продемонстрировать различие между энциклопедическими словарями, объектом описания которых является сама реалия с максимальными набором своих признаков, и лингвистическим словарем, описывающим слова как языковые единицы. В учебниках всех трех комплексов в приложении приведены толковые словарики, которые необходимо использовать при изучении данной темы. Учащиеся рассматривают словарную статью словарика и делают вывод, что из толкового словаря можно извлечь значительную информацию о слове: его написание, ударение, отдельные морфологические характеристики и, наконец, значение (систему значений).

Однозначные и многозначные слова.
Прямое и переносное значения слова.
Типы переносных значений

Комплекс 1 предлагает учащимся рассмотреть рисунки, изображающие малярную кисть, кисть винограда, пояс с кистями. Учащимся задаются вопросы: *Каким одним словом названы изображенные предметы? Сколько лексических значений имеет это слово?*

После этого вводятся определения: слова, имеющие одно лексическое значение, называются однозначными; слова, имеющие несколько лексических значений, называются многозначными. Многозначное слово называет разные предметы, признаки, действия, в чем-либо сходные между собой (кнопка канцелярская, кнопка звонка и кнопка на одежде: во всех трех случаях слово *кнопка* обозначает небольшой предмет, на который нужно нажать, чтобы присоединить что-то к чему-то). Разные лексические значения многозначного слова помещаются в одной и той же словарной статье и нумеруются подряд.

Перенос названия происходит, если у предметов есть какое-либо сходство (*золотая пшеница*). Действия людей могут приписываться предметам (*ветер уснул*). В толковом словаре указывается не только прямое, но и переносное значение слов.

Комплекс 2 предлагает следующий теоретический материал по этой теме.

Однозначные слова — это слова с одним лексическим значением (*герб*). Многозначные слова — это слова, имеющие несколько значений (*спутник*). Значения многозначного слова связаны по смыслу. Многозначных слов больше, чем однозначных. Многозначные слова имеют прямые и переносные значения. Прямое значение слова — это его основное лексическое значение (*волк воет*). Переносное значение — это

вторичное значение слова, которое возникло на основе прямого и связано с ним по смыслу (*ветер воет*). Переносные значения могут стать прямыми у многозначных слов (*носик чайника*). Первичное прямое значение иногда может быть восстановлено лишь при изучении истории слова (*красный* — 'красивый').

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Слова бывают однозначные (имеющие одно значение) и многозначные (имеющие два или более значения). Значение слова может быть прямым («прямо указывает на предмет, действие, явление») и переносным («переносит прямое значение слова на другой предмет»). Слова с переносным значением не только информируют о предмете, качестве, но и оценивают его, образно, ярко описывают. Мастера русской речи пользуются особой выразительностью русской речи и создают специальные средства художественной изобразительности: метафору (*костер рябины красной*), олицетворение (*запела капель*), эпитет (*холодный взгляд*).

При рассмотрении этой темы авторы приходят к следующему удивительному выводу: «Чтобы мы понимали друг друга, все слова должны передавать прямое значение».

Дадим некоторые рекомендации к изучению данной темы.

Учитель должен поставить и раскрыть следующие вопросы:

1. Почему в слове может быть несколько значений?

2. Каков характер связи между значениями многозначного слова?

3. Все ли вторичные (переносные по происхождению) значения многозначного слова являются переносными; может ли у слова быть несколько прямых значений?

При рассмотрении этих вопросов необходимо опираться на следующие теоретические положения.

Все значения многозначного слова семантически связаны между собой (хотя иногда и не все сразу). Если смысловые отношения между значениями перестают прослеживаться, многозначное слово распадается на омонимы.

В многозначном слове выделяются главное (основное, исходное, первичное) значение слова и производные (переносные) значения. Новые значения возникают у слова в результате переноса наименования (внешней звуко-буквенной оболочки слова) с одного объекта действительности на другие объекты.

Существуют два типа переноса наименования: метафора и метонимия.

Метафора — это перенос наименования по сходству: чем-то похожие друг на друга объекты начинают называться одним словом.

Сходство между предметами может быть:

1) внешним — по цвету, форме, расположению, размеру и т. д. (***золотая*** *осень,* ***ствол*** *орудия,* ***море*** *слез,* ***стена*** *камыша, капли* ***барабанят***);

2) функциональным (***паутина*** *лжи*);

3) эмоциональным — в восприятии человеком (***холодный*** *взгляд*).

Метонимия — это перенос наименования по смежности: два явления, реально связанных друг с другом (пространственно, ситуативно, логически и т. д.), получают одно наименование, называются одним словом (***класс*** *опоздал, подарочное* ***издание****, вход заколочен, пользоваться* ***Ожеговым***).

Разновидностью метонимии является синекдоха — это перенос наименования с части на целое или (реже) с целого на часть (*стадо в сто* ***голов*** *скота* (=животных), *соседи купили* ***машину*** (=автомобиль); но *машиной* называется и целый класс механизмов: стиральные, швейные и др. машины).

Не все переносные по происхождению значения мы ощущаем как образные в одинаковой степени. По степени образности и распространенности метафоры и метонимии могут быть:

1) индивидуальные (авторские): *медные* ***кишочки*** *автомобиля* (И. Ильф и Е. Петров), ***скула*** *яблока* (Ю. Олеша), ***спелая*** *звезда* (С. Есенин). Образность максимальна, употребление связано лишь с авторским текстом; в толковых словарях такие значения не отражаются;

2) общеупотребительные: ***стена*** *леса,* ***море*** *слез,* ***звезда*** *экрана,* ***пилить*** ('ругать'). Образность меньшая, но отчетливо ощущаемая носителями языка, употребление в поэтической или повседневной речи нередко; в словаре имеют помету *переносное*;

3) языковые («сухие»): ***ножка*** *стула,* ***шляпка*** *гриба,* ***гусеницы*** *трактора,* ***солнце зашло****, часы* ***идут***. Образность не ощущается, эти переносные по происхождению значения являются основными наименованиями определенного предмета, признака или действия — переносные по происхождению, но прямые с точки зрения функционирования значения слов, не имеют пометы *переносное*.

Таким образом, понятие метафорического переноса в языкознании шире, чем в литературоведении, где такие языковые («сухие») метафоры, выполняющие только функцию называния, в качестве метафор не рассматриваются.

При изучении данной темы в 5 классе нет необходимости использовать такие термины, как метафора, метонимия и синекдоха, однако суть процесса переноса наименования необходимо донести до учащихся. Типичной ошибкой является указание учащимися на то, что многозначность образуется за счет переноса значений (такая формулировка представлена в комплексе 3), что неверно. Необходимо зафиксировать внимание учащихся на том, что переносится только наименование (назва-

ние, внешняя оболочка слова — определенная звуко-буквенная последовательность); перенос происходит с одной реалии действительности на другую на основе сходства или связи (смежности) этих реалий. В результате переноса две разных реалии начинают называться данным словом, то есть у слова возникает новое значение.

Слово, как уже было сказано, может иметь несколько значений, в том числе несколько прямых: переносное по происхождению значение функционирует как прямое в том случае, если оно утрачивает образность и является первичным наименованием какой-либо реалии (*часы идут, стоят*). Таким образом, обязательный признак переносного значения — его образность.

Для раскрытия этой темы необходимо рассмотреть полностью систему значений хотя бы одного слова, например, слова *голова*, у которого в Толковом словаре С. И. Ожегова приводится 6 значений:

1) часть тела человека или животного,
2) ум, рассудок (*Он человек с головой*),
3) человек как носитель идей (*Он голова!*),
4) передняя часть чего-либо (*голова колонны, поезда*),
5) единица счета скота (*стадо в 100 голов*),
6) пищевой продукт в форме шара, конуса (*голова сыра, сахара*).

Часть значений образована на основе сходства реалий (метафорический перенос) — это 4 значение (перенос по сходству расположения) и 6 значение (сходство формы); другие значения образованы переносом наименования по смежности реалий (метонимический перенос) — 2, 3 и 5 значения. При этом значения 4, 5 и 6 функционируют как прямые значения слова *голова*, не содержат образности и служат первичными именованиями названных реалий.

Учащиеся должны усвоить способ отражения полисемии в словаре и функции полисемии. При этом важно понять, что основные функции многозначности — номинативная и номинативно-экспрессивная. Переносные значения слова лежат в основе специальных приемов выразительности — так называемых тропов. К ним относятся метафоры, метонимии, гиперболы, литоты, эпитеты и др.

Омонимы

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает такой материал по этой теме.

Слова одной и той же части речи, одинаковые по звучанию и написанию, но совершенно разные по лексическому значению, называются омонимами. В толковых словарях омонимы разъясняются в разных словарных статьях.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Омонимы — это слова, одинаковые по звучанию, но совершенно различные по значению. Обычно омонимы относятся к одной части речи (*лук — лук, ключ — ключ*). Следует различать многозначные слова, значения которых связаны между собой, и омонимы (разные слова, в значениях которых нет ничего общего). В толковых словарях омонимы даются как разные слова, а многозначные — как одно слово с перечислением значений. Омонимы могут быть не только лексическими, но и грамматическими (*больной* — существительное и прилагательное, *печь* — существительное и глагол).

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Омонимы — разные по значению слова, но сходные по звучанию, написанию. Слова, которые совершенно различны по значению, но одинаково звучат и пишутся, — слова-омонимы (*лук — лук, клуб — клуб*). Часто встречаются слова, которые одинаково звучат, но имеют различие в написании (*поседеть — посидеть*). Омонимы могут различаться: а) значением; б) значением и произношением (*бе́лок — белóк*); в) значением и написанием (*рос — роз*).

Как мы видим, комплексы 1, 2 и 3 дают не совсем совпадающие определения омонимов и описывают как омонимы явления разного характера: комплекс 1 под омонимами имеет в виду только полные лексические омонимы, комплекс 2 объединяет лексические омонимы с грамматическими, комплекс 3 — с графическими и фонетическими.

При раскрытии темы «Омонимы» учитель должен опираться на следующий теоретический материал.

Омонимия — это явление совпадения в звучании и написании языковых единиц, значения которых не связаны друг с другом.

Основной вид омонимов — **лексические омонимы**, слова одной и той же части речи, имеющие одинаковое звучание, написание и грамматическое оформление, но разное значение. Если между значениями многозначного слова прослеживаются смысловые связи, основанные на разных типах переноса наименования, то у омонимов значения не связаны между собой, у них нет общих смысловых компонентов (в отличие от разных значений многозначного слова). Омонимы являются разными словами.

Лексические омонимы могут быть полными и неполными.

Полные лексические омонимы совпадают во всех грамматических формах, например, *гриф* ('птица') — *гриф* ('печать'), *гриф* ('часть струнного инструмента'), *мешать* ('перемешивать') — *мешать* ('быть помехой').

У неполных лексических омонимов совпадает не вся система форм. Например, неполными являются омонимы *лук* 'оружие' (I) и *лук* 'расте-

ние' (II): у *лук* (I) есть формы и единственного, и множественного числа. У *лук* (II) формы множественного числа отсутствуют. Но в единственном числе их формы полностью совпадают. Аналогично *лом* 'инструмент' и *лом* 'металлические предметы, предназначенные для переработки'.

От лексических омонимов следует отличать фонетические и грамматические омонимы.

Фонетические омонимы (омофо́ны) — это слова, различно пишущиеся, но одинаково произносящиеся (за счет редукции и оглушения / озвончения), например, *код — кот, пруд — прут, обессилеть — обессилить, пребывать — прибывать*.

Грамматические омонимы (омофо́рмы) — это разные слова, совпадающие в отдельных грамматических формах. Так, например, глаголы *лететь* и *лечить* совпадают в форме 1 лица ед. числа наст. времени — *лечу*; *мой* — императив глагола *мыть* и притяжательное местоимение; *печь* — глагол и *печь* — существительное.

К смежным с омонимией явлениям относятся также **графические омонимы** (омо́графы) — слова, одинаково пишущиеся, но различно произносящиеся за счет различия в ударении: *за́мок — замо́к, му́ка — мука́, на́рить — нарить́*.

Существуют следующие п р и ч и н ы возникновения лексической омонимии:

1) случайное совпадение в звучании и написании исконно русского и заимствованного слова или двух заимствований: *клуб* (*дыма* — русское) — *клуб* ('общество' — из английского), *фокус* ('трюк' — из нем.) — *фокус* (оптический — из лат.);

2) словообразовательные причины: омонимия производящих основ: *газовый* (от *газ* 'ткань') и *газовый* (от *газ* 'вещество'); образование от разных, но созвучных основ: *критический* от *кризис — критический* от *критика*;

3) распадение многозначного слова: утрата смысловой связи между значениями одного слова: *ладья* ('лодка') — *ладья* ('шахматная фигура').

В отличие от значений многозначного слова, которые помещаются в толковых словарях в одной словарной статье, омонимы, будучи разными словами, выделяются в разные словарные статьи.

Таким образом, теоретическая база учебников по теме «Омонимы» нуждается в корректировке — разграничении разных видов омонимов.

Омонимия и смежные с ней явления зачастую употребляются как средство языковой игры — каламбура; каламбур активно используется не только как самостоятельная шутка, но и как прием повышения выразительности художественного текста, средств массовой информации и рекламы (например, реклама мебельного салона: *Хотите нравиться — смените гардероб*).

Синонимы

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает такой материал по этой теме.

Синонимы — это слова одной и той же части речи, которые обозначают одно и то же, но могут отличаться друг от друга оттенками лексического значения и употреблением в речи (синонимы *бегемот — гиппопотам* различаются тем, что первый употребляется чаще в разговорной речи, а второй — в научных текстах; синонимы *бежать — мчаться* различаются тем, что второй имеет дополнительный оттенок значения).

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Синонимы — слова, различные по звучанию, но одинаковые или близкие по лексическому значению (*луна — месяц*). Группы синонимов обычно образуются из слов одной части речи. В группу синонимов могут входить устойчивые сочетания слов (*уставать, изнемогать, выбиваться из сил*). Употребление синонимов делает нашу речь более точной, яркой и разнообразной (*ошибка — погрешность*). Синонимы связывают части текста и позволяют избегать неоправданных повторов одного и того же слова. Слова, заменяющие друг друга только в данном тексте, называются текстовыми синонимами.

Комплекс 3 специально не рассматривает этой вопрос, предполагая опору на знания, полученные учащимися в начальной школе. С пометой «вспомните» учащимся предлагается такое определение: синонимы — это слова, близкие по лексическому значению.

При рассмотрении данной темы учителю необходимо исходить из следующих теоретических положений.

Синонимия — явление полного или частичного совпадения значения языковых единиц при различном звучании и написании.

Лексические синонимы — это слова, по-разному звучащие, но имеющие близкие или совпадающие значения, обозначающие одно понятие. В большинстве случаев синонимы, обозначая одно и то же, характеризуют его с разных точек зрения.

Не являются синонимами слова, обозначающие родо-видовые отношения: *дерево — береза, собака — болонка, птица — воробей*. Не являются синонимами и слова, обозначающие смежные понятия: *дом, квартира*.

Синонимы бывают языковые и контекстуальные.

Языковые синонимы могут различаться:

1) компонентами лексического значения — семантические (понятийные) синонимы (например, *жадный — скупой*: общий компонент смысла — 'одержимый страстью к деньгам', но *жадный* имеет еще компо-

нент ‘стремящийся захватить чужое’, а *скупой* — ‘неохотно отдающий свое’); *идти — брести, открыть — распахнуть*;

2) стилистически — стилистические синонимы: у нейтрального слова могут быть книжные, высокие или, наоборот, сниженные синонимы, например: *спать — почивать — дрыхнуть, есть — вкушать — жрать, здравствуй — привет — здорово*;

3) одновременно и семантически, и стилистически — семантико-стилистические синонимы: например, *разговор* и *болтовня*: слово *болтовня* имеет оценочный компонент значения ‘пустой, несерьезный’, не содержащийся в слове *разговор*, при этом слово *болтовня* имеет сниженную по сравнению со словом *разговор* окраску; *идти — тащиться — шествовать — перть*;

4) сочетаемостью с разными словами. Сочетаемость может не совпадать частично (*открыть глаза, рот, книгу и т. д. — разинуть рот*) или полностью (позиционные синонимы — слова с одинаковым понятийным содержанием, но с полным несовпадением лексической сочетаемости): совокупность животных в языке называется по-разному в зависимости от того, о каких животных идет речь*: стадо коров; отара овец; стая птиц, волков; косяк рыб; свора собак; табун лошадей*;

5) степенью современности: *глаза — очи, рука — длань, вечером — ввечеру, самолет — аэроплан*;

6) сферой употребления: *повар — кок* (проф.), *петух — кочет* (диал.), *родители — предки* (жарг.). Некоторые исследователи не считают слова, различающиеся степенью современности и сферой употребления, синонимичными;

7) управлением: *характерный (для кого/чего) — свойственный (кому / чему)*.

Синонимы, между которыми не выявляются указанные различия, называются полными (абсолютными) синонимами, или дублетами (*языкознание — лингвистика, бросать — кидать, тушить — гасить, в течение — в продолжение, бегемот — гиппопотам*). Полных синонимов в языке немного: язык не любит дублирования языковых единиц.

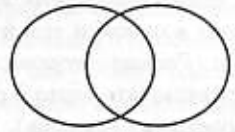
Синонимы объединяются в синонимические ряды, например: *врач — доктор — лекарь — эскулап*. В составе синонимического ряда выделяется доминанта — слово, по сравнению с другими членами ряда обладающее самым общим значением, стилистически нейтральное, имеющее наиболее свободную сочетаемостью (*врач*). Синонимические ряды могут быть различны по количеству слов: от двух–трех до десятка и более. Слова могут иметь синонимичные им устойчивые сочетания — фразеологизмы: *бездельничать — бить баклуши*. Фразеологизмы могут вступать в синонимические отношения не только со словами, но и между собой: *отдать богу душу — отправиться на тот свет — сыграть в ящик*.

Кроме языковых синонимов, о которых и говорилось выше, выделяются также контекстуальные синонимы, которые вступают в синонимические отношения только в определенном контексте (например, *говорить — шепелявить — брякнуть — рявкнуть — заикнуться*).

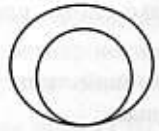
Учащиеся 5 класса должны усвоить основные виды синонимов: полные, понятийные, стилистические, понятийно-стилистические. Этим видам соответствует следующее определение синонимов: синонимы — это слова, по-разному звучащие и пишущиеся, но имеющие совпадающее или близкое значение.

Основной метод изучения синонимов — сопоставление синонимов и выявление различий между ними. Сначала учащимся предлагаются к сопоставлению пары синонимов, имеющих какие-либо различия (*большой — огромный, огромный — титанический, войско — рать*), потом — полные синонимы (*заглавие — заголовок*). После этого можно предложить учащимся проанализировать синонимический ряд на предмет обнаружения различий разного рода (например: *спать — почивать — дрыхнуть, бросать — кидать — швырять*).

При объяснении темы можно использовать условные схемы: значение слова можно изобразить в виде кружка. Тогда сопоставление синонимов можно показать графически. В одном случае два кружка будут иметь общую пересекающуюся и несовпадающие части (*жадный — скупой*: общая часть — ‘одержимый страстью к деньгами, богатству’, дополнительные компоненты значений у *жадный* — ‘стремящийся захватить чужое’, у *скупой* — ‘неохотно отдающий свое’):



В другом случае значение одного синонима будет шире и полностью поглотит другой синоним, например, *нести — тащить* (слово *тащить* имеет дополнительный смысловой компонент ‘с усилием’):



Учащиеся имеют возможность обратиться к словарю и отражению в нем синонимов только в том случае, если у них имеется, например, «Словарик синонимов и антонимов» М. Р. Львова. Если же его нет, учитель должен сообщить учащимся о существовании словарей такого рода и объяснить их устройство и характер представления материала в них.

Большего внимания требует обращение к **функциям** синонимов в языке и тексте. В языке синонимы выполняют номинативную (*бросать — швырять*) и номинативно-стилистическую функцию (*есть — вкушать — жрать*), функции же синонимов в тексте таковы:

1) уточнение — основано на неполном совпадении значений синонимичных слов: синонимы позволяют «добавить» недостающие смыслы, вскрыть в обозначаемом новые стороны (*Он **бежал**, вернее, **несся**, расталкивая всех локтями*);

2) замещение — основано на том, что в ряде контекстов различия между синонимами стираются, что позволяет избегать повторов одних и тех же слов (*По дороге **встречались** ручьи, **попадались** и лужи*);

3) противопоставление — подчеркивание различий между синонимами (*Она не **шла**, а **шествовала***).

Учащиеся могут указать функции синонимов на основе анализа предложений, представленных учителем.

Антонимы

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает такой материал по этой теме.

Антонимы — это слова одной и той же части речи с противоположным лексическим значением.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Антонимы — слова, противоположные по лексическому значению. Употребление антонимов делает нашу речь ярче и выразительнее, поэтому они часто встречаются в одном и том же тексте, а иногда и в одном и том же предложении (*Родная сторона — мать, чужая — мачеха*). Пара антонимов может включать слова с разными корнями (*день — ночь*) и с одним корнем (*приехать — уехать*).

Комплекс 3 не содержит нового теоретического материала по антонимам, полагаясь, как и в теме «Синонимы», на изученное в начальной школе. С пометой «вспомните» учащимся предлагается такое определение: антонимы — это слова, противоположные по лексическому значению.

Учителю при изучении данной темы необходимо учитывать следующий теоретический материал.

Антонимы — слова одной и той же части речи, имеющие соотносительные друг с другом противоположные значения, например: *молодой — старый, дружба — вражда, хорошо — плохо, уезжать — приезжать, от — к*.

В этом определении важно обратить внимание на такие моменты:

1) антонимами называются слова одной и той же части речи, поэтому не будут антонимами такие выражающие противоположные понятия слова, как *уродливый — красавец*;

2) антонимы должны иметь значения, соотносительные друг с другом; из этого следует, что антонимами являются слова, обозначающие логически совместимые понятия, имеющие в своих значениях общую часть, относительно которой противопоставлен ряд признаков. Так, например, антонимы *подниматься* и *спускаться* имеют общий элемент значения 'двигаться по наклонной или вертикальной плоскости'. Противопоставляются же эти слова элементами 'вверх' и 'вниз'. Слова, не имеющие общего компонента значения, в языке не противопоставляются, Так, например, нелепо противопоставлять слова *книга* и *ложка, сапог* и *таблица* и т. д.

Таким образом, далеко не все слова имеют антонимы, а лишь те, которые имеют в своем значении качественный или количественный признак (как правило, слова с качественной, количественной, пространственной, временно́й семантикой). Наиболее распространены антонимические отношения среди качественных прилагательных и качественных наречий, меньше — среди глаголов и существительных. Нет антонимов среди существительных с конкретным значением (*дверь, телевизор*), числительных, большинства местоимений. Не имеют антонимов имена собственные.

Значения антонимов противоположны. Из этого следует, что антонимы взаимоисключают друг друга при характеристике одного и того же объекта: предмет не может одновременно быть, например, *горячим* и *холодным*, *большим* и *маленьким*, *истинным* и *ложным*.

По структуре антонимы могут быть однокорневыми (лексико-грамматическими) и разнокорневыми. Разнокорневые антонимы встречаются среди слов разных частей речи (*добрый — злой, умирать — оживать*). Однокорневые антонимы представлены по преимуществу глаголами и отглагольными производными и образованы присоединением к одному и тому же слову противоположных по значению приставок (*вооружать — разоружать, приезжать — уезжать*) или присоединением к слову приставки, придающей ему противоположный смысл (*вера — неверие, уверять — разуверять, демократический — антидемократический*).

Редким, но интересным случаем является так называемая внутрисловная антонимия (энантиосемия), когда противоположный смысл имеют разные значения многозначного слова: *одолжить* ('взять в долг') и *одолжить* ('дать в долг').

Многозначное слово может иметь один, тоже многозначный, антоним, где противоположность прослеживается по всем значениям соответственно. В ряде случаев не все значения многозначного слова могут

иметь антонимы или разные значения многозначного слова могут иметь разные антонимы, ср: *легкая — тяжелая* (*сумка*), *легкий — сильный* (*ветер*), *легкий — глубокий* (*сон*), *легкое — крепкое* (*вино*). Каждый из антонимов может иметь синонимы, которые в свою очередь вступают в антонимические отношения: *правда, истина — ложь, обман, неправда*. Слова, образованные от антонимов, обычно тоже находятся в отношениях антонимии (*веселый — печальный, веселье — печаль, веселиться — печалиться*).

Некоторые слова могут вступать в антонимические отношения только в определенном контексте, не являясь языковыми антонимами. Такие антонимы называются контекстуальными, например: *И ненавидим мы и любим мы случайно, / Ничем не жертвуя ни* ***злобе, ни любви.*** */ И царствует в душе какой-то холод тайный, / Когда огонь кипит в крови* (М. Лермонтов).

Для изучения антонимии можно, как при изучении синонимов, использовать схематическое изображение в виде пересекающихся окружностей: антонимы, как и синонимы, имеют общие смысловые компоненты, различающиеся же части значений антонимов противоположны друг другу, например, антонимы *подниматься — спускаться* имеют общий компонент значения ‘двигаться по наклонной или вертикальной плоскости’. Противопоставляются же эти слова элементами ‘вверх’ и ‘вниз’. Схематическое изображение антонимов позволяет наглядно показать, что противоположность значения антонимов существует только относительно некоей общей точки отсчета.

Функции антонимов и антонимии в тексте — создание таких языковых приемов выразительности, как:

1) антитеза (*Я глупая, а ты умен. Живой, а я остолбенелая* у М. Цветаевой), в том числе в названиях («*Толстый и тонкий*» А. П. Чехова, «*Живые и мертвые*» К. М. Симонова);

2) оксюморон — соединение в целое противоположных по смыслу единиц разных частей речи (*мертвые души, живой труп, взрослые дети*). В данном случае мы имеем дело не с антонимами, поскольку антонимы принадлежат к одной части речи, а к антонимии в более широком смысле.

Отражение антонимов происходит в специальном словаре, имеющем адаптированные варианты: М. Р. Львов «Школьный словарь антонимов русского языка», «Словарик синонимов и антонимов».

Устаревшая лексика

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает такой материал по этой теме.

С течением времени выходят из употребления отдельные орудия труда, предметы одежды, домашнего обихода и т. д. Одновременно перестают употребляться слова, называющие их. Слова могут устаревать, заменяясь другими, хотя называемые ими предметы, явления остаются, например: *ветрило* (парус), *чело* (лоб). Слова, вышедшие из активного употребления, называются устаревшими. Устаревшие слова, часто встречающиеся в художественных произведениях, помещаются в толковых словарях с пометой *устар.*

Изучение данной темы начинается в комплексе 1 с рассматривания рисунков, изображающих кафтан, треуголку, ботфорты и другие вышедшие из употребления предметы, с подписями к ним, то есть с использования экстралингвистического принципа подачи материала — от реалии к слову.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Многие слова с исчезновением соответствующих понятий перестают употребляться в речи. Они называются архаизмами, то есть устаревшими словами (*департамент, губернатор*). Нередко старые слова возрождаются в языке, но наполняются новым содержанием (*пожарная дружина*).

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Многие вещи, предметы быта выходят из употребления или заменяются другими, более совершенными. Уходит из жизни какой-то предмет, явление — и слово постепенно забывается, а если уж и употребляется, то в текстах, рассказывающих о старине (*колчан, кольчуга, смерд, урядник*). Слова, которые перестали употребляться в повседневной жизни, называются устаревшими. Много в русском языке и таких устаревших слов, которые обозначают вполне современные и хорошо знакомые нам вещи. Но так случилось, что эти старые названия стали забываться потому, что вместо них давно уже используются другие слова-синонимы (*очень* вместо *зело*, *крестьянин* вместо *смерд*).

Рассматривая данную тему, учитель должен опираться на следующие теоретические положения.

В словаре носителей языка различают активный и пассивный словарный запас. К активному словарному запасу относятся слова, которые мы знаем и употребляем. К пассивному — слова, которые мы знаем, но не употребляем в речи. Это могут быть слова, уже вышедшие из активного употребления (устаревшая лексика) или еще не успевшие стать достаточно известными всем носителям языка в силу своей новизны (неологизмы).

К устаревшей лексике относятся историзмы и архаизмы.

Историзмы — это слова, обозначающие исчезнувшие из современной жизни предметы, явления, ставшие неактуальными понятия, напри-

мер: *кольчуга, барщина, конка;* более современные историзмы *субботник, воскресник*; *соцсоревнование, Политбюро*. Эти слова вышли из употребления вместе с обозначаемыми ими предметами, понятиями и перешли в пассивную лексику: мы их знаем, но не употребляем в своей повседневной речи. Историзмы употребляются в текстах, в которых речь идет о прошлом (художественная литература, исторические исследования).

Архаизмы — это устаревшие названия существующих и в настоящее время явлений и понятий, для обозначения которых возникли другие, современные названия.

Архаизмы бывают:

1) лексические архаизмы — слова, которые устарели и вышли из употребления (*ланиты* — 'щеки', *выя* — 'шея', *десница* — 'правая рука', *шуйца* — 'левая рука');

2) семантические — устаревшие значения слова, имеющего современные значения. Так, например, у слова *глагол* было значение 'слово', а у слова *язык* — 'народ' (см. у А. С. Пушкина: «***глаголом*** *жечь сердца людей*», «*и назовет меня всяк сущий в ней* ***язык***»), современное: у слова *давать* исчезло знач. 'продавать' (*мясо дают*), у слова *выбросить* — знач. 'пустить в продажу' (*сапоги выбросили*);

3) фонетические — отличаются от современных вариантов 1–2 звуками и/или местом ударения (***нумер*** *— номер,* ***библио́тека*** *— библиоте́ка*);

4) словообразовательные — отличаются от современных приставкой и/или суффиксом (***рыбарь*** *— рыбак*);

5) морфологические — отличаются отдельными формами или принадлежностью к определенному грамматическому классу (название поэмы А. С. Пушкина «***Цыганы***» — современная форма *цыгане*, слово *рояль* было женского рода).

Устаревание слов — это процесс, и разные слова могут находиться на разных его стадиях. Слова, которые еще не вышли из активного употребления, но уже употребляются реже, чем раньше, называются устаревающими (*ваучер*).

Как мы видим, устаревшие слова представляют два класса слов, причины устаревания которых различны, — историзмы и архаизмы. Комплекс 3 описывает обе группы устаревших слов, комплексы 1 и 2 — только историзмы, причем в комплексе 2 они называются архаизмами. Учителю целесообразно обратить внимание учащихся на разные типы устаревших слов, поскольку их функции в тексте могут различаться. Во-первых, они могут употребляться непосредственно для называния, обозначения соответствующих предметов, явлений (номинативная функция). Устаревшие слова употребляются таким образом, например, в научно-исторических трудах. В художественных произведениях на исторические темы эта лексика выполняет уже номинативно-стилистическую функцию — она используется не только для обозначения реалий, но и для создания определенного колорита эпохи. Устаревшие слова могут использоваться в художественном тексте для указания на время, в которое происходит действие. Устаревшие слова (по преимуществу архаизмы) могут выполнять и собственно стилистические функции, являться выразительными средствами, использоваться для создания торжественности текста.

Необходимо обратить внимание и на иллюстративный материал в теме. Так, приведенные в комплексе 2 примеры (*губернатор, департамент*) в современном языке вновь вошли в употребление и к пассивной лексике не относятся. Иллюстративным материалом к архаизмам может служить стихотворение А. С. Пушкина «Пророк», которое целесообразно пословно разобрать с учащимися: в нем представлены разные виды архаизмов, на его примере можно поговорить о функциях архаизмов в тексте.

Новые слова (неологизмы)

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает такой материал по этой теме.

С развитием науки, техники, общественной жизни появляются различные новые предметы домашнего обихода, орудия труда, машины, новые представления о мире. Вместе с ними в языке возникают и новые слова, называющие их, — неологизмы. Словарный состав обогащается за счет появления новых слов. Так, слово *космонавт* возникло в связи с полетом 12 апреля 1961 года на корабле «Восток» Ю. А. Гагарина.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Историческое развитие общества, развитие науки и техники, литературы и искусства, изменения в повседневной жизни вызывают появление новых слов, которые называются неологизмами (*фломастер, тренажер*). К неологизмам относятся не только совершенно новые, но и ранее известные слова, которые приобрели новые значения (*разрядка напряженности*).

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Несмотря на отмирание многих слов, лексика русского языка не только не уменьшается, а непрерывно расширяется, поскольку в языке «безотказно действуют два мощных способа пополнения словарного запаса: словообразование и заимствование».

При изучении данной темы учитель должен опираться на следующий теоретический материал.

Устаревшим словам противопоставлены **неологизмы** — новые слова, новизна которых ощущается говорящими. На этот чрезвычайно шаткий критерий выделения неологизмов из ряда слов, уже вполне вошедших в литературный язык, необходимо обратить особое внимание. Так, если люди старшего поколения воспринимают слово *космонавт*, приведенное в качестве примера в комплексе 1, как относительно новое, возникшее на их памяти, то учащиеся его никак не могут воспринять как неологизм, поэтому в качестве иллюстративного материала это слово не подойдет. Учитель должен обновлять иллюстративный материал, причем делать это можно с помощью самих учеников, которые без особого труда называют новые слова, появляющиеся ежегодно в связи с развитием новых технологий.

Неологизмы делятся на языковые и авторские.

Языковые неологизмы — это слова, которые возникают как названия для новых предметов, явлений, понятий, не имеющих еще названий в языке или как новые названия для уже существующих предметов или понятий.

Языковые неологизмы возникают следующими способами:

1) лексические — в языке возникает новое слово, новая лексическая единица. Это заимствования (*пейджер, спонсор, дайджест*) или возникновение нового слова по существующим в языке словообразовательным моделям от «старого» слова (*география → лунография*) или неологизма-заимствования (*маркетинг — маркетинговый, компьютер — компьютерный, компьютерщик, компьютеризация*);

2) семантические — у уже имеющегося в языке слова возникает новое значение, например, *чайник* — 'неспециалист со слабыми навыками чего-либо', *штрих* — 'паста для исправления текста', *раунд* — 'фаза переговоров'. В дальнейшем это значение может оторваться и образовать новое слово-омоним.

Комплекс 2 обращает внимание учащихся на обе этих группы неологизмов, комплекс 1 — только на лексические неологизмы, а параграф комплекса 3 посвящен преимущественно словообразованию, причем исследуемые в нем слова неологизмами не являются.

Если предмет, понятие, явление, называемое неологизмом, быстро становится неактуальным, неологизм может не успеть стать общеупотребительным словом, освоиться языком, и это слово может сразу уйти в пассивный словарный запас, став историзмом. Такая судьба постигла многие неологизмы времен нэпа, первых лет перестройки (*кооператор, ваучер*).

Языковые неологизмы используются в основном как номинативное средство, хотя в некоторых художественных произведениях они могут придавать выразительность тексту.

Языковые неологизмы используются носителями языка в их повседневной речи, многим известны и понятны. Если существование языкового неологизма оправданно, довольно скоро неологизм входит в активный словарный запас и перестает осознаваться как новое слово. Однако создание новых слов, словотворчество возможно и в иных ситуациях: художественное слово, ситуация дружеского общения, речь ребенка, еще не до конца овладевшего лексическим запасом русского языка. Взрослый человек, поэт, писатель сознательно прибегает к словотворчеству, чтобы сделать свою речь более выразительной или чтобы обыграть богатые словообразовательные возможности языка, ребенок делает это бессознательно. Результаты такого словотворчества носят название индивидуальных (контекстуальных, авторских) неологизмов.

Употребляя слово, неизвестное другим носителям языка, говорящий или пишущий, как правило, не придумывает слово с новым корнем, иначе он не будет понят окружающими. При создании авторских неологизмов возникают слова производные, слова, составленные из морфем, уже существующих в языке и известных его носителям. Слова эти создаются по определенным словообразовательным моделям — образцам, по которым построены реальные слова языка. Модели могут быть продуктивными, то есть такими, по которым в современном языке строятся слова, и непродуктивными — не употребляющимися для создания новых слов в современном языке. Образованные по продуктивным моделям авторские неологизмы называются потенциальными словами. Они легко понимаются всеми, как бы заполняют «лакуны», не занятые реальными словами, например, у Маяковского *серпастый, молоткастый паспорт, рука миллионопалая*. Иногда авторские потенциальные слова становятся реальными словами, входят в литературный язык. Так, например, в русский литературный язык вошли слова *маятник, насос, притяжение, созвездие, рудник, чертеж* (из работ М. В. Ломоносова), *промышленность, влюбленность, рассеянность, трогательный* (из произведений Карамзина).

Если авторские неологизмы создаются по непродуктивным моделям или с нарушением словообразовательных законов языка, они называются окказионализмами. Эти слова трудно воспринимаются, иногда они просто непонятны, часто они используют уникальные суффиксы русского языка. Таковы, например, окказионализмы Велимира Хлебникова: *резьмо* (ср.: *письмо*), *владавец* (ср.: *красавец*), *лебедиво* (ср.: *огниво*), «Баллада о Джаббервогах» Л. Кэрролла, например в переводе Н. Демуровой (*Варкалось. Хливкие шорьки пырялись по наве…*).

Авторские неологизмы в школьном курсе лексикологии не рассматриваются, однако этот материал интересен для учащихся и вызывает неизменный интерес. Через сопоставление двух текстов — содержащего

языковые неологизмы (отрывок из газетной статьи или пособия к компьютерной программе) и содержащего авторские неологизмы (см. тексты указанных авторов) можно рассмотреть с учащимися функции неологизмов разных типов.

Тему «Неологизмы» необходимо связать с темой «Устаревшая лексика»: устаревание многих слов (архаизмов) вызывается появлением заменяющих их неологизмов (ср.: *ЭВМ — компьютер*).

Устаревшая лексика и неологизмы находят отражение не только в специальных словарях, но и в словарях толковых (со специальными пометами), однако надо дать понять учащимся, что новое слово фиксируется в толковых языках по большей части тогда, когда оно уже перестает осознаваться как неологизм и в полной мере входит в лексику русского языка.

Исконно русская лексика

Лексика современного русского языка формировалась на протяжении столетий. В словарный состав нашего языка входят различные по происхождению, времени возникновения слова. Основной его пласт составляют исконно русские слова. Исконным считается слово, возникшее в русском языке по существующим в нем моделям (после XIV века — времени выделения русского языка из древнерусского) или перешедшее в него из более древнего языка-предшественника, поэтому исконно русская лексика распадается на 4 пласта, относящихся к разным эпохам.

1. Индоевропейский пласт (самый древний). К этому пласту относятся слова, имеющие соответствия в корнях слов многих других индоевропейских языков. Это, например, такие слова, как *мать, сын, брат, волк, вода, нос* (сравним с английскими: *mother, san, brother, wolf, water, nose*), *три, четыре, брать, быть* и др. Эти слова являются исконными не только для русского, но и для многих других индоевропейских языков.

2. Праславянский (общеславянский) пласт. Слова этого пласта имеют соответствия во многих славянских языках, являются исконными для них, например: *сердце, весна, дождь, трава* (сравним с польскими: *serce, wiosna, deszcz, trawa*, но в английском *heart, spring, rain, grass*), *внук, тетя, водить, добрый*.

К индоевропейскому и праславянскому пластам принадлежат всего около двух тысяч слов, но они составляют 25% слов нашего повседневного общения. Это легко понять: первыми, естественно, возникли слова, отражающие насущные человеческие потребности.

3. Древнерусский пласт. К нему принадлежат слова, возникшие в период единства Киевской Руси и общие для русского, украинского и белорусского языков: *сорок, девяносто* и др. (в украинском так же, но

в польском *czterdzieści*, то есть *четыредесят, *dziewięćdziesiąt*, то есть *девятьдесят), *ложка, кочевать, коричневый, вместе*.

4. Собственно русский пласт объединяет слова, возникшие после XIV века, то есть после распада Киевской Руси. Это почти все слова с суффиксами *-чик/-щик, -тельств, -лк(а), -ность* и многими другими, сложные и сложносокращенные слова: *бабушка, летчик, пароход, МГУ*. К нему также относятся слова, в этот период изменившие свое значение, например, *красный* в значении определенного цвета (в праславянском и древнерусском языках слово *красный* имело значение 'хороший', что сохранилось в словосочетаниях *красна девица* и *Красная площадь*).

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает такой материал по этой теме.

Словарный состав языка постоянно пополняется: возникают новые значения известных слов, образуются новые слова с помощью приставок, суффиксов и т. д. Все эти слова называются исконно русскими.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Основную часть лексики русского языка составляют слова, известные уже в древнерусском языке. К ним относятся многие общеупотребительные слова.

Комплекс 3 эту тему не затрагивает.

Как мы видим, тема «Исконно русская лексика» практически не отражена в учебных комплексах, однако она является фоном для рассмотрения темы «Заимствованная лексика». Поскольку эта тема все-таки затрагивается, ее необходимо скорректировать.

Заимствованная лексика

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает такой материал по этой теме.

Словарный состав языка пополняется не только за счет словообразования, но и за счет заимствования слов из других языков. Между народами возникают торговые, культурные, политические связи. Общаясь, народы заимствуют друг у друга предметы личного и домашнего обихода, машины, оружие, предметы искусства, научные понятия и т. п. Одновременно усваиваются и называющие их слова. В языке появляются заимствованные слова. Чужие слова иногда так прочно усваиваются, что люди и не подозревают об их иностранном происхождении.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Русский народ издавна вступал в политические, торговые, научные и культурные связи с другими народами. При этом русский язык обогащался словами из других языков, которые называли новые для русского

народа вещи, обычаи, понятия. В лексике русского языка около 10% заимствованных слов. Среди них есть слова из греческого, латинского, английского, французского и других языков. Некоторые заимствованные существительные не изменяются по падежам и числам (*пальто, кофе*). «Обратите внимание на произношение слов: каф[э], но коф[е]».

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Кроме словообразования, в языке представлен такой путь пополнения лексики, как заимствование из других языков — иноязычные заимствования из английского, немецкого, французского, греческого, латинского и т. д. По подсчетам ученых, в русском языке примерно каждое десятое слово заимствованное. И все эти слова приспособили свое звучание, написание по законам русского языка. Хотя иноязычные слова и приспосабливаются к русской речи, они всё равно сохраняют «нерусский» облик. Например, если слова начинаются с гласной *а* или э. Исключений всего несколько: слова *ах, авось, ахнуть, это, этот* — исконно русские. На заимствованный характер слова указывают сочетания в корнях *ке, хе, ге*, а также *пю, вю, мю, бю, кю*, наличие в слове буквы *ф*. Иностранный облик придает словам соседство двух и более гласных в корнях.

Как мы видим, теме «Заимствованная лексика» в курсе лексикологии уделено много внимания. Учащиеся должны усвоить следующее:

1) каковы условия заимствования;
2) каковы причины заимствования;
3) каковы основные источники заимствования для русского языка;
4) каков процесс освоения заимствований.

Обозначим существенные для данной темы теоретические положения.

В различные эпохи в русскую лексику проникали заимствования из других языков. Условие заимствования — языковые контакты народов вследствие торговли, войн, культурного взаимодействия и т. д.

Заимствования используются для номинации новых реалий и для переименования старых. Причины иноязычного заимствования (на материале современных заимствований) таковы:

1) потребность в назывании новой реалии: *леггинсы, грант, дайджест, скейтборд, скотч*;

2) необходимость разграничить содержательно близкие, но все же различающиеся понятия: *дизайнер — визажист* (дизайнер по лицу), *образ — имидж* (целенаправленно создаваемый образ), *убийца — киллер* (наемный убийца);

3) тенденция к замене словосочетания словом: *саммит* — встреча в верхах, *ноу-хау* — передовые технологии, *электорат* — совокупность избирателей;

4) стремление к однородности терминологии, жаргона по источнику происхождения (см. компьютерную терминологию);

5) социально-психологические причины: большая социальная престижность иноязычного слова, как бы повышающего в ранге называемое явление: *презентация — представление, эксклюзивный — исключительный, консалтинг — консультирование, шоп — магазин*.

Выделяются заимствования из славянских языков (в частности, из старославянского языка) и из неславянских языков.

В различные исторические периоды активизировались заимствования из разных языков. Так, в связи с татаро-монгольским игом в XIV–XV веках и с культурными и торговыми контактами славян и тюркских народов появились заимствования из тюркских языков, например, *тулуп, табун, лошадь, сундук* и др.

В период преобразований Петра I особенно активно заимствовались слова из голландского, немецкого языков, связанные с мореходством, судостроением, военным делом: *солдат, матрос, шторм, штык* и др.

В XVIII–XIX веках заимствовано большое количество слов из французского, итальянского, испанского, польского языков, которые связаны в первую очередь со светскими характером культуры этого времени: *балет, партнер, вуаль* (из французского), *ария, баритон* (из итальянского), *гитара, серенада* (из испанского), *вензель* (из польского).

В русском языке представлены заимствования из скандинавских языков (*крюк, пуд, сельдь*), из финского языка (*пурга, тундра*), единичные заимствования из китайского (*чай*), японского (*каратэ, иваси*), венгерского (*гуляш*).

В XX веке основным источником заимствований является английский язык, причем процесс заимствований активизируется во второй половине XX века. В 50-е годы заимствованы слова *джинсы, шорты, хобби, кемпинг, мотель*.

В начале 90-х годов возникли политические, экономические и культурные условия, предопределившие предрасположенность к заимствованию: осознание страны как части цивилизованного мира, желание преодолеть отчужденность от других стран, открытая ориентация на Запад в разных областях.

Возникает перенесение номинаций из чужой лингвистической среды на русскую почву: *парламент, премьер-министр, мэр, префект, пресс-секретарь, пресс-атташе, пресс-релиз*.

В литературный язык входит новая терминология:

1) спортивная: *виндсерфинг, фристайл, бобслей, кикбоксинг*;

2) финансово-коммерческая: *бартер, дилер, дистрибьютор, инвестор, маркетинг*;

3) общественно-политическая: *имидж, консенсус, саммит, электорат*;

4) культурная: *спонсор, андеграунд, римейк, триллер, шоумен.*

В разные исторические периоды, в том числе через посредничество других языков, в русский язык проникли г р е ц и з м ы (*философия, геометрия, политика, демократия*) и л а т и н и з м ы (*республика, диктатура, студент*). Большая часть заимствований из греческого и латинского языков входит в интернациональный языковой фонд научной лексики.

Среди заимствованных слов выделяются так называемые интернационализмы — слова в основном терминологического характера, образованные по преимуществу от греческих и латинских корней, свойственные в том же значении и похожем фонетическом оформлении другим, в том числе неродственным, языкам (*филология, орфография, диктатура, демократия, студент, трагедия*).

При заимствовании слово осваивается русским языком: начинает записываться русскими буквами, приобретает свойственные русскому языку произношение и грамматическое оформление. Степень освоения заимствованных слов может быть различной. Большинство заимствованных слов полностью освоено русским языком, и ничто не напоминает об их нерусском происхождении. Однако заимствованные слова могут быть освоены не до конца: они могут не изменяться (*метро, кофе*) и даже не полностью подчиняться фонетическим законам русского языка, составляя специальную фонетическую подсистему (например, слово *какао* мы произносим с безударным [о] в конце; твердо произносим согласные перед [э]: *темп, тест, мэр* и др. — что также несвойственно русским словам).

Иноязычные слова, не освоенные русским языком, могут передаваться средствами языка-источника или кириллицей (*cito, item, гомо сапиенс, гуд бай, тет-а-тет*). Они называются варваризмами.

Можно говорить о специфических приметах заимствований в русском языке. Так, например, о заимствованном характере слова говорят начальные [а] и [э] (*амбар, эра*), сочетание гласных в корне (*театр, поэт*), некоторые суффиксы: *-ент* — из латинского (*ассистент*), *-ос* — из греческого (*космос*), *-инг* — из английского (*митинг*), которые в структуре русских слов являются уже не суффиксами, а конечной частью корня.

Комплекс 1 обращает внимание учащихся, что заимствованные слова до такой степени осваиваются языком, что ничто не напоминает об их иностранном происхождении, комплекс 3, наоборот, говорит о том, что заимствованные слова «всё равно сохраняют «нерусский» облик». Верно

и то, и другое, причем «нерусский облик» — приметы заимствований — могут быть выявлены в грамматически вполне освоенных словах.

Сведения о происхождении слов можно получить в этимологических словарях и в словарях иностранных слов.

Старославянизмы

Эта тема представлена не во всех учебных комплексах.

Комплексы 1 и 2 не содержат теоретического материала по этой теме.

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Русский язык относится к группе славянских языков. Немало слов заимствовано в разное время из родственных славянских языков. Но особенно много слов пришло к нам из старославянского языка, на который в X веке были переведены с греческого первые книги христианской религии. За тысячелетие распространения христианства на Руси старославянизмы так прочно вошли в русский язык, что мы часто и не подозреваем об их «иностранном» прошлом. И всё-таки многие слова можно опознать по некоторым приметам. Например, для старославянизмов характерны неполногласные сочетания *ра, ла, ре, ле*, которые соответствуют русским полногласным сочетаниям *оро, оло, ере, ело* (*шлем — ошеломить*).

Учителю наиболее важно обратить внимание на следующее: старославянизмы не являются словами исконно русской лексики (старославянский язык, вопреки ошибочному мнению многих учащихся не является для русского языка языком-предком, это язык южнославянской группы). Со времени крещения Руси (988 год) для богослужения у восточных славян стал использоваться старославянский (церковнославянский) язык, в то время как в речевой практике и деловой письменности использовался язык древнерусский. Древнерусский и церковнославянский были достаточно близки, что позволило церковнославянскому языку занять важное место в русской культуре. Однако между этими языками все же существовали различия, и в ходе многовекового сосуществования церковнославянский язык не мог не оказать влияния на русский язык: постепенно многие церковнославянские элементы проникли в нецерковные письменные стили и в устную речь.

Старославянские слова, вошедшие в состав лексики русского языка, называют **старославянизмами**. Эти слова отличает целый ряд признаков (фонетических, словообразовательных и лексических), в связи с чем выделяют несколько групп старославянских примет в русском языке.

1. Фонетические приметы связаны с тем, что одни и те же звуки и звуковые сочетания праславянского языка дали разные результаты (рефлексы) в южнославянском (старославянском) и восточнославянском (древнерусском) языках:

1) неполногласным старославянским сочетаниям *ра, ла, ре, ле* соответствуют русские полногласные сочетания *оро, оло, ере, ело*; поэтому неполногласия, которые имеют в русском языке полногласные соответствия в корнях слов, являются приметой старославянизмов: ***град*** *— город,* ***глас*** *— голос,* ***среда*** *— середина,* ***влечение*** *— волочить*. Аналогично с приставками *пре-, пред-*, имеющими соответствия *пере-, перед-* (***преступить*** *— переступить*);

2) старославянское *ра-, ла-* в начале слова в соответствии с русскими *ро-, ло-*: ***равный*** *— ровный,* ***ладья*** *— лодка;*

3) *жд* в соответствии с русским *ж*: ***чуждый*** *— чужой*;

4) *щ* в соответствии с русским *ч* (***освещать*** *— свеча*); старославянскими по происхождению являются суффиксы причастий *ущ/ющ, ащ/ящ*: исконно русскими суффиксами причастий были *уч/юч, ач/яч*, ставшие впоследствии суффиксами прилагательных: ***текущий*** *— текучий,* ***горящий*** *— горячий;*

5) *а* в начале слова в соответствии с русским *я*: ***агнец*** *— ягненок,* ***аз*** *— я;*

6) *е* в начале слова в соответствии с русским *о*: ***единица*** *— один*;

7) *ю* в начале слова в соответствии с русским *у*: ***юродивый*** *— урод*.

2. Словообразовательные приметы старославянизмов — это приставки или суффиксы старославянского происхождения; некоторые из них имеют русские эквиваленты, например, *из-* в соответствии с русским *вы-* (***излить*** *— вылить*), *низ-* в соответствии с русским *с-* (***ниспадать*** *— спадать*), другие же русских соответствий не имеют: *-ствиj-* (*действие*), *-знь* (*жизнь*), *-тв-* (*битва*) и др.

3. Группу лексических старославянизмов составляют слова, заимствованные из старославянского целиком. Как правило, это слова, обозначающие религиозные понятия: *господь, грех, творец, пророк, святой, воскресение*. Такие слова могут не иметь внешних отличительных примет. К лексическим старославянизмам относятся также слова с корнями *благо-, бого-, добро-, суе-* старославянского происхождения (*благоразумие, суеверие*).

Не следует думать, что все слова со старославянскими приметами имеют оттенок книжности или принадлежат к высокой лексике. Многие старославянизмы стилистически нейтральны и не являются ни книжными, ни устаревшими: *время, среда, здравствуй, храбрый*. Есть старославянские по происхождению корни, которые в одних словах нейтральны, а в других являются устаревшими или стилистически окрашенными: *прохладный — хлад, согласен — гласить*.

Общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает такой материал по этой теме.

Многие слова русского языка известны всему народу. Эти слова являются общеупотребительными. Но есть слова, которые используют в своей речи не все люди. Например, слово *яруга* (овраг) употребляется в речи жителей некоторых мест; *шамот* (огнеупорная глина) — в речи металлургов. Это необщеупотребительные слова.

Диалектные слова — это слова, употребляемые только жителями той или иной местности. Некоторые наиболее употребительные в художественных произведениях диалектные слова включаются в толковые словари русского литературного языка с пометой *обл*. Существуют специальные диалектные словари.

Слова, связанные с особенностями работы людей той или иной специальности, профессии, называются профессиональными (специальными). Профессиональные слова разъясняются в особых словарях-справочниках, в энциклопедиях. Наиболее употребительные даются в толковых словарях с пометой *спец*., другие пометы указывают, с какими специальностями связаны слова (*техн*., *морск*.). одно из значений многозначного слова может быть профессиональным.

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Общеупотребительные слова — это слова, которые употребляют все русские люди, независимо от профессии и местожительства. Они составляют основную часть лексики русского языка. Такие слова могут употребляться в любом стиле речи и тогда, когда мы говорим, и тогда, когда пишем.

К словам, ограниченным в употреблении, относятся диалектизмы, профессионализмы.

Диалектизмы (диалектные слова) — слова, употребляемые преимущественно жителями одной местности. Многие диалектные слова становятся общеупотребительными и входят в синонимические группы (*дом — изба — хата*). В художественных произведениях диалектизмы употребляются для передачи особенностей речи жителей определенной местности.

Профессионализмы (специальные слова) — слова, употребляемые преимущественно людьми одной профессии. Специальные слова, обозначающие научные понятия, называются терминами. Некоторые термины употребляются только специалистами какой-то области; есть и общепонятные термины, вошедшие в литературный язык (*сумма, горизонт, старт*). В художественных произведениях профессионализмы употребляются при описании занятий людей.

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

«В русском языке очень много слов, которыми пользуются все русские люди. Но немало и таких слов, которые употребляются только специалистами, то есть людьми определенной профессии. Это профессиональные (или специальные) слова. Лингвист поймет, о чем книга «Окказиональные слова и лексикография». Все области науки используют специальные книжные слова, которыми обозначают научные понятия. Такие слова называются терминами. Для их объяснения существуют особые словари. Изучая разные школьные предметы, вы тоже используете в своей речи многие термины (*сложение, делимое*).

Среди громадного количества русских слов, которые употребляются повсюду, где звучит русская речь, и имеют общерусский характер, оказывается немало и таких, которые известны и используются не повсеместно, а лишь на той или иной территории. Такие слова называются местными или диалектными. В общей сложности их в русском языке тысячи. Например, в многотомном «Словаре русских народных говоров» объясняется более 150 тысяч диалектных слов. Только на территории Псковской области 35 диалектных наименований курицы (*выведуха, квохтуша …*)».

Тема «Общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления» тесно связана с понятием литературного языка. Как мы видим, комплекс 2, не вводя понятия литературной нормы, тем не менее использует его в данном параграфе. Другие комплексы к понятию литературного языка не обращаются.

К **общеупотребительной** лексике относятся слова, используемые (понимаемые и употребляемые) в разных языковых сферах носителями языка независимо их от их места жительства, профессии, образа жизни: это большинство существительных, прилагательных, наречий, глаголов (*синий, костер, ворчать, хорошо*), числительные, местоимения, большинство служебных слов.

К лексике ограниченного употребления относятся слова, употребление которых ограничено какой-то местностью (диалектизмы), профессией (специальная лексика), родом занятий или интересов (жаргонная лексика).

Диалектизмы — это особенности диалектов, говоров, не соответствующие нормам литературного языка. Диалектизм — это диалектное вкрапление в русский литературный язык. В речи людей могут отражаться фонетические, словообразовательные, грамматические особенности диалекта, но для лексикологии наиболее важны диалектизмы, связанные с функционированием слов как лексических единиц — лексические диалектизмы, которые можно подразделить на этнографизмы, собственно лексические и семантические диалектизмы.

Этнографизмы обозначают реалии, существующие только в данной местности, и не имеют соответствий в литературном языке: *туес* — 'сосуд из бересты', *крошни* — 'деревянное заплечное приспособление для переноски тяжестей'.

Собственно лексическим диалектизмам соответствуют слова литературного языка с тем же значением: *дюже — очень, хмары — облака, баской — красивый*.

Семантические диалектизмы совпадают в написании и произношении со словами литературного языка, однако имеют иное, не существующее в литературном языке, но характерное для определенного диалекта значение, например, *пахать* — 'мести пол', *пожарник* — 'погорелец', *худой* в значении 'плохой' или *погода* в значении 'ненастье'.

Разновидностью диалектизмов являются фонетические диалектизмы (оканье, цоканье: *дел*[э]*т, дела*[а]*т, не*[ц]*ка*) и грамматические диалектизмы (отсутствие среднего рода, управление иным падежом).

Диалектизмы находятся вне литературного языка, но могут быть использованы в художественной литературе для создания местного колорита, для характеристики персонажей и пр.

Специальная лексика связана с профессиональной деятельностью людей. К ней относятся термины и профессионализмы.

Термины — это названия специальных понятий науки, искусства, техники, сельского хозяйства и пр. Термины часто искусственно созданы с использованием латинских и греческих корней и отличаются от «обычных» слов языка тем, что они в идеале однозначны в данной терминологии и не имеют синонимов, то есть каждому термину должен соответствовать только один объект данной науки. Каждое слово-термин имеет строгое определение, зафиксированное в специальных научных исследованиях или терминологических словарях.

Различают термины общепонятные и узкоспециальные. Значение общепонятных терминов известно и неспециалисту, что обычно связано с изучением основ разных наук в школе. Узкоспециальные термины понятны только специалистам. Приведем примеры из лингвистической терминологии:

1) общепонятные термины: *подлежащее, сказуемое, суффикс, глагол*;

2) узкоспециальные термины: *предикат, фонема, субморф, супплетивизм*.

Термины принадлежат литературному языку.

От терминов надо отличать профессионализмы — слова и выражения, не являющиеся научно определенными, строго узаконенными названиями тех или иных предметов, действий, процессов, связанных с профессиональной, научной, производственной деятельностью людей. Это «полуофициальные» и неофициальные (их иногда называют профес-

сионально-жаргонными) слова, употребляющиеся людьми определенной профессии для обозначения специальных предметов, понятий, действий, зачастую имеющих названия в литературном языке. Профессионализмы-жаргонизмы бытуют исключительно в устной речи людей данной профессии и не входят в литературный язык (например, у типографских работников: *шапка* — 'крупный заголовок', *марашка* — 'брак в виде квадратика'; у шоферов: *баранка* — 'руль'). Если профессионализмы включаются в словари, их сопровождает указание на сферу употребления (*в речи моряков, в речи рыбаков* и пр.).

Как мы видим, специальная (профессионально-терминологическая лексика) неоднородна с точки зрения ее использования: если термины являются словами литературного языка и используются в любой ситуации, то профессионализмы — слова полуофициальные и неофициальные, литературному языку не принадлежат. Учителю необходимо обратить внимание на неточность примеров профессиональной и терминологической лексики в комплексе 3: к профессиональным словам там отнесены слова *окказиональный* и *лексикография* (являющиеся, безусловно, терминами при том, что профессионализмы и термины в этом комплексе разграничены).

К лексике ограниченного употребления относятся также находящиеся за пределами литературного языка **жаргонизмы** — слова, употребляемые людьми определенных интересов, занятий, привычек. Так, например, существуют жаргоны школьников, студентов, солдат, спортсменов, уголовников, хиппи и т. п. Например, в студенческом жаргоне *хвост* — 'несданный экзамен, зачет', *общага* — 'общежитие', *шпора, бомба* — 'разновидности шпаргалок', в жаргоне школьников *шнурки* — 'родители', *кекс, чел* — 'парень'. Слова, входящие в разные жаргоны, образуют интержаргон (*чмо, прикол, крутой, тусовка*). Жаргонные слова зачастую возникают путем переосмысления, метафоризации слов литературного языка.

Жаргон как социальная разновидность языка, принадлежащая лексике ограниченного употребления, в школьном курсе лексикологии не рассматривается и не упоминается.

Слова, относящиеся к лексике ограниченного употребления, нередко используются в художественной литературе для речевой характеристики героев, создания определенного колорита.

Фразеологизмы

Данный материал представлен в учебных комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает такой материал по этой теме.

Фразеологизмы — это устойчивые сочетания слов. Лексическое значение имеет весь фразеологизм в целом. Значение фразеологизмов разъясняется во фразеологическом словаре русского языка, в справочнике «Крылатые слова». Наиболее употребительные фразеологизмы разъясняются в толковых словарях и обозначаются знаком ◇. Фразеологизм может быть синонимом слова. Фразеологизм является одним членом предложения. Фразеологизмы чаще всего используются в разговорной речи и в художественных произведениях. Они придают речи выразительность.

Изучение этой темы начинается с анализа языкового материала. Учащимся предлагается сравнить предложения *Он бездельничал* и *Он бил баклуши* и определить, что обозначает словосочетание *бил баклуши* и можно ли в нем опустить или заменить слова, не изменяя смысла. Учащимся предлагается также сказать, какими членами предложения являются выделенные слова и сочетания слов. Учащиеся должны прийти к выводу, что в языке есть словосочетания особого рода — значение этих словосочетаний неделимо, состав их устойчив, они являются в предложении одним членом.

В последних изданиях фразеология выделена в самостоятельный раздел, расположенный непосредственно после раздела «Лексика».

Комплекс 2 содержит следующий теоретический материал.

Фразеологизмы — устойчивые сочетания слов, близкие по лексическому значению одному слову. Как и слово, фразеологизм может иметь синонимы и антонимы. Фразеологизмы — яркие и выразительные средства языка. Они часто встречаются в речи. Фразеологизм выполняет роль одного члена предложения. Значение пословиц и поговорок приобретают цитаты из литературных произведений.

Комплекс 3 представляет эту тему следующим образом.

Русский язык богат яркими, образными выражениями. Многие из них являются устойчивыми сочетаниями — фразеологизмами. Такие сочетания можно заменить одним словом: *обвести вокруг пальца — обмануть*. Очень часто фразеологизмы образуются, когда слова в словосочетаниях употребляются не в прямом, а в переносном смысле.

При рассмотрении этой темы учитель должен иметь в виду то, что фразеология представляет собой относительно самостоятельную область лингвистики и что изучение фразеологизмов в лингвистике обычно осуществляется по той же схеме, что и описание лексических единиц — слов: значение, однозначность и многозначность, омонимия, синонимия, антонимия, происхождение, функционирование, отражение в словарях. Но малое количество часов, отведенное на эту тему, не позволяет провести такой широкий обзор, поэтому учитель должен ограничиться наиболее существенными моментами:

1) спецификой фразеологизмов по сравнению со словами и со свободными словосочетаниями;

2) стилистической окрашенностью фразеологизмов (несмотря на отсутствие понятия стилистической дифференциации лексики, тем не менее в курсе обращается внимание на ненейтральность фразеологизмов — их разговорный или (реже) высокий характер);

3) системными отношениями между фразеологизмами или фразеологизмами и словами (синонимия, антонимия).

Учитель должен исходить из следующих положений.

Фразеологизм — устойчивое сочетание слов, постоянное по своему составу и значению, воспроизводимое в речи как готовая единица и не являющееся суммой значений составляющих его компонентов.

Фразеологизмы изучаются в лексикологии, а не в синтаксисе потому, что во многих отношениях фразеологизмы ближе к слову, чем к словосочетанию: в большинстве случаев фразеологизм равен слову по своему значению, является его эквивалентом (*приказать долго жить = умереть*), фразеологизмы являются единым членом предложения (*Он пришел **к шапочному разбору***), а главное, в составе свободного словосочетания каждое слово сохраняет свое значение, слова в них можно переставить или заменить на другие, фразеологизм же отличается постоянством состава, воспроизводится в речи как готовая единица, значение большинства фразеологизмов не равняется сумме значений составляющих его компонентов.

Степень спаянности слов и зависимости значения всего фразеологизма от значений составляющих его компонентов может быть различной. Это дало основания академику В. В. Виноградову создать следующую классификацию фразеологизмов.

1. Фразеологические **сращения** — неразложимые по смыслу словосочетания, значение которых не выводимо из значений их компонентов: *съесть собаку, остаться с носом, втирать очки, как пить дать*. К фразеологическим сращениям относятся также фразеологизмы, содержащие устаревшие слова или грамматические формы: *притча во языцех, ничтоже сумняшеся, ни зги не видать, точить лясы, бить баклуши*.

2. Фразеологические **единства** — сочетания, значения которых можно понять переносно из значений их составляющих: *делать из мухи слона* (делать из чего-то маленького что-то большое, то есть преувеличивать), *белая ворона* (вороны черные, белая ворона — что-то выделяющееся среди других, отклонение от нормы), *ложка дегтя в бочке меда, смотать удочки*.

3. Фразеологические **сочетания** — сочетания, каждое слово в которых имеет самостоятельное значение, но:

1) одно из слов употребляется только в данном сочетании: *закадычный друг* (не может быть **закадычный враг*), *равнобедренный треугольник*;

2) одно из слов употребляется в этом значении только в данном сочетании, в свободных же словосочетаниях оно имеет другое значение: *прямой угол* (слово *прямой* означает '90 градусов' только в сочетании со словом *угол*), *белые стихи, надтреснутый голос*.

По структуре фразеологизмы могут представлять собой словосочетания (*сесть в калошу*) или предложения (*Бабушка надвое сказала*).

Как и слова, фразеологизмы могут вступать между собой в синонимические или антонимические отношения, например: *тертый калач — стреляный воробей* (синонимы), *кровь с молоком — краше в гроб кладут* (антонимы). Фразеологизмы могут вступать в синонимические и антонимические отношения не только между собой, но и со словами: *умереть — приказать долго жить* (синонимия), *неопытный — тертый калач* (антонимия).

Фразеологизмы, как правило, однозначны, но встречаются и многозначные фразеологизмы, например: *собраться с силами* — 1) отдохнуть; 2) превозмочь страх.

Существуют и фразеологизмы-омонимы, например: *пустить петуха* — сфальшивить и *пустить петуха* — поджечь.

Фразеологизмы могут быть омонимичны свободным сочетаниям слов (*плыть по течению, махнуть рукой*).

По происхождению фразеологизмы могут быть исконно русскими (*бить баклуши*) и заимствованными (*притча во языцех* — старославянское, *синий чулок* — из английского, пословный перевод).

Иногда выделяют еще **фразеологические выражения**. Это членимые и разложимые словосочетания и предложения, значение которых складывается из значений составляющих их слов, но у них есть одно сходство с фразеологизмами — постоянство состава, воспроизводимость в речи в качестве готовых единиц. Таковы пословицы, поговорки, «крылатые слова», цитаты из известных художественных произведений, например *«А воз и ныне там»*.

При изучении фразеологизмов используется наглядность особого рода: учащимся предлагается рассмотреть иллюстрации, изображающие ситуации, которые возникают, если воспринимать значение фразеологизма как свободного словосочетания (*сесть в галошу, вставлять палки в колеса, водить за нос* в комплексе 1, *заткнуть за пояс, вылететь в трубу, заметать следы* в комплексе 3). Это позволяет продемонстрировать главное семантическое свойство фразеологизмов — несводимость значения фразеологизма к сумме значений составляющих его слов.

В комплексе 3 фразеологизмы изучается не самостоятельно, а в параграфе, посвященном прямому и переносному значению слов, поскольку «фразеологизмы образуются, когда слова в словосочетаниях употребляются не в прямом смысле». Однако надо донести до учащихся

мысль, что переносное значение приобретает весь фразеологизм-словосочетание в целом, слова же, составляющие фразеологизм, по отдельности таких переносных значений не имеют.

Лексикография

Лексикография — это теория и практика составления словарей.

Словарь — это книга, содержащая перечень слов. Можно выделить две большие группы словарей — энциклопедические и лингвистические. Объектом описания энциклопедического словаря является реалия действительности, понятие, событие. Объектом описания лингвистических словарей являются языковые единицы — слово, морфема, фразеологизм. Термин «лексикография» употребляется преимущественно по отношению к лингвистическим словарям.

Лингвистические словари можно разделить на толковые и специальные (частные, аспектные).

Объект описания **толкового словаря** — слово в совокупности его значений. Помимо значения, толковый словарь содержит информацию о написании слова, его ударении, частеречной принадлежности, отдельных грамматических категориях (например, род существительных) и отдельных грамматических формах. Слова в толковых словарях обычно располагаются по алфавиту, составляя словник словаря. Значения одного слова помечены цифрами и включены в одну словарную статью, омонимы составляют разные словарные статьи. Все значения проиллюстрированы примерами, придуманными составителями словаря или подобранными в литературе. Характер толкования (описание значения) может быть различен: описание существенных признаков реалии или подбор синонимов.

Толковые словари могут быть нормативные и ненормативные. Нормативный толковый словарь характеризуется двумя основными признаками — отбором лексики и системой помет: объектом описания нормативного словаря является не вся общенародная лексика, а лексика, принадлежащая литературному языку; словарь допускает включение отдельных диалектизмов, специальной лексики, но сопровождает ее специальными пометами, пометы сопровождают и стилистически маркированную лексику литературного языка.

У толковых словарей русского языка многовековая история. Первыми толковыми словарями считают рукописные словарики XIII и XIV веков, которые прилагались к книгам религиозного содержания и объясняли старославянизмы, непереведенные греческие и латинские слова. Из печатных словарей надо отметить словарь Лаврентия Зизания 1596 года и «Лексикон словенороссий и имен толкование» Памвы Берынды 1627 года, также пояснявшие старославянизмы и другие заимствования.

В конце XVIII — начале XIX века появляются первые словари, толкующие не только заимствованные слова, но и исконную лексику русского языка. Это «Словарь Академии Российской» 1789–1794 годов, в составлении которого приняли участие виднейшие ученые и писатели того времени, и «Словарь церковнославянского и русского языка» 1847 года. Эти словари являются нормативными, содержат систему помет и имеют в качестве иллюстраций отрывки из литературных произведений.

Особое место среди толковых словарей занимает «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, вышедший в 1863–1866 годах. Русская лексика представлена в нем 200 тысячами слов. Так богато она не представлена ни в одном словаре вплоть до сегодняшнего дня. Особенностью словаря является то, что это словарь не нормативный: он включает не только лексику литературного языка, но и диалектные, простонародные, профессиональные слова. Толкования слов в основном представлены через синонимические ряды, иллюстрациями большей частью являются пословицы, поговорки, загадки и другие произведения устного народного творчества.

В XX веке выходит ряд нормативных словарей: «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова в 4 томах (1935–1940), однотомный «Словарь русского языка» С. И. Ожегова (первое издание в 1949 году, с 9 издания под редакцией Н. Ю. Шведовой, с 22 издания (1992) под авторством С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой), «Словарь русского языка» в 4 томах АН СССР 1957–1961 годов (Малый академический). С 1950 по 1965 годы выходит 17-томный «Словарь современного русского литературного языка» (Большой академический) — наиболее полный из нормативных толковых словарей (более 120 тысяч слов), с 1991 года начато его дополненное переиздание в 20 томах. Эти словари различаются в первую очередь объемом словника и характером иллюстраций.

Частные (аспектные) словари описывают другие аспекты языковых единиц: произношение, написание, морфемную структуру, грамматические признаки, сочетаемость, происхождение (словари иностранных слов), степень современности, историю (словари определенных исторических периодов), соответствие в других языках (переводные словари), а также системные отношения между словами: омонимию, синонимию, антонимию.

Учащиеся знакомятся с лингвистическими словарями преимущественно на практике. Существует целая серия адаптированных школьных словарей (см. список в конце главы 6, с. 72–73), в комплексе 2 изображение этих словариков (из которого учащиеся могут узнать об существовании словаря, его авторах и названии) дано почти в каждом параграфе. Из толковых словарей выделен словарь В. И. Даля, краткое сообщение о котором содержится в учебниках комплексов 2 и 3; в комплексе 3 упоминаются и другие словари, например «Словарь русских народных говоров», «Словарь лингвистических терминов». Но наиболее реально организовать работу только с теми словарями, которые представлены в самих учебных комплексах.

Так, **комплекс 1** содержит в приложении к учебникам 5, 6 и 7 класса следующие виды словарей: «Толковый словарь», орфографический словарик «Пиши правильно!» и орфоэпический словарик «Говори правильно!», а в учебниках 8 и 9 класса — орфографический словарик «Пишите правильно».

Комплекс 2 включает эти же три вида словарей в учебники по практике для всех классов с 5 по 9.

Комплекс 3 содержит следующие виды словарей в приложении к учебникам: в 5 классе «Орфографический словарик», «Орфоэпический словарик», «Толковый словарик», «Словарик значения морфем», «Словарик синонимов», в 6 классе «Орфографический словарик», «Орфоэпический словарик», «Толковый словарик», «Словарик синонимов», «Словарик антонимов», в 7 классе «Орфографический словарик», «Орфоэпический словарик», «Толковый словарик», «Словарик синонимов», «Словообразовательный словарик», «Этимологический словарик», в 8 классе «Орфоэпический словарик» и «Толковый словарик», в 9 классе «Орфографический словарик», «Орфоэпический словарик» и «Толковый словарик».

Как мы видим, из словарей, актуальных для изучения лексикологии, во всех учебных комплексах представлены толковые словарики, что позволяет использовать их при изучении многих тем: «Слово и его значение», «Однозначные и многозначные слова», «Прямое и переносное значение», «Устаревшая лексика», «Лексика ограниченного употребления» (слова с пометой *устар.* содержатся в словарике комплекса 2, слова с пометами *устар.* и *спец.* — в словарике комплекса 3, комплекс 1 представляет в словарике только общеупотребительные слова современного языка). Комплекс 3 включает также несколько аспектных словарей по лексикологии: синонимов, антонимов, этимологический, но словарик антонимов и этимологический словарик включены в учебники 6 и 7 классов, то есть после изучения раздела лексикология, а орфографический и орфоэпический словари используются при изучении фонетики, орфографии и уроков развития речи. Словарики морфем и словообразовательный, включенные в учебники комплекса 3, используются при изучении раздела морфемики и словообразования, а также при повторении этих разделов.

Комплекс 1 в качестве одного из заданий при повторении раздела лексикологии в 5 классе предлагает учащимся посмотреть, есть ли у них дома или в школе толковые словари, словари антонимов, синонимов, омонимов, и подготовить о них сообщение по следующему плану: название словаря, его автор, место и год издания, назначение, структура словарной статьи.

§ 50. Умения и навыки по лексикологии и лексикографии, методы их формирования

В курсе лексикологии и лексикографии ученики должны приобрести следующие **умения и навыки**:

1) определять лексическое значение слова и фразеологизма, отличать его от грамматического значения;

2) давать толкование лексического значения слова и фразеологизма, взятого из контекста (описательно или через подбор синонимов);

3) различать разные значения одного слова и омонимы;

4) определять связь разных значений одного слова между собой, указывать основание для переноса;

5) находить в тексте изученные языковые явления:
— синонимы,
— антонимы,
— общеупотребительные слова и слова ограниченного употребления,
— устаревшие слова,
— неологизмы,
— заимствования (обладающие яркими приметами),
— фразеологизмы;

6) к данным словам подбирать синонимы и антонимы;

7) описывать различия между синонимами;

8) приводить примеры изученных понятий;

9) группировать слова и фразеологизмы по заданному основанию;

10) определять функцию употребления языковых явлений (в первую очередь синонимов) в тексте;

11) пользоваться толковыми и специальными словарями.

Для выработки этих учений и формирования навыков используются следующие **виды заданий**:

1) найти изучаемое лингвистическое явление в списке слов, предложении или тексте;

2) подобрать (выбрать из текста, словаря или самостоятельно придумать) примеры, иллюстрирующие изучаемое лингвистическое явление;

3) сгруппировать слова или фразеологизмы по заданному основанию;

4) определить функцию изучаемого явления в приведенном тексте;

5) найти и исправить лексические ошибки;

6) использовать словари разных типов: найти необходимое слово, разобраться в сопровождающих его пометах;

7) составить словарную статью хорошо знакомого слова;

8) решить кроссворд (указать слово на основе приведенного толкования лексического значения).

Приведем **примеры** некоторых **упражнений** к разделу лексикологии и лексикографии, представленные в комплексах 1, 2 и 3, дадим при необходимости комментарии к некоторым из них.

Комплекс 1

Запишите объяснение лексического значения слов *оранжевый, лиловый, ель, сосна, сталевар, лесоруб.*

Предполагается, что учащиеся в соответствии с образцами дадут разные типы толкования: через синонимы для слов *оранжевый* и *лиловый*, через описание признаков предмета у слов *ель*, *сосна*, с опорой на значение производящей основы для слов *сталевар* и *лесоруб*.

Разгадайте кроссворд.

В задании приведен кроссворд с толкованиями простейших слов, к которому для справок даются все слова, которые необходимо отгадать (*лента, табун, канал, набор, каток, корка*). Задание позволяет продемонстрировать описательный способ толкования лексического значения слова.

Выпишите слово **хвост** вместе с теми словами, которые помогают понять разные значения этого слова. Что общего в лексических значениях этого слова?

В задании приведено стихотворение, в котором употреблены словосочетания *хвост звезды, семени, птицы, самолета, коровы, скорпиона*. Учащиеся должны сделать вывод о связи значений многозначного слова и об основаниях для метафорического переноса.

Мальчик прочитал предложения и сделал к ним рисунки. Какие ошибки он при этом допустил? Почему?

Наша школа вышла на субботник. (Нарисовано здание школы с лопатой и граблями.) *Артиллерист чистил ствол пушки.* (Нарисована пушка со стволом от дерева.)

Прочитайте предложения и рассмотрите рисунки, сделанные мальчиком. Какие он допустил ошибки и почему?

На морозе щеки горят. (Нарисован мальчик с пламенем на щеках.) *Мороз сковал речку.* (Нарисована речка с цепью и замко́м и Дед Мороз.)

Последние два задания удачно используют экстралингвистический принцип; эти рисунки запоминаются учащимися надолго. Задание важно тем, что помогает осознать, что при образовании разных значений одного слова происходит перенос наименования (не значения!) и одно и то же знаковое средство называет разные реалии.

Выберите из данных слов синонимы и запишите отдельно каждую группу.

Мчаться, тревожный, бросать, пища, нестись, кидать, еда, огромный, лететь, беспокойный, бежать, швырять, громадный.

Это задание формирует опознавательные и классификационные умения учащихся.

Укажите синонимы, которые не только называют предмет, действие или признак, но и выражают наше отношение к ним.

Разговор, болтовня; высокий, долговязый; глаза, очи; перегнать, обскакать; медленный, черепаший.

Задание обращает внимание учащихся на стилистические различия синонимов.

Рассмотрите рисунок и закончите начатые предложения.

Петя поднимается в гору, а Коля ... .
У Пети тяжелый рюкзак, а у Коли ... .
Петя большой, а Коля ... .
У Пети темные волосы, а у Коли ... .

На картинке изображена ситуация, позволяющая вставить недостающие антонимы.

Подберите антонимы к прилагательным.

С легким рюкзаком, легкую задачу, по легкому морозу (даны и другие ряды с синонимичными прилагательными).

Задание позволяет учащимся прийти к выводу, что разные значения многозначного слова могут иметь разные антонимы.

Художник сделал иллюстрации к предложениям. Какие ошибки он допустил?

Экскаваторщик высыпает грунт из ковша (нарисован экскаваторщик с большим совком в руках). *Рабочий положил башмак под колесо вагона* (нарисован рабочий, положивший свой ботинок под колесо).

Выпишите из толкового словаря 3–4 заимствованных слова на тему «Искусство».

Найдите в толковом словаре 4–5 устаревших слов.

Эти и многие другие задания формируют умение работать с лингвистическими словарями разных типов.

Сейчас очень часто иностранные слова употребляются без какого-либо чувства меры, даже тогда, когда есть синонимичные им исконно русские слова. С этим надо бороться. Замените исконно русскими словами заимствования *презентация, шоу, консенсус, коммуникабельный, позитивный, менталитет, интегрировать, имидж, санкция.*

Для справок: *зрелище, представление, положительный, объединять, общительный, согласие, обычаи — привычки, разрешение — указание.*

Это задание, представленное в изданиях начиная с 2001 года, отражает сложившееся в обществе рубежа веков мнение о «порче» русского языка и о необходимости его «очистки» от заимствованных и жаргонных элементов, однако приведенные в задании заимствования не имеют в своем большинстве исконно русских однословных эквивалентов. Представляется, что подобных категоричных суждений в школьном курсе русского языка (как и в других ситуациях) следует избегать.

Прочитайте. Почему третьеклассники не смогли правильно объяснить значение слов? Что в действительности обозначают эти слова (см. толковый словарь)?

Однажды на уроке русского языка в третьем классе учительница подошла к доске написала несколько слов, которые были широко распространены в русском языке 60–70 лет тому назад. Ребятам было предложено дать объяснение каждому из этих слов. Вот некоторые из их ответов. *Барышник* — «дядя, который не работает, а ухаживает за барышнями». *Приказчик* — «тот, кто издает приказы». *Лапотник* — «медведь, у которого болят лапы».

Задание в занимательной форме помогает усвоению знаний о таком пласте устаревших слов, как историзмы.

Знаете ли вы лексические значения данных слов? Можно ли сейчас назвать их неологизмами?

Субботник, одиннадцатилетка, воскресник, совхоз, колхоз, целинник.

Эти слова, еще в недавних изданиях учебника комплекса 1 приводимые как примеры неологизмов, сегодня являются историзмами. Задание помогает объяснить учащимся, что не существует временных рамок для признания слова устаревшим или новым, что слово является неологизмом только тогда, когда воспринимается как новое носителями языка, что время жизни одних слов исчисляется веками, других — десятилетиями, третьих — годами или месяцами (например, *гэкачепист*).

Какие из приведенных слов можно сейчас считать неологизмами?

КВН, СМИ, микробус, афганец, имидж, Интернет, целинник, телезвезда, триллер, пейджер, саммит.

Это задание представлено в изданиях начиная с 2001 года и посвящено той же проблеме, что и предыдущее.

Какие фразеологизмы имел в виду художник, создавая эти шутливые рисунки?

В упражнении представлены рисунки буквально истолкованных фразеологизмов *сесть в галошу, вставлять палки в колеса, водить за нос.*

Комплекс 2

Запишите предложения и словосочетания. Что помогает определить, какие гласные нужно вставить в слова?

Дружеская к...мпания, избирательная к...мпания.

В задании приведены и другие омофоны, разграничить которые позволяет их сочетаемость.

Раскройте лексическое значение слов *космос, каникулы, конкурс, обелиск*, пользуясь толковым словарем.

Понятие лексического значения в этом задании растолковывается через использование словарной статьи толкового словаря; лексикологические знания дополняются лексикографическими умениями.

Докажите, что слова *линейка, звено, мягкий, старый, ходить, читать* являются многозначными.

Образец: *свежий* — 1) *свежий воздух* — чистый, 2) *свежий ветер* — прохладный, 3) *свежий хлеб* — мягкий.

Рассмотрите рисунки. Есть ли сходство между разными предметами, названными одним словом?

В учебнике нарисованы иголки елки, швейные иголки, иголки ежа. Задание использует экстралингвистический принцип и общедидактический принцип наглядности для демонстрации связи между значениями одного слова.

Прочитайте предложения. Какое значение имеют выделенные слова?

Мы долго искали ***ключ****. Завод работает хорошо. Жаль, что они потеряли* ***очки****.*

Перестройте предложения так, чтобы устранить неточность, двусмысленность высказываний.

Эти искусственно сконструированные предложения не позволяют разграничить омонимы *ключ, завод, очки*. Снять двусмысленность можно через расширение контекста — введение зависимых от омонимов слов. Как известно, разная сочетаемость является одним из критериев разграничения омонимов, и через выполнение этого задания можно прийти к этому новому для учащихся знанию.

Найдите в тексте синонимы. Что достигается благодаря их использованию?

Я шел во двор, чувствуя себя чемпионом, рекордсменом, победителем.
<...> то, что в детстве казалось мне огромным, стало большим <...>

Это задание позволяет сделать вывод о функциях использования синонимов в тексте, причем последний пример позволяет сделать вывод о том, что в определенных контекстах синонимы могут служить средст-

вом противопоставления, если актуализируются не общие их семы, а различающаяся семантическая часть.

✎ Являются ли слова *опять* и *обратно* синонимами?

Это задание совмещает знания лексикологии с работой по развитию речи.

✎ Найдите лексические недочеты в предложениях из сочинений учащихся.

Царевна была добрая, а царица плохая. Герасим был хороший, а барыня жестокая. Эта речка не широкая, а мелкая.

Как и предыдущее, это задание не только по лексикологии, но и по развитию речи: учащиеся должны усвоить, что противительный союз *а* используется при употреблении антонимов.

✎ Прочитайте шуточное стихотворение. Какой фразеологизм помогает создать впечатление игры слов? (<...> *помалкивали ведра, воды набравши в рот.*)

Через дефразеологизацию фразеологизма демонстрируется, во-первых, несводимость значения фразеологизма к сумме значений составляющих его компонентов, и, во-вторых, выразительные возможности языковой игры.

Комплекс 3

✎ Кто больше? Запишите синонимы к слову *красивый*. Проверьте себя по словарику синонимов.

Словарик синонимов дан в приложении к учебнику, и это задание соревновательного характера имеет лексикологическую и лексикографическую направленность.

✎ Дополните ряд синонимов глагола *говорить*.

В упражнении приведен отрывок из М. Горького, в котором он предлагает заменять *говорил* на *сказал, заметил, отозвался, откликнулся, повторил, молвил, добавил, воскликнул, заявил, дополнил*. Задание на составление синонимического ряда с доминантой *говорить* имеет большое практическое значение в аспекте развития речи, так как этот глагол часто употребляется в устных и письменных текстах, создаваемых учащимися.

✎ Объясните, с какой целью в тексте употребляются слова-синонимы:

Уста и губы — суть их не одна.
И очи — вовсе не гляделки!
Одним доступна глубина,
Другим... — глубокие тарелки!

(А. Марков)

Задание направлено на выявление функций синонимов в тексте, однако сомнение вызывает целесообразность использования текста с такой невысокой художественной ценностью.

✎ Решите кроссворд.

Это типичное для изучения лексикологии задание ценно своим материалом: в нем даны толкования к словам *лексика, синонимы, омонимы, антонимы*, что позволяет повторить значение этих лингвистических терминов.

✎ Вставьте подходящие слова.

Отец Васи ..., его речь полна словами темпера, охра, холст, киноварь, подрамник.

В упражнении приведены и другие предложения с профессионализмами, связанными с медициной, редакторским делом, юриспруденцией, что позволяет сформировать умение соотносить специальные слова со сферой их применения.

✎ Прочитайте два отрывка из знаменитого древнерусского произведения XII века «Слово о полку Игореве».

Не буря соколы занесе чресь поля широкая, галици стады бѣжать къ Дону великому.

Не буря соколов занесла на поля широкие — галки стаями слетаются к Дону великому.

Для справок: буква ѣ соответствует букве *е*; ъ в середине слова — букве *о*, а в конце звука не обозначает.

Сравните древнерусский текст и его перевод и постарайтесь определить, какие изменения произошли в русском языке за восемь веков. Все ли слова сохранились до наших дней? Какие слова изменили свое звучание?

Это познавательное задание отличается от заданий других комплексов по изучению устаревшей лексики тем, что затрагивает вопрос устаревания не только лексических, но и грамматических явлений. Однако вызывает серьезные сомнения способность учащихся сделать такие глобальные выводы об истории русского языка, к которым призывает задание к тексту.

Лексический разбор

Лексический разбор представлен только в комплексе 2 и относится к синтетическим умениям: в лексическом разборе учащиеся должны продемонстрировать знания и умения, связанные с несколькими темами по лексикологии и лексикографии. Слова, предназначенные для лексического разбора, помечаются цифрой 5.

Учащимся предлагается следующий **план** лексического разбора слова.

1. Каково лексическое значение слова?
2. Однозначное это слово или многозначное?
3. Какие синонимы и антонимы имеет это слово?
4. Какие пометы, указывающие на особенности употребления этого слова, имеются в словаре?
5. Каковы особенности употребления слова в данном тексте (предложении или словосочетании)?

Образец разбора:

Вся комната янтарным[5] блеском озарена.

Слово многозначно: 1. Сделанный из янтаря — окаменевшей смолы древних хвойных деревьев. 2. Золотисто-желтый, цвета янтаря. В данном предложении слово *янтарный* употреблено в переносном значении. Синонимы к этому значению — *золотой, золотистый*. «В строке из стихотворения А. С. Пушкина ни один из этих синонимов не мог бы заменить слово *янтарный*, удивительно точно передающее то особенное освещение, которое бывает в доме в морозный солнечный день. В переносном значении слово *янтарный* обычно употребляется в произведениях художественной литературы».

Кроме того, комплекс 2 в одном из заданий предлагает провести лексический анализ текста по вопросам: есть ли в тексте синонимы, антонимы, многозначные слова, слова, употребленные в переносных значениях.

Литература

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.

Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

Обучение русскому языку в 6 классе: Методические рекомендации к учебнику для 6 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. М., 2003.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 6 классе: Книга для учителя. М., 2003.

Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1991.

Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М. Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. М., 1995.

Соколова Г. П. Уроки русского языка в 6 классе: Из опыта работы. М., 1993.

Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 класс / А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2001.

Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред М. М. Разумовской. М., 2002.

Баранов М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя. М., 1988.

Мерзлова Е. А., Сандакова М. В. Фонетика. Лексика. Фразеология: Учебное пособие по русскому языку. Киров, 1994.

Иванова А. Н. Лексико-грамматические упражнения по русскому языку: Пособие для учителей. Киев, 1988.

(Список школьных словарей см. в главе 6, с. 72–73.)

ГЛАВА 15. Теория и методика изучения морфемики и словообразования

§ 51. Цели и принципы обучения морфемике и словообразованию

Морфемика как раздел языкознания изучает типы морфем, принципы и процедуру исследования морфемного состава слова. **Словообразование** исследует синхроническую производность слов русского языка.

Эти разделы традиционно изучаются в школе совместно или сопряженно и имеют следующие **цели**:

1) дать учащимся представление о морфеме как минимальной значимой части слова;
2) научить отождествлять в одну морфему различающиеся фонетически комплексы звуков на основе знаний о нефонетических чередованиях гласных и согласных;
3) дать представление о типах морфем в русском языке:

а) корневые, словообразующие, формообразующие морфемы как единицы с разным характером значения;
б) приставки и суффиксы как словообразующие морфемы, разделяемые по их месту по отношению к корню;
в) суффиксы и окончания как формообразующие морфемы, разделяемые по характеру выражаемого ими грамматического значения;

4) научить выделять однокоренные слова и слова с одинаковой морфемной структурой;
5) дать представление об основе слова как о носителе его лексического значения;
6) дать представление о принципах морфемного членения;
7) показать значение умения членить слово на морфемы для использования орфографических правил русского языка;
8) научить разграничивать непроизводные и производные основы;
9) дать представление о производящей основе как о формально-семантической базе для образования производного слова;
10) дать представление об основных способах словообразования;
11) дать представление об основных способах образования отдельных частей речи.

Раздел морфемики и словообразования имеет большое теоретическое и практическое значение. Теоретическое значение этого раздела состоит в том, что он наглядно демонстрирует системные отношения в языке и требует осмысленного сознательного подхода к анализируемому языковому материалу: если процедура фонетического анализа достаточно механистична и опирается на определенный навык, если морфологический разбор стандартен для больших групп слов, то морфемный и словообразовательный анализ каждого слова глубоко индивидуален и требует хорошего понимания устройства морфемного уровня языка и формально-семантических связей слов. Кроме того, морфемика и словообразование позволяют обратить внимание учащихся на различие синхронического и диахронического подхода к языку (различие словообразовательного и этимологического анализа ряда слов, изменение морфемного состава слова), представляя язык как развивающееся явление. Правильное понимание морфемной структуры слова имеет также большое практическое значение, так как большинство орфограмм определено со ссылкой на конкретные типы морфем (ср.: *руч-онк-а — печен-к-а*).

Раздел словообразования сложен и вызывает, пожалуй, наибольшие затруднения и у школьников, и у абитуриентов, и у студентов (особенно это касается разборов). Причин для этого, как представляется, несколько.

Во-первых, морфемика и словообразование изучаются в средней школе в сравнительно небольшом объеме (по сравнению, например, с морфологией или синтаксисом), причем такие сложные понятия, как основны е типы морфем русского языка, изучаются в начальной школе и не подвергаются существенному углублению в средней школе.

Во-вторых, морфемика и словообразование, несмотря на их очевидную сложность, изучаются только в 5 классе (или в 5 и 6 классах), то есть достаточно рано для полного понимания и усвоения.

В-третьих, даже в пределах одного учебно-методического комплекса имеются значительные разночтения и неточности в формулировании основных понятий морфемики и словообразования.

В-четвертых, примеры и упражнения подобраны таким образом, что не выявляют, а скрывают сложности и проблемные зоны морфемного и словообразовательного анализа.

В-пятых, нет, пожалуй, ни одного вопроса в морфемике и словообразовании, который не имел бы различных толкований в лингвистике, поэтому чтение дополнительной литературы, особенно научной неадаптированной, не в состоянии прояснить для учащегося многих проблем этих разделов.

При обучении морфемике и словообразованию используются следующие **принципы**: **экстралингвистический** (соотнесение слова с реалией), **функциональный** (обращение к функции морфем разных типов), **структурно-семантический** (изучение морфемы как значимой единицы, определение производности слова с использованием его толкования, мотивированности), **системный** принцип (соотнесение значения морфемы со значением слова, в котором она представлена; выявление системных словообразовательных связей слов в таких, например, понятиях, как способ словообразования), **синхронический** принцип (последовательное разграничение исторического и синхронического состава слова, этимологии слова и его производности в современном языке).

Некоторые из этих принципов имеют особенности реализации в учебных комплексах. Так, в комплексе 2, заявляющем о своей практической орфографико-пунктуационной направленности, морфемный разбор проводится согласно формально-структурному, а не формально-семантическому принципу, причем вопрос об актуальности разграничения синхронии и диахронии решается иначе, чем в комплексах 1 и 3 (см. об этом в следующем параграфе).

В методике морфемики и словообразования используется такой частнометодический (специфический) принцип, как связь морфемной структуры слова с его словообразовательной производностью, то есть формальная и семантическая мотивированность производного слова его производящим.

§ 52. Содержание разделов «Морфемика» и «Словообразование»

Морфемика и словообразование изучаются в трех учебных комплексах следующим образом.

В **комплексе 1** раздел изучается в два этапа: в 5 классе в разделе с названием «Морфемика» (в более ранних изданиях — «Словообразование») изучается проблемы, связанные с морфемным составом слова, в 6 классе в разделе с названием «Словообразование» изучаются проблемы, касающиеся словообразовательной производности слова. Изучение этих разделов составляет 20 часов в 5 классе и 43 часа в 6 классе (включая материал по орфографии и культуре речи).

В **комплексе 2** раздел называется «Морфемика», изучается в один этап в 5 классе и рассчитан на 43 часа.

Комплекс 3 также предлагает изучение морфемики и словообразования в 5 классе, но включает отдельный раздел «Слово и его строение» (5 часов) в блоке «О слове», повторяющем и обобщающем изученное в начальной школе, и отделенный от него другими разделами объединенный раздел «Лексика. Словообразование. Правописание» (37 часов) в систематическом курсе «Язык. Правописание». Основные способы об разования существительных, прилагательных, глаголов и наречий во всех трех комплексах изучаются по мере представления этих частей речи в разделе морфологии, то есть в 5, 6 и 7 классах.

Изучение морфемики и словообразования опирается на изученное в начальной школе. После **начальной школы** учащиеся должны з н а т ь следующее:

1) слова состоят из следующих частей: приставка, корень, суффикс, окончание (введено стандартное графическое обозначение этих видов морфем);

2) корень — это общая часть родственных слов;

3) слова с одинаковыми корнями называются однокоренными;

4) приставка — это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов;

5) суффикс — это часть слова, которая стоит после корня и служит для образования новых слов;

6) окончание — изменяемая часть слова, которая служит для связи слов в предложении;

7) новые слова образуются при помощи приставки или суффикса.

Учащиеся в начальной школе делают морфемный р а з б о р несложных слов без выделения в них основы, а также указывают, от чего и с помощью чего образовано слово (в пределах только приставочного или суффиксального способов).

Содержание раздела морфемики и словообразования для среднего звена различно в трех комплексах и наиболее наглядно демонстрирует принципиальные различия между ними.

Учебно-методический **комплекс 1** содержит в достаточно пропорциональном объеме материал как по морфемике, так и по словообразованию. Отбор теоретического материала мотивирован целями, которые ставят перед собой авторы учебного комплекса применительно к данному разделу. Познавательные цели раздела авторы видят такими: усвоение состава слова, способов образования слов, осознание учащимися структурно-семантических связей производных слов с исходными, усвоение словообразовательного значения изучаемых морфем. Практические цели изучения раздела таковы: овладение словообразовательным разбором, создание предпосылок для обогащения словарного запаса учащихся, усвоение правил выбора правильных буквенных написаний в приставках, корнях и суффиксах.

В комплексе 1 изучаются следующие темы:

5 класс: однокоренные слова и формы одного слова; основа и окончание в самостоятельных словах; роль окончания в слове; нулевое окончание; корень, суффикс, приставка как значимые части слова, их назначение; чередование гласных и согласных в корне; беглые гласные.

6 класс: основные способы образования слов: приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный, бессуффиксный, сложение основ, сложение слов, сложение с сокращением, переход из одной части речи в другую.

Комплекс 2 содержит значительные отличия от комплекса 1 как в общих установках, так и в отборе и подаче лингвистического теоретического материала. Раздел морфемики и словообразования не случайно называется в нем «Морфемика». Как уже говорилось, этот комплекс декларирует практическую орфографико-пунктуационную направленность, в связи с чем в нем расширен теоретический материал по морфемике и значительно сокращен материал, связанный со словообразованием: не дается понятие о производящей основе, не отрабатывается разграничение морфемного и словообразовательного разборов, меньше внимания уделяется способам словообразования. В центре внимания в этом учебном комплексе — морфемный разбор. Авторы заявляют, что для практических целей важно уметь быстро выделять в слове морфемы, не стремясь к четкому разграничению синхронического и диахронического морфемного анализа.

В учебнике представлены следующие темы: морфема как значимая часть слова; основа слова; окончание, передаваемые им грамматические значения; отсутствие окончания в слове; нулевое окончание; корень; однокоренные слова; приставка; суффикс; словообразовательные и фор-

мообразовательные суффиксы; важнейшие способы словообразования: суффиксальный, приставочный, сложение, образование слов из словосочетаний, сложение слогов и начальных букв слов; непродуктивные суффиксы; чередование гласных и согласных в корне.

Комплекс 3, как уже было сказано, имеет речевую направленность, поэтому более важным для этого комплекса представляется раздел словообразования, а не морфемики, который и включен в объединенный раздел «Лексика. Словообразование. Правописание», материал же по морфемике дан в разделе повторения изученного в начальной школе и называется «Слово и его строение». Оба раздела изучаются в 5 классе.

В указанных разделах представлены следующие темы: морфема как значимая часть слова; приставка, корень, суффикс, окончание как виды морфем; основа слова; нулевое окончание; способы образования слов: приставочный, суффиксальный, сложение с соединительной гласной и без нее; чередования гласных и согласных в корне; чередование гласных с нулем звука.

§ 53. Изучение теоретических понятий морфемики

Морфема как языковая единица

Центральной единицей морфемного уровня языка является **морфема** — минимальная значимая часть слова. Термин «морфема» вводится во всех трех комплексах (в комплексе 1 этот термин введен только в самых последних изданиях).

Во всех комплексах фиксируется, что морфема — значимая часть слова, однако только в комплексе 3 этому специально уделяется внимание как при теоретическом описании (разбирается значение морфем в слове *домики*), так и в заданиях.

Представляется, что специфике морфемы как языковой единицы необходимо уделить больше внимания: целесообразно сравнить морфему с другими единицами языка. Морфему необходимо сопоставить с такими изученными в 5 классе единицами, как звук и слово.

Сравнение со звуком показывает двуплановый характер морфемы: это единица, обладающая и планом выражения, и планом содержания. Для демонстрации этого положения целесообразно сравнить звук в составе морфемы и морфему, состоящую из одной фонемы (например, звук [у] в словах *утюг, устрица, угол* и приставку *у-* в словах *у-ехать, у-бежать, у-нести*), и предложить указать значение *у-* в первом и втором случаях. Учащиеся должны указать, что, в отличие от морфемы, звук не обладает значением, хотя и может выполнять смыслоразличительную функцию в сильной позиции: пру[т] — пру[т]а, пру[д]а. Морфема же имеет значение, причем при ее расчленении на более мелкие сегменты эти сегменты не имеют осмысленного значения в слове, то есть морфема является м и н и м а л ь н о й значимой единицей слова, на что обращается внимание только в комплексе 1 («морфема — наименьшая значимая часть слова»).

Необходимо обратить внимание на связь значения морфемы со значением всего слова. Если при расчленении морфемы на более мелкие сегменты получаются части, кажущиеся нам морфемами и встречающиеся в других словах, надо сравнить их значение со значением исследуемого слова. Разделив слово *ящик* на части *я-щик*, можно получить сегменты, формально совпадающие с морфемами русского языка (корень *я*, суффикс *-щик*), но их значение никак не вписывается в значение слова *ящик*. Такая работа является предпосылкой к формально-семантическому, а не механическому разбору слова по составу, работа над которым пойдет далее.

Помимо морфем, в языке представлены другие двуплановые единицы — слово и предложение. Главное отличие морфемы от слова состоит в том, что морфема не делится на более мелкие значимые единицы, являясь материалом для построения слов.

В лингвистике различие между языковыми единицами описывается также через различие их функций (например, у А. А. Реформатского): предложение служит средством общения, то есть является коммуникативной единицей, слова называют предметы, признаки и отношения, то есть являются номинативными единицами, а морфемы служат для выражения значений разного рода, выполняя семасиологическую функцию. Естественно, единицы более высоких уровней выполняют также функции составляющих их единиц более низких уровней. В отличие от морфем, слова принадлежат определенной части речи, морфемы же не обладают этим признаком даже в том случае, если слово состоит только из одной корневой морфемы (ср: *красн- — красный, краснеть, краснота*).

Слова относительно свободно могут перемещаться в предложении, предложения — в тексте, место же морфем по отношению друг к другу в слове строго зафиксировано. Их перемещение в пределах слова невозможно.

Существенным отличием морфем от слов и предложений является также то, что морфема — единица не производимая, а воспроизводимая в речи; слова, в отличие от морфем, могут быть произведены из имеющегося у носителя языка инвентаря морфем (авторское словообразование); что же касается предложений, то они производятся говорящим в речи.

Чередование гласных и согласных в морфеме

Школьная грамматика не предполагает изучения абстрактных и конкретных единиц языка (морфема как минимальная значимая часть языка и морф как минимальная значимая часть слова или словоформы), поэтому значительные сложности у учащихся вызывает проблема отождествления в одну морфему сегментов разного буквенного (фонемного) состава. Формальное различие морфов в составе одной морфемы вызвано нефонетическими чередованиями гласных и согласных, и знание этих чередований позволяет правильно определить состав морфемы (см., например, корневые морфемы в словах *люб-ить и любл-ю, кошк-а и кошеч-ка, с-ня-ть и с-ним-ать*), особенно если в морфеме представлено чередование одного согласного с двумя, чередование гласного с нулем или чередование более чем одной фонемы.

Материал по чередованию гласных и согласных входит во все три комплекса, однако он изучается в конце раздела, после изучения способов словообразования; представляется, что более целесообразным было бы обращение с этому теоретическому материалу в начале изучения морфемики.

В каждом из комплексов представлено достаточное количество чередований, материал сведен в наглядные таблицы и снабжен примерами. Например, в комплексе 2 он выглядит следующим образом.

«При образовании и изменении слов в корне слова может происходить чередование отдельных звуков (гласных и согласных) и сочетаний звуков.

Чередование гласных в корне слова:

1. *о — е*: *воз-и-ть — вез-ти; пой — пе-ть*;
2. *о — а*: *пере-брос-и-ть — пере-брас-ыва-ть*;
3. *о — ы*: *вой — вы-ть*;
4. *о — е — и*: *с-бор — со-бер-у — со-бир-а-ть*;
5. *о — ы — у*: *сох-нуть — за-сых-ать — сух-ой*.

Гласные *о, е* в корне слова могут чередоваться с нулем звука: *сон — си-а, день — дн-я*. Такие гласные называются беглыми.

Гласные могут чередоваться с нулем звука в приставках и суффиксах: *с-рывать — со-рвать*.

Чередование согласных в корне слова:

I. *к — ч*: *рук -а — руч-к-а*;
   х — ш: *сух-ой — суш -ить*;
   г — ж — з: *друг — друж-ить — друз-ей*;
   д — ж — жд: *вод-и-ть — вож-ак — вожд-ени-е*;
II. *б — бл*: *люб-и-ть — любл-ю*;
   п — пл: *куп-и-ть — купл-ю*;
   в — вл: *лов-и-ть — ловл-ю*;

ф — фл: *граф-а — графл-ю*;
м — мл: *корм — кормл-ю*.

Примечание. Чередование звуков может быть и в суффиксах: *друж-ок — друж-оч-ек*».

Хотелось бы обратить внимание на следующее: в комплексах 1 и 2 речь идет о чередовании звуков (в комплексе 3 просто о чередовании гласных и согласных). Но изучаемые чередования не являются фонетическими, и их надо отделять от последних. По этой причине было бы правильнее говорить не о чередовании звуков, а о чередовании букв (поскольку понятие фонемы в стабильном курсе русского языка не вводится) или просто о чередовании гласных и согласных. Этот момент требует уточнения. Условия чередований (позиция), изучаемых в морфемике и словообразовании, отличаются от условий фонетических чередований: это зависимость не от фонетической позиции, а от позиции перед определенной морфемой (для *-чик / -щик* — после нее), что можно наглядно продемонстрировать следующим примером: *рук-а + -к-* → *руч-к-а*; *руч-к-а + -к-* → *руч-еч-к-а*.

Кроме того, чередования рассматриваются преимущественно в корнях. В комплексе 1 лишь при описании беглых гласных говориться, что чередование гласного с нулем возможно также в приставках и суффиксах; остальные чередования заявлены только применительно к корню (задание также предоставляет материал с чередованиями только в корнях). В комплексе 2 даже параграф назван «Чередование звуков в корне слова», правда, в примечании к нему говорится, что «чередование может быть представлено и в суффиксах» (почему только в суффиксах? а в приставках?). Комплекс 3 также привязывает чередования только к корню. С практической точки зрения это понятно: данная тема связана с орфографической темой «Правописание гласных в корнях с чередованиями», но с точки зрения теории и практики морфемного разбора материал, касающийся чередований, безусловно, надо распространить и на другие виды морфем.

Типы морфем

Морфемы неоднородны; для их изучения предлагается классификация, строящаяся на учете характера их значения и положения относительно друг друга. Общепринятой является следующая классификация: морфемы делятся на **корни** и **некорневые** (вспомогательные, служебные, аффиксальные в одной из терминологических традиций) морфемы. Некорневые морфемы делятся на морфемы **словообразующие** (словообразовательные, аффиксы в другой традиции) и морфемы **формообразующие** (формообразовательные, словоизменительные — эти понятия не совпадают, флексии). Словообразующие морфемы делятся на слово-

образующие **суффиксы**, префиксы (**приставки**) и **постфиксы**. Формообразующие морфемы делятся на формообразующие суффиксы, постфиксы и **окончания**.

В качестве морфем с соединительным значением некоторые лингвисты выделяют интерфиксы.

Для морфем, совмещающих свойства корней и аффиксов, используются термины аффиксоиды (префиксоиды и суффиксоиды): *авиа-, радио-, аудио-, -лог, -тека, еже-, -вед* и др.

Некоторые ученые как самостоятельную разновидность аффиксов выделяют конфиксы (или циркумфлексы) как одновременно присоединяемые к производящей основе префиксы и суффиксы (*окно — подокон-ник*), префиксы и постфиксы (*бежать — раз-бежать-ся*) или префиксы, суффиксы и постфиксы (*говорить — пере-говар-ива-ть-ся*).

Школьная грамматика из перечисленного списка выделяет такие типы морфем: приставка, корень, суффикс, окончание.

Окончание. Нулевое окончание

Окончание — это флексия, выражающая грамматические значения рода, числа, лица и падежа и служащая средством связи слов в предложении.

Комплекс 1 определяет окончание как «изменяемую часть слова, которая образует форму слова. Окончание служит также для связи слов в словосочетании и предложении». Как именно окончание служит для связи слов (выступает как средство согласования, управления или связи подлежащего со сказуемым), в учебнике не показано, поэтому под это определение можно подвести все формообразующие морфемы, например, показатель инфинитива (что и сделано в комплексе 1) или показатели прошедшего времени или императива (чего не делается). Не очень четко в тексте параграфа выражена мысль, что не все слова языка имеют окончания: «Об изменяемых словах надо говорить «имеет окончание», о неизменяемых — «оканчивается на».

Далее отмечено, что «среди окончаний может быть нулевое окончание, то есть такое, которое не выражено звуками. Его мы обнаруживаем при сравнении форм слова». Все приведенные в учебнике примеры на нулевое окончание представлены в существительном, причем в образцах рассуждений написано, что окончание существительного имеет значение склонения (это неверно, склонение — формальный класс существительных с одинаковыми окончаниями), падежа и числа.

Материал, касающийся нулевого окончания, имеет большую познавательную ценность, поскольку демонстрирует системные отношения в языке. О нулевом окончании мы говорим не при любом отсутствии окончания, а при значимом отсутствии окончания. При изучении этой

темы обязательно необходимо обратиться к проблеме значения нулевого окончания. Сделать это можно, например, следующим образом: записать на доске словоформу *стола* и спросить, в какой форме стоит данное слово. После ответа «в форме родительного падежа единственного числа» написать форму *столу* и задать тот же вопрос. Далее спросить, откуда мы это знаем (ответ: из окончания). После этого пишется *стол* и спрашивается, какая это форма (именительный или винительный падеж единственного числа) и откуда мы это знаем (из отсутствия в этой форме окончаний *-а, -у, -ом* и других). Таким образом, отсутствие окончания может быть значимо, информативно. В этих случаях и выделяется нулевое окончание. В слове *пальто*, напротив, отсутствие окончания не несет информации о форме, поскольку во всех формах этого слова оно не представлено. По этой причине в неизменяемых словах не выделяют нулевых окончаний.

Комплекс 2 определяет окончание как «изменяемую часть слова, которая служит для связи слов и выражает значения рода, числа, падежа, лица». Такое определение является вполне корректным. Проводятся необходимые разъяснения относительно связи слов в предложении при помощи окончаний, приводится множество примеров слов различных частей речи. Сообщается, что окончание может быть нулевым. Основания для выделения нулевого окончания не приводятся, случаи обнаружения нулевых окончаний задаются списком. Из 8 грамматических значений, передаваемых в русском языке при помощи нулевого окончания, приводятся 5:

«Нулевые окончания обнаруживаются:

1) у сущ. в форме им. п. м. р. ед. ч.: *дом — дом*[а],

2) у сущ. в форме род. п. мн. ч.: *гор — гор*[ы],

3) у кратких прилаг. в форме м. р.: *красив — красив*[ый],

4) у глаголов в форме м. р. прош. вр.: *пел — пел*[а],

5) у притяжательных прилаг. с суффиксом *-ий*: *лисий — лис*[я]».

Как мы видим, здесь приводится случай обнаружения нулевого окончания у притяжательных прилагательных, но необходимые разъяснения, из которых было бы понятно, почему морфемная структура слов *синий* и *лисий* различна, не приведены. А эти разъяснения, между тем, достаточно просты: притяжательные прилагательные обозначают признак принадлежности лицу или животному и всегда производны, образованы с помощью словообразовательных суффиксов *-ин-, -ов-, -ий-* от существительных: *мама → мам-ин-* , *лиса → лис-ий-* (о реализации суффикса *-ий-* в формах косвенных падежей целесообразно говорить специально; речь об этом пойдет далее).

Кроме приведенных в учебнике, в русском языке есть также следующие случаи обнаружения нулевого окончания:

1) именительный и винительный падеж единственного числа у существительных женского рода III склонения: *ночь*-□;

2) в повелительном наклонении нулевым окончанием выражается значение единственного числа: *пиш-и*-□, *пиш-и-те* ;

3) в кратких причастиях нулевое окончание выражает значение мужского рода единственного числа, как и в кратких прилагательных: *прочита-н*-□, *люб-им*-□.

В учебнике комплекса 2 внимание учащихся зафиксировано на том, что неизменяемые слова не имеют окончаний. Это положение надо дополнить тем, что не имеют окончаний также некоторые формы изменяемых слов, в которых не выражается значение рода, числа, падежа, лица, например, простые степени сравнений прилагательного и наречия.

Комплекс 3 не дает определения окончания, предполагая, что этот материал известен из начальной школы (отсутствие четких определения для всех типов морфем неудобно), но отмечает, что «окончание образует разные формы одного и того же слова и служит для связи слов в словосочетании и предложении. Формы одного слова отличаются только окончаниями». Это положение практически совпадает с определением, представленным в комплексе 1, и имеет те же недостатки. Для введения понятия нулевого окончания комплекс 3 использует тот же путь, что и комплекс 2, — формы слов с нулевыми окончаниями задаются списком, при этом указаны 4 грамматических формы из 8: формы им. и вин. п. ед. ч. существительных II скл. (*плащ*□), формы им. и вин. п. ед. ч. существительных III скл. (*речь*□), форма мн. ч. род. п. существительных I скл. (*рощ*□) и форма ед. ч. муж. р. прош. вр. глагола (*говорил*□). Неясно, почему сказано о формах мн. ч. род. п. существительных только I склонения, в то время как нулевое окончание может быть представлено у существительных и II склонения (*солдат*□, *болот*□). Некорректно при описании данных форм у глагола в ряду грамматических значений, передаваемых нулевым окончанием, указывать также значение прошедшего времени, передаваемое суффиксом.

Таким образом, материал всех трех анализируемых комплексов нуждается в корректировке.

Основа слова

Понятие основы слова — новое понятие по сравнению с начальной школой. Его появление связано с введенным в разделе лексикологии понятием лексического значения слова.

В лингвистике понятие основы слова трактуется неоднозначно. В одной из традиций, представленной, в частности, в «Русской грамматике» (М., 1980), основой считается часть слова, остающаяся за вычетом окончаний (в «Русской грамматике» еще и единственного выделенного в ней

формообразующего постфикса *-те* в формах совместного действия — *идемте*). При таком понимании основы она выражает не только лексическое значение слова, но и несинтаксические грамматические значения. В другой традиции основой считается часть слова, остающаяся за вычетом всех грамматических морфем — окончаний, формообразующих суффиксов и постфиксов. При этом понимание морфологической категории вида глагола как словоизменительной или как классифицирующей либо включает видовые суффиксы в состав грамматической основы, либо исключает их из нее.

Комплекс 1 вслед за авторитетной традицией и «Русской грамматикой» определяет основу как часть слова без окончания, носитель его лексического значения. Сообщается, что неизменяемые слова состоят только из основы.

Так же определена основа в **комплексе 3**.

Комплекс 2 дает такое же определение основы: «Часть слова без окончания называется основой. Основа слова содержит его главное (?) лексическое значение. Отделяя окончание, мы одновременно выделяем и основу». Однако при изучении суффиксов выделяются формообразовательные суффиксы прошедшего времени и инфинитива глагола и сообщается, что «формообразовательные суффиксы в основу не входят».

С изучением основы слова связано несколько проблем.

Во-первых, надо оговорить то положение, что основа одного и того же слова может быть не неизменной: в ней могут быть представлены различные чередования (*любл-ю — люб-ишь*). В основе существительных возможны наращение (*мать — матер-и*) и усечение (*крестьянин — крестьян-е*). В глаголе даже при понимании основы как часть слова без всех флексий могут различаться до трех видов основы (*ид-у, ше-л, шед-ший*). Это противоречит выраженному в комплексе 3 положению, что «основа слова остается неизменной. Меняется только окончание, образуя ту или иную форму».

Во-вторых, в школьных учебниках приводятся только непрерывные основы, в то время как в русском языке представлены и прерывистые, которые встречаются у изменяемых слов со словообразующими постфиксами (*умыва-ть-ся, к-ого-то*) и у слов с двумя окончаниями (*пят-и-десят-и*). Вопрос о возможности наличия у слова двух окончаний целесообразно обсудить именно при изучении данной темы. Этот материал найдет свое применение при изучении склонения сложных количественных числительных.

В-третьих, особое внимание надо обратить на слова, в исходе которых стоит йотированная гласная буква, — слова на *-ия, -ие, -ий*. В связи с тем, что эти слова имеют отличающие от стандартного набора падежные окончания и обозначены в правиле именно так (слова на *-ия, -ие, -ий*),

у школьников возникает мнение, что эти сегменты и есть окончания. Это неверно. Для преодоления этого заблуждения, а также для правильного выделения морфемного состава притяжательных прилагательных, необходимо обратить внимание на [j], «спрятанный» в йотированной гласной букве. Этот [j] принадлежит основе, в чем несложно убедиться, изменяя слово. Так, можно предложить учащимся сравнить слова

гений□, *гени*[*j*][*я*], *гени*[*j*][*ю*] — *участков*[*ый*], *участков*[*ого*], *участков*[*ому*]

или

армиj[*я*], *армиj*[*ей*] — *столов*[*ая*], *столов*[*ой*] и т. д.

При рассмотрении этой проблемы становится понятно, почему притяжательные прилагательные в именительном (а согласующиеся с неодушевленными существительными и в винительном) падеже единственного числа имеют нулевые окончания и, несмотря на внешнюю похожесть склонения, другую морфемную структуру в указанных падежах, чем качественные прилагательные:

Ед. ч.	И. п.	*син-*[*ий*]	*лисий-*□
	Р. п.	*син-*[*его*]	*лисьj-*[*его*]
	Д. п.	*син-*[*ему*]	*лисьj-*[*ему*]
	В. п.	= И. п. / В. п.	
	Т. п.	*син-*[*им*]	*лисьj-*[*им*]
	П. п.	*син-*[*ем*]	*лисьj-*[*ем*]

Притяжательные прилагательные обозначают признак принадлежности лицу или животному и всегда производны, образованы с помощью словообразовательных суффиксов *-ин-*, *-ов-*, *-ий-* от существительных: *мама* → *мам-ин-*□, *лиса* → *лис-ий-*□. В косвенных падежах этот суффикс реализуется в [j], который «спрятан» в йотированной гласной букве.

Если не учесть *j*, который может быть «спрятан» в йотированной гласной букве после гласной или разделительного знака, можно ошибиться в составе суффикса или вовсе не заметить суффикс в слове. Так, например, в русском языке нет суффикса **-ни-*, а есть суффикс *-ниj-*: *петь* → *пениj-е*. Слово же *поднебесье* содержит в своем составе суффикс *-j-*, который на буквенном уровне никак не выражен: *под-небесь-j-е*. Если он закрывает основу слова, его необходимо вписать (*впечатлениj-е*).

Комплексы 1 и 3 вовсе не касаются этой проблемы. Комплекс 2 рассматривает ее следующим образом: «Обратите внимание на состав таких слов, как *наци*[йа], в который буква *я* обозначает два звука [йа]. Звук [й] входит в основу, [а] — окончание. В род.п. мн.ч. у сущ. этого типа нулевое окончание: *наций*□».

Вопрос о том, как следует выделять «спрятанный» в йотированных гласных буквах j на стыке морфем, является в методике дискутируемым.

Так, например, З. А. Потиха выступает за расписывание йотированных гласных букв надписыванием сверху, например: арми[йа]я. Свою точку зрения он мотивирует ссылкой на Д. Н. Богоявленского, который призывал не допускать орфографически неправильно написанного текста. Учебный комплекс 2, как было показано, предлагает оформлять часть слова в транскрипционных скобках. Существует еще путь, предложенный Н. М. Шанским: вписывание *j* в слово без надстрочного оформления и транскрипционных скобок. Это представляется возможным и целесообразным по той причине, что *j* не является буквой русского алфавита и никогда не присутствует в орфографически правильно написанном слове, поэтому его неорфографическая природа очевидна для учащихся. Кроме того, такое вписывание *j* принято в высшей школе.

Правильное выделение основы и внеосновных элементов в слове (окончаний в комплексах 1 и 3, окончаний и формообразовательных суффиксов в комплексе 2) очень важно в практическом отношении, поскольку оно составляет первый шаг морфемного разбора.

Корень слова. Однокоренные слова

Учебные комплексы следующим образом определяют корень слова:

Комплекс 1 указывает, что «корень — это главная значимая часть слова, в которой заключено общее лексическое значение всех однокоренных слов».

Комплекс 2 сообщает, что «общая часть родственных слов, в которых заключено их основное значение, называется корнем».

Комплекс 3 не дает определения корню, но отмечает, что приставка, корень, суффикс, окончание — это морфемы, то есть значимые части слова.

Таким образом, в комплексах 1 и 2 корень определяется как общая часть родственных (однокоренных) слов. Это определение, в общем верное, не является исчерпывающим, так как есть слова с уникальными корнями, не имеющие родственных слов (*какаду, очень, увы*, большинство служебных слов).

Далее, указан такой признак корня, как «главная значимая часть», носитель «основного значения». У большинства слов это действительно так, например: ***стол-ик*** ‘маленький стол’. Однако есть слова, в которых основной компонент лексического значения выражен не в корне (*выключатель* — ‘предмет, предназначенный для выключения электричества’; основной компонент лексического значения — ‘предмет’ — выражен в суффиксе) или вовсе не выражен какой-то определенной морфемой, например: *под-снеж-ник*, основной компонент лексического значения — ‘цветок’ — не выражен ни одной из морфем (приращенное значение).

Поскольку материал, касающийся корня, абсолютно не нов и изучен в начальной школе, целесообразно обсудить с учениками указанные проблемы, отметив также, что принципиальное отличие корня от остальных морфем состоит в том, что корень — о б я з а т е л ь н а я часть слова. Слов без корня нет. Но существует значительное количество слов без приставок, суффиксов (*стол*) и без окончаний (*кенгуру*). Корень способен употребляться, в отличие от других морфем, вне сочетания с другими корнями.

В связи с корнем изучается понятие однокоренных слов как слов с одним корнем.

Комплекс 1 при этом фиксирует внимание на необходимости различать однокоренные слова и формы одного слова: «При образовании однокоренных слов получаются слова с разным лексическим значением. При изменении слова получаются формы этого же слова; изменяется только его грамматическое значение, а лексическое остается тем же самым». Эта проблема является чрезвычайно важной и вызывает множество ошибок, большинство из которых связано с формами полноты / краткости, временами глагола и видовыми корреляциями. Неразграничение разных слов и форм одного слова наиболее близким последствием имеет неправильный словообразовательный разбор, при котором за словообразование принимается формообразование (часты, например, такие ошибки, как указание на производность «слова» *читал* от «слова» *читать*, «слова» *выше* от «слова» *высокий*). Существенно умение правильно определить начальную форму слова и при морфологическом разборе. Представляется, что проблеме разграничения слов и форм слова надо уделить больше внимания, тем более что однокоренные слова как таковые уже были изучены в начальной школе.

Комплексы 2 и 3 обращают внимание школьников на наличие в языке омонимичных корней (*вод-а — вод-ить*) и необходимость учета значения корня при построении ряда однокоренных слов. Так, в комплексе 2 сообщается, что «есть слова с такими корнями, которые звучат и пишутся одинаково, но имеют разные значения. Сравните два гнезда слов: *водить, вывод, проводник, подводить, приводить; вода, водный, водяной, подводный, подводник*. В этих гнездах разные корни». Общая установка комплекса 2 на неразграничение синхронии и диахронии приводит к тому, что однокоренными в нем объявляются слова, связанные этимологически, но не синхронически. Так, в тексте параграфа о корне слова приводится высказывание Д. С. Лихачева: «…сколько слов в русском языке с корнем *род: родной, родник, родинка, народ, природа, родина <…> рожь*». С синхронной точки зрения эти слова не являются однокоренными: из всех приведенных слов корень *род* содержит только слово *родной*.

Комплекс 3 отмечает, что «однокоренными являются только те слова, которые имеют один и тот же корень с общим значением».

Проблема омонимии морфем (как и их синонимии или антонимии) интересна, опирается на уже изученные в курсе лексикологии знания и демонстрирует системные отношения в морфемном уровне языка, однако она совершенно не обозначена и не обыгрывается в учебниках, что можно было сделать даже на имеющемся в них языковом материале.

Приставка и суффикс

Приставка и суффикс относятся к группе аффиксов и различаются местом по отношению к корню: приставка располагается перед корнем (или другой приставкой), суффикс — после корня (или другого суффикса). Кроме того, при характеристике этих типов морфем учитывается их функция и характер выражаемого ими значения. Приставки и суффиксы могут быть использованы для образования нового слова и иметь словообразовательное значение; суффикс может быть использован для образования отдельных форм глагола и степеней сравнения прилагательного и наречия и иметь грамматическое значение (вопрос о статусе приставок *по-* и *наи-*, используемых при образовании форм степеней сравнения, целесообразно решить в пользу их словообразующего статуса). Соответственно можно говорить о приставке как о словообразовательной морфеме, а о суффиксе как о морфеме, способной выражать как словообразовательное, так и грамматическое значение.

Комплекс 1 определяет эти типы морфем следующим образом:

«Приставка — значимая часть слова, которая находится перед корнем и служит для образования слов». «Суффикс — это значимая часть слова, которая находится после корня и обычно служит для образования слов». Как мы видим, все необходимые признаки приставки и суффикса в этих определениях учтены, однако определение суффикса нуждается в пояснении: что значит «обычно служит для образования слов», то есть в более подробном разъяснении тех случаев, где суффикс выражает грамматическое значение. Однако весь иллюстративный материал и материал заданий направлен на работу исключительно со словообразовательными суффиксами, хотя эта тема уже изучена учащимися в начальной школе.

Комплекс 2 предлагает по этой теме следующий материал:

«Приставки и суффиксы — значимые части основы. Они служат главным образом для образования новых слов.

Приставка — значимая часть слова, которая стоит перед корнем и обычно служит для образования новых слов.

Суффикс — значимая часть слова, которая стоит после корня и обычно служит для образования новых слов.

В основе слова, кроме корня, может быть:

1) одна приставка: *округ*□, *выход*□;

2) один суффикс: *зимн*[ий], *кружок*□;

3) приставка и суффикс: *искусств*[о], *прибрежн*[ый];

4) несколько приставок и суффиксов: *перепрдверк*[а], *окружность*□.

Одни и те же приставки и суффиксы употребляются для образования разных по значению слов одной и той же части речи.

Приставки и суффиксы служат для образования новых слов (словообразовательные).

Суффиксы служат для образования некоторых глагольных форм (формообразовательные): *думать, жил* (в этих словах суффикс *-ть* образует неопределенную форму глагола, а суффикс *-л-* — форму глаголов прош. времени).

Формообразовательные суффиксы глаголов в основу не входят».

Некорректность некоторых примеров связана с общей тенденцией максимально дробного (реально субморфного) разбиения слова на морфемы: так, в слове *искусство* невозможно выделение приставки *ис-*, в слове *окружность* сомнительно выделение суффикса *-н*.

Как мы видим, в этом комплексе проведено разделение суффиксов на слово- и формообразовательные, но формообразовательных суффиксов выделяется только 2 и только в глаголе, в то время как в русском языке они представлены значительно более широко. Поскольку при изучении окончания учащимся были предложены грамматические значения, передаваемые окончаниями (род, лицо, число, падеж), то не составляет труда объяснить, что формообразующими являются остальные морфемы, служащие для образования форм слова, но не передающие этих грамматических значений.

Для образования глагольных форм используются следующие формообразовательные суффиксы.

Для образования неопределенной формы глагола (инфинитива) служат формообразовательные суффиксы *-ть/-ти*. Что касается инфинитивов на *-чь*, то возможны два пути выделения флексии: *пе-чь* или *печь-Ø* (это связано с тем, что исторически в *чь* наложились конец основы и собственно инфинитивный показатель, в силу чего в ряде пособий можно встретить разбор таких инфинитивов с наложением: *печь* ← **pek-ti*, *лечь* ← **leg-ti*).

Для образования форм прошедшего времени изъявительного наклонения служат суффиксы *-л-* (*дела-л-*□) и *-Ø-* — нулевой формообразовательный суффикс (*нёс-Ø-*□ — ср.: *нес-л-а*).

Аналогичные суффиксы вместе с формообразовательней частицей *бы* образуют форму условного (сослагательного) наклонения: *дела-л-*□ *бы*, *нёс-Ø-*□ *бы*.

Форму повелительного наклонения образуют суффиксы *-и-* (в формах типа *пиш-и-*□) и *-Ø-* (в формах типа *делай-Ø-*□, *сядь-Ø-*□).

При рассмотрении причастий и деепричастий как особых форм глагола их суффиксы также описываются как формообразовательные (*-ащ-(-ящ-), -ущ-(-ющ-), -ш-, -вш-, -им-, -ом-/-ем-, -нн-, -онн-/-енн-, -т-* для причастий и *-а(-я), -в, -ши, -вши, -учи(-ючи)* для деепричастий). Но в комплексе 2 причастие и деепричастие описываются как самостоятельные части речи, поэтому образующие их суффиксы выступают как словообразовательные.

Кроме того, формообразовательные суффиксы используются для образования степеней сравнения прилагательного и наречия:

1) простая сравнительная степень прилагательного и наречия образуется с помощью суффиксов *-е* (*выш-е*), *-ее/-ей* (*быстр-ее*), *-ше* (*рань-ше*), *-же* (*глуб-же*);

2) простая превосходная степень сравнения прилагательного образуется с помощью формообразовательных суффиксов *-ейш-/-айш-* (*быстр-ейш-ий, высоч-айш-ий*).

Разбор глагольных форм всегда представляет для учащихся значительную сложность. Это связано и с объективными причинами (различие модификаций глагольной основы), и с недостаточной проработанностью этой темы в разделе. Так, стандартные ошибки вызывает разбор форм императива типа *делай* и *сядь*, где грамматическое значение наклонения передается нулевым формообразующим суффиксом, поскольку при изучении повелительного наклонения глагола учебники фиксируют только суффикс *-и*. При этом в комплексе 2 сказано, что «некоторые глаголы образуют форму повелительного наклонения без суффикса *-и*: *встань, пой*». У учащихся возникает иллюзия того, что грамматическое значение не обязательно имеет свое выражение, что неверно. Как и в случае с нулевым окончанием, отсутствие материально выраженной морфемы в этих формах информативно, значимо: именно отсутствие отличает эти формы от всех остальных (*встан-у, вста-ть, вста-вш-ий* и др.), именно по отсутствию морфемы мы понимаем, что это форма повелительного наклонения. Значимое же отсутствие — это основание для выделения нулевой морфемы. Нулевой формообразующий (и словообразовательный) суффикс не включен в школьную программу, что достаточно нелогично на фоне включения материала о нулевом окончании.

Комплекс 3 не приводит никаких определений приставки и суффикса, полагая этот материал достаточно изученным в начальной школе и говорить о них только в связи с морфемным разбором, речь о котором пойдет далее. Как уже было сказано при рассмотрении темы «Основа слова», формообразующие суффиксы (никаких подобных терминов учебник не содержит) включаются в основу.

Ни в одном из комплексов не выделяется постфикс как самостоятельный тип морфемы; постфиксальные морфемы считаются суффиксами. Ни в иллюстративном материале, ни в заданиях не представлены слова, содержащие постфиксы, что не дает возможности отработать их включение в основу и продемонстрировать существование прерывистых основ.

Морфемный состав основы. Разбор слова по составу

Возможны два противоположных подхода к морфемному членению слова: формально-структурный и формально-семантический.

Суть **формально-структурного** морфемного разбора состоит в том, что в основе в первую очередь выделяется корень как общая часть родственных слов. Затем то, что идет до корня, учеником должно быть осознано как приставка (приставки) в соответствии с представлениями ученика о том, встречались ли ему подобные элементы в других словах. Аналогично с суффиксами. Иначе говоря, главным при разборе становится эффект узнаваемости учеником морфем, внешнее сходство каких-то частей разных слов. И это способно привести к массовым ошибкам. Как отмечает С. И. Львова, ученики всех классов допускают многочисленные ошибки в разборе слов по составу, причем количество этих ошибок увеличивается от класса к классу (от 15% в 5 классе до 55–74% в 8–9 классе)[6]. Причина ошибок — игнорирование того факта, что морфема является значимой языковой единицей. Отсутствие работы по определению семантики морфем приводит к ошибкам двух типов, имеющих разную природу:

Ошибки в определении корня слова связаны с неразличением синхронного морфемного и этимологического разборов. В комплексе 1 этому уделено недостаточно внимания, комплекс же 2 неразличение современного и исторического морфемного состава слов берет за установку, помогающую иногда в определении правильности написания, что вполне соответствует общей концепции курса и учебника в целом. Так, в учебнике по теории в качестве иллюстративного материала приведены уже упомянутые нами пример морфемного разбора слова *искусство* (*ис-кус-ств-о*), высказывание Д. С. Лихачева о словах с корнем *род* (см. с. 252). В методических рекомендациях к комплексу 2 в качестве одного из заданий, которое может помочь в освоении некоторых орфограмм, предлагается двойной морфемный разбор слов: синхронный и этимологический, поскольку к историческому корню, встречающемуся сейчас в других словах, можно подобрать проверочное слово: *по-бед-и-л-и, за-щит-и-ть, рук-о-вод-и-тель, раз-лич-и-ть*. Очевидно, что такой подход

[6] *Львова С. И.* Словообразование в 5 классе (2 полугодие) // Русский язык в школе. 1992. № 1. С. 9.

не может способствовать корректному выделению корня в современной структуре слова и приводит к выделению асемантизированных сегментов — субморфов.

Ошибки в выделении приставок и суффиксов связаны с алгоритмом морфемного членения — с представлением большинства учащихся о слове как о веренице морфем, которые должны быть «опознаны» как уже встречавшиеся в других словах. Крайнее выражение разборов такого рода — случаи типа *клю-чик* (ср.: *лет-чик*), *я-щик* (*обой-щик*). Но и при правильно определенном корне очень часто приходится сталкиваться с неправильным определением количества и состава аффиксальных морфем, если этих морфем в слове больше двух. Это связано, во-первых, с алгоритмом морфемного членения и, во-вторых, с тем, что в теории параграфов и в упражнениях к ним слова, имеющие более одной приставки и/или суффикса, практически не приводятся.

Формально-структурный подход к морфемному членению слова не является исключительно принадлежностью школьной практики. Аналогичный подход осуществлен в ряде научных изданий, например в «Словаре морфем русского языка» А. И. Кузнецовой и Т. Ф. Ефремовой, где утверждается, что «морфемный анализ мало зависит от словообразовательного, так как обычно при членении слова используется сопоставительный метод, при котором практически не учитывается, что от чего образуется».

Формально-структурному подходу противопоставлен подход **формально-семантический**. Главная установка данного подхода и алгоритм морфемного разбора выходят из трудов Г. О. Винокура и состоят в неразрывности морфемного членения и словообразовательного разбора. О том, что этот подход является целесообразным и даже единственно возможным, писали многие ученые и методисты на протяжении многих десятилетий. Так, например, Н. М. Шанский отмечает, что правильное членение слова на значимые части невозможно без последовательного выделения в нем значимых частей в соответствии с тем, как в его строении отражен словообразовательный процесс, результатом которого он осознается, то есть без учета связей и соотношений, существующих между производной и производящей основами.

Подход учебных комплексов к вопросу о принципах и алгоритме морфемного членения различен.

В учебниках учебного **комплекса 1** в изданиях 70-х и 80-х годов подход к морфемному разбору был исключительно формально-структурный. Так, в них предложен следующий алгоритм разбора по составу:

1) окончание;
2) основа;
3) корень;

4) суффикс;
5) приставка.

В последних изданиях учебников 5 и 6 классов учебного комплекса 1 сделана попытка перехода от формально-структурного к формально-семантическому разбору. Разбор по составу в них имеет следующий алгоритм:

1) окончание и основа, значение окончания;
2) приставка (приставки), суффикс (суффиксы), значение приставки и суффикса, «если оно ясно»;
3) корень, 2–3 однокоренных слова.

Далее приводятся два **образца** разбора:

голубоватый:

1) *голубоват* ый *(ая, ые)* — ж. р., п. п., ед. число,
2) *голубоватый* ← *голубой*, голубоватый значит не совсем голубой, суффикс *-оват-*,
3) корень *-голуб-*.

Этот образец показывает, что разбор слова по составу соотнесен со словообразовательным разбором слова и содержит следующие операции: построение словообразовательной цепочки как средство определения приставок и суффиксов в слове, толкование значения исследуемого слова через значение его производящего (критерий Винокура), то есть даны все предпосылки для семантизированного определения состава слова по строгому алгоритму, но уже в следующем образце разбора при разборе слова *перевозчик* этот алгоритм нарушается: выделение в данном слове приставки и суффикса осуществляется не через последовательное построение словообразовательной цепочки, а таким образом:

перевоз-чик ← *перевозить* (лицо по профессии),
пере-возчик ← *возчик* (передвижение).

Во-первых, слово *перевозчик* никак не является производным от слова *возчик*, существование которого в современном русском языке вообще представляется сомнительным; во-вторых, определение значения приставки *пере-* как ‘передвижение’ некорректно; в-третьих, слово *перевозчик* объявлено тем самым словом с двойной производностью, что неверно.

Интересно, что в единственном специально посвященном этому упражнении разобрать основу по составу учащимся предлагается до изучения алгоритма данного разбора.

При всех недостатках данной версии морфемного разбора она могла бы быть продуктивной, если бы не то существенное обстоятельство, что разбор по составу через словообразовательную цепочку требует актуализированного знания словообразовательного разбора, а раздел словообразования изучается в следующем, 6 классе.

Алгоритм морфемного разбора при формально-семантическом подходе состоит в построении словообразовательной цепочки «наоборот»: со слова как бы «снимаются» приставки и суффиксы, корень же выделяется в последнюю очередь. При разборе постоянно необходимо соотнесение значения производного и значения его производящего; производящая основа в современном русском языке — основа мотивирующая. Если между значением производного и значением производящего (в нашем представлении) слова нет отношения мотивированности, производящее выбрано неверно.

В пособиях, сопровождающих учебный комплекс 1, идеи семантизации морфемного разбора также нашли свое отражение. Так, в методических указаниях для учителя предлагается обратить внимание учеников на то, что «в слове различают современный и исторический (этимологический) состав. Так, в слове *плотник* современным корнем является вся основа, а историческим — *плот*. Очень важным является следующее положение: «Следует напомнить учащимся, что в слове могут быть элементы, внешне похожие на приставки и суффиксы. Например, в словах *гвоздика* и *гвоздик* есть элемент *ик*, но в слове *гвоздик* он является суффиксом: *гвоздик* — «маленький гвоздь», значит, *-ик* — суффикс. Подобной процедуры мы не можем провести со словом *гвоздика*, следовательно, в этом слове элемент *ик* — часть корня». Последняя цитата представляется чрезвычайно важной: в ней говорится о том, что морфемный разбор слова является результатом некоторой процедуры, которая предполагает определение производящей основы и толкование производной основы через производящую, то есть описывается алгоритм, о котором было сказано выше.

Комплекс 2, как уже отмечалось, имеет принципиально иные теоретические установки: «Для практических целей важно уметь быстро (мгновенно!) выделять в слове морфемы, не стремясь к четкому разграничению синхронного и диахронного морфемного анализа. При морфемном разборе приучаем учащихся в любой производной основе слова прежде всего выделять корень, так как самое большое число ошибок (и правил) связано с написанием корня». Иными словами, комплекс 2 предлагает формально-структурный, несемантизированный морфемный разбор.

Порядок и образец морфемного разбора приведен в приложении к учебнику теории:

1. Определить слово как часть речи.
2. У изменяемого слова найти окончание и определить его значение.
3. Указать основу слова.
4. Выделить корень (для этого нужно подобрать однокоренные слова).

5. Выделить приставки и суффиксы (если они есть). Правильность выделения этих морфем доказать подбором слов с другим корнем, но с теми же приставками и суффиксами.

Образец морфемного разбора:

Подготовка

Слово *подготовка* — имя сущ., поэтому для отделения окончания его надо склонять: *подготовк-и, подготовк-е, …*, выделяем изменяемую часть *а*. Это окончание. Оно выражает значение ж. р., им. п., ед. ч.

Основа слова — *подготовк-*.

Корень слова — *готов-*. В нем заключено основное лексическое значение слова. Однокоренные слова: *готовить, готовый, приготовить*.

-к- — суффикс. Он есть в словах: *выборка, проверка*. Этот суффикс служит для образования существительных.

под- — приставка. Она есть в словах: *поддержка, подбросить, подбежать*.

Как мы видим, учащимся предлагается «узнать» приставку и суффикс в слове на основе того, что аналогичные сегменты встречаются в других словах. Значение приставки и суффикса не указывается (более того, в приведенных примерах значение приставки *под-* различно: в слове *подготовка* это ‘наделить признаком’, в слове *подбросить* это ‘вверх’, в слове *подбежать* это ‘приблизить’). Обращения к производящей основе не предполагается.

Для морфемного разбора учащимся предлагается множество слов: сначала с одним суффиксом или приставкой, потом с приставкой и суффиксом, стоящие как в начальной форме, так и в форме разных времен (раскрошили, выучит), однако все эти слова легко распадаются на морфемы и не представляют трудности при разборе.

Повторное обращение к морфемному разбору на более сложном языковом материале осуществляется после изучения способов словообразования. Так, в учебнике по практике представлено следующее задание:

Разберите по образцам (даны слова *землепроходец, кораблевождение*) слова: *каменотес, первопроходец, долгожитель, огнетушитель, землетрясение, станкостроение*.

Это задание, помещенное после многочисленных заданий на построение словообразовательных пар и цепочек, явно предполагает опору на знания о словообразовательной производности слова. Однако приведенные образцы разбора вызывают недоумение: в словах не выделена основа, в слове *землепроходец* не обозначено нулевое окончание, а в слове *кораблевождение* — *j*, принадлежащий суффиксу (комплекс 2, как уже было сказано, предполагает учет *j* на стыке морфем). Слова, подлежащие разбору, содержат определенные сложности: в слове *долгожитель*

не очевиден интерфиксальный статус *о*, поскольку первой производящей (далее — ПЩ) основой является наречие *долго*; слово *станкостроение* требует выделения двух *j*: в корне *-строj-* и суффиксе *-ениj-*. Представляется, что для разбора слов такого уровня сложности нужна более тщательная подготовка.

Комплекс 3 предлагает максимально семантизированный и опирающийся на словообразовательный разбор подход к морфемному составу слова. Учащимся объясняется, что «значения морфем следует учитывать для того, чтобы

— разобраться в строении слова: «В существительном *плащик* выделяем суффикс *-ик*, который придает слову значение «маленький» (*плащик* — маленький плащ)»;

— выбрать правильное написание морфем: «Чтобы верно написать слово *об…жать*, надо знать его значение»;

— определить часть речи и морфологические признаки слова (род, число, падеж, время глагола, лицо).

В учебнике предложен следующий порядок разбора слова по составу.

1. Определить, какой частью речи является слово; указать его основу и окончание.

2. Установить значение слова и определить, как оно образовано (от какого слова и при помощи каких морфем).

Образец разбора:

Счастливчиком

Это слово является именем существительным: *счастливчик-ом*. Окончание *-ом* указывает, что слово употреблено в форме ед. ч., тв. пад.

Слово *счастливчик* имеет значение «счастливый человек». Значение «счастливый человек» передается при помощи таких морфем: *счастлив-чик* — *-чик* указывает, что речь идет о человеке (*счастливый* → *счастливчик*); *счаст-лив-ый* — *-лив-* обозначает «обладающий счастьем» (*счастье* → *счастливый*); *счастье* — *-счаст-* — корень, далее не разложимый.

Итак: *счаст-лив-чик-ом*.

Как мы видим, алгоритм морфемного разбора в комплексе 3 — это разбор через словообразовательную цепочку. В каждом шаге производное толкуется через свое производящее; значение указывается не только для окончания, но и для словообразующих морфем.

Таким образом, три комплекса в вопросе о принципах морфемного членения занимают принципиально разную позицию: максимально семантизированную и опирающуюся на словообразовательный разбор в комплексе 3, промежуточную в комплексе 1 и формально-структурную, предлагающую практически субморфное членение слова в комплексе 2.

§ 54. Умения и навыки по морфемике, методы их формирования

В курсе морфемики учащиеся должны приобрести следующие умения и навыки:

1) различать разные слова и формы одного слова;
2) различать разные типы морфем;
3) расчленять слово на морфемы;
4) определять значение в слове морфем разных типов;
5) выделять в слове основу;
6) группировать слова по общности морфемных признаков:
   а) однокоренные,
   б) с одинаковым суффиксом, приставкой,
   в) с одинаковой структурой (приставка + корень + окончание, корень + окончание и т. д.);
7) делать морфемный разбор слова.

Рассмотрим некоторые упражнения, предлагаемые разными комплексами для формирования указанных умений (из упражнений извлечены только те задания, которые имеют непосредственное отношение к морфемике).

Комплекс 1

✎ Выделенные в тексте слова запишите двумя группами: 1) однокоренные слова, 2) разные формы одного слова.

В упражнении выделены словоформы *животном, мире, мир, нами, загадки, загадочны, загадочен, разгаданная, загадка, мы, жить*. Задание формирует опознавательные и классификационные умения учащихся. В предложенном задании есть некорректность: слова *жить* и *животное* синхронически не являются однокоренными.

Различение разных слов и словоформ одного слова чрезвычайно важно и в теоретическом плане, и с точки зрения его практического значения: это необходимо при словообразовательном и морфологическом анализе слова. По проведенным нами исследованиям, из 50 девятиклассников, обучавшихся по стабильной программе, ни один не смог безошибочно разграничить предложенные слова и словоформы. Особую сложность составляет объединение в одно слово аналитических и супплетивных словоформ (например, *читать* и *буду читать*, *пусть читает*, *человек* и *люди*, *мы* и *нам*). Этому вопросу необходимо уделить больше внимания, опираясь при этом на изученное в курсе лексикологии понятие лексического значения слова.

✎ Просклоняйте существительные *четверг, место, дело*. Обозначьте окончания, в том числе и нулевые.

Задание закрепляет материал о нулевом окончании и одновременно выполняет функцию проверки знания нормативного склонения слов *место, дело* (*дел, мест*, а не **делов, *местов*). Выделение нулевого окончания закрепляется через наглядное обращение к парадигме слов. Отрабатывание умения выделять нулевое окончание необходимо подкрепить такими заданиями, где обращение к парадигме слова (обнаружение у слова ненулевых окончаний с однотипным грамматическим значением) ученик должен проделать самостоятельно, а не в соответствии с заданием. Для этого словоформа должна быть представлена изолированно или в тексте.

✎ Какими словами необходимо дополнить данные списки однокоренных слов, чтобы правильно выделить корень?

В упражнении даны два ряда слов: *грязный, грязненький, грязноватый, загрязнить, грязнуля; темный, темнота, темноватый, потемнеть, затемнение*.

Это упражнение отрабатывает механизм выделения корня через сопоставление однокоренных слов. Как мы уже видели, в окончательном алгоритме морфемного членения процедура выделения корня иная: корень выделяется не до, а после выделения в слове аффиксов, так что методическая правильность данного задания не очевидна. Правда, задание таково, что для его выполнения необходимо добавить в каждый ряд непроизводное слово (*грязь, тьма*), то есть обратиться к словообразовательным связям слов.

✎ Выписать из ряда однокоренные слова, обозначив корень (в ряду встречаются слова с корневыми омонимами: *вода — водитель, красный — красота*).

Задание построено на необходимости учета семантики морфем и методически важно.

✎ Выберите правильное написание, объясните (*Я д(а/о)ю сигнал. Я д(а/о)ю корову* и другие подобные примеры).

Задание многофункционально. Оно позволяет компактно повторить редукцию и нейтрализацию безударных гласных, безударную позицию как место орфограммы, омонимию (данные корни не являются омонимичными, так как имеют разное написание), орфограмму № 1 и наличие значения у морфем.

✎ Запишите группами слова, которые обозначают: 1) лицо; 2) предмет. Обозначьте суффиксы.

Задание направлено на демонстрацию системных отношений между морфемами: среди предложенных для разбора слов есть слова с синонимичными суффиксами (*создатель, работник, москвич*) и с многознач-

ными суффиксами (*создатель, предохранитель*). Этот вывод целесообразно сделать после выполнения задания. Недостатком задания является то, что производящие основы для приведенных слов относятся к разным частям речи.

Распределите слова на 3 группы: с приставкой, с суффиксом, с приставкой и суффиксом.

Задание формирует классификационное умение с опорой на умение морфемного разбора слова. Оно безусловно полезно, но включает такие слова, как *переход* и *безголосый*. Школьная программа не вводит понятия нулевого словообразующего суффикса, называя нулевую суффиксацию «бессуффиксным» способом, однако эти слова производны, имеют в своем составе нулевой словообразующий суффикс и при корректном подходе должны быть отнесены к группе слов с приставкой и суффиксом. Разбор этих слов нарушает логику морфемного разбора: при разборе слова *переход* естественно указать, что оно образовано от глагола *переходить*, так как переход — это место, где переходят. А отсутствие понятия нулевого суффикса заставляет учащихся говорить о разборе слова переход от слова ход, что нарушает семантические принципы подхода к морфемному членению слова. Представляется, что нецелесообразно предлагать на разбор слова, которые не могут адекватно быть описаны исходя из предложенных ученикам понятий.

Выберите из списка и запишите слова с чередующимися согласными и гласными в корне. Обозначьте корень, запишите чередование.

Задание важно тем, что учащиеся должны отождествить разные виды (алломорфы) одной морфемы, имеющие различный буквенный состав. Это традиционно вызывает определенные трудности, особенно когда представлено чередование одного звука с двумя (*люб-и-ть — любл-ю*). Список слов достаточно велик и включает слова, которые содержат чередования в сопоставлении только с их историческими производными, в современном же языке среди однокоренных слов данные чередования не представлены (например, *досужий*). Кроме того, в некоторых словах встречаются сразу несколько рядов чередований, о возможности чего не сказано в тексте параграфа (*дощечка*). На возможное наличие нескольких чередований в слове следует специально обратить внимание учащихся, и это поможет уберечь их от стандартных ошибок в морфемном разборе слов типа *ложечка*: это и подобные ему слова (*кошечка, лодочка*) содержат суффикс *-к*, а не *-ечк*, а в составе корня представлены ряды чередований *к / ч*, *# / е*.

Комплекс 2

Выпишите в один столбик однокоренные слова, в другой — слова с одинаковой приставкой, обозначьте морфемы (даны слова *подберезовик, подставка, отводить, подучить, подержать, предводитель, подушка, подводник*).

Задание классификационного типа, оно предполагает предварительный разбор слова по составу (до введения какого-либо алгоритма — с опорой на знания, полученные в начальной школе). Задание безусловно интересное, но представляющее значительную сложность как для ученика, так и для учителя. Во-первых, неясен состав слова *подберезовик* (*под-берез-ов-ик* или *под-берез-овик*); исходя из принципов комплекса 2 можно предположить максимально дробное членение. Во-вторых, сомнительно выделение корня *-вод-* в слове *предводитель* на синхронном уровне. Однако принципы неразличения синхронического и исторического состава слова, представленные в комплексе 2, снимают и эту проблему. В-третьих, значение приставки *под-* в слове *подучить* иное, чем во всех остальных словах, что не позволяет говорить об одной и той же приставке, однако если подходить с разбору формально, а не формально-семантически, то и эта проблема разрешима.

Чтобы добиться не механического, а осознанного расчленения слова на морфемы, при составлении заданий такого типа целесообразно предлагать выделить приставки или суффиксы в словах с одинаковыми буквенными последовательностями, но разной морфемной структурой, например: *подвиг, подсказка, подарок*.

Выделите в словах основу и окончание, укажите значение окончаний (даны слова *остановка, остановишь, грустный, грустит, повторение, повторил, повторительный*).

Выделение окончания в слове является первым шагом в морфемном разборе слова и представляет значительную сложность в большом количестве случаев. Это, во-первых, существительные на *-ия, -ие, -ий*, во-вторых, слова с нулевыми окончаниями, в-третьих, глаголы в форме разных наклонений. В представленном задании есть сложные случаи (*повторение, повторил*), которые традиционно вызывают у учащихся затруднения и ошибки. Эти зоны требуют особого внимания и отработки на большом количестве однотипных примеров. При этом необходимо предлагать учащимся попарно разбирать слова, внешне похожие, но с разной морфемной структурой, например, форма изъявительного наклонения *люб-ите* и повелительного наклонения *люб-и-те, армиj-я* и *столов-ая, син-ий* и *лисий-□*. Необходимо добиться того, чтобы учащиеся при выделении окончания в слове устно (на начальном этапе письменно) склоняли или спрягали слово, учитывая *j* на стыке основы и флексии.

Выпишите в один столбик изменяемые слова, в другой — неизменяемые; обозначьте основу (даны слова *роща, сообща, звено, темно, круг, вокруг* и др.).

Задание содержит чрезвычайно удачно подобранный материал, в котором одинаковая финаль слов имеет разный морфемный статус. Задание такого рода направлено на обращение к частеречной принадлежности слова, учет изменяемости слова при выделении в нем основы и внеосновных элементов. Вызывает недоумение тот факт, что данное задание предложено учащимся до изучения порядка действий при выделении окончания: 1) определить, изменяется ли слово; 2) если да, изменять его, чтобы выделить окончание.

Образуйте от глаголов существительные с суффиксом *-тель* со значением лица по роду занятий (даны глаголы *читать, слушать* и др.).

Установите, от каких слов образованы данные существительные и какое общее значение придает им суффикс *-ник* (даны слова *путник, огородник* и др.)

Два последних задания формируют представление о суффиксе как о носителе словообразовательного значения. При выполнении этих заданий целесообразно обратить внимание учащихся на то, что суффикс присоединяется к слову не любой, а определенной части речи (*-тель* — к производящим основам глаголов, *-ник* — к основам существительных).

Произведите разбор слов по образцу: *друг, дружить, друзья* (*г // ж // з*) (приведены однокоренные слова, представляющие два-три чередования в корне).

Запишите слова по образцу: *ров — рва* (*о // нуль звука*).

Сгруппируйте пары слов с беглыми гласными: 1) в корне; 2) в приставке.

От данных существительных образуйте слова с суффиксом *-ек*.
Образец: *песок — песоч-ек* (*к // ч*), *дуб-ок — дуб-оч-ек* (*к // ч*).

Последние 4 задания формируют умения распознавания чередований и отождествления морфем с разным буквенным (фонемным) составом. Важно то, что, в отличие от комплекса 1, чередования рассматриваются не только в корне, но и в приставках и суффиксах. Для приобретения более полных навыков отождествления морфем с чередованиями целесообразно привлечь к разбору слова, в которых одновременно представлены чередования гласных и согласных (см. комментарий к аналогичному заданию комплекса 1).

Определите, сколько в слове суффиксов.
Образец: *шут-ник ← шутить* (*ник*), *дачн-ик ← дачный, дач-н-ый ← дача* (*н-ик*).
Даны слова: *ледник, речник, столбик, чайник, дневник, задачник, парусник.*

Это задание, в отличие от всех предыдущих, помещено в задания к параграфу о способах словообразования и, как мы видим, предполагает опору на словообразовательный разбор слова. При этом основой для выделения в слове нескольких суффиксов должна служить словообразовательная цепочка. Однако в качестве образца приведен пример, который при семантизированном разборе (например, в «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова) считается образованным от слова *дача* с помощью *-ник*, то есть не содержит двух суффиксов. Аналогично со словами *речник, чайник, парусник*. Слово же *дневник* содержит суффикс *-евн-*, который не может быть «узнан» учащимися (а именно этот прием заложен в комплексе 2) из-за своей нестандартности.

Комплекс 3

Разделите слово *пролетишь* на слоги, а затем на морфемы. Установите, совпадают ли границы слогов и морфем в слове, сделайте вывод.

Задание чрезвычайно важно как с точки зрения морфемики, так и с точки зрения фонетики: учащиеся должны понимать, что одно и то же слово можно разделить несколькими способами: на фонетические слоги, на слоги для переноса, на морфемы. При этом границы полученных сегментов могут не совпадать, например, у слова яблоко выделяются фонетические слоги *я-бло-ко*, слоги для переноса *яб-ло-ко* и морфемные границы *яблок-о*.

Из задания неясно, какие слоги — фонетические или для переноса — должны выделить учащиеся, тем более что в качестве образца приводится такая пара: *ба-ра-бан-но-го — барабан-н-ого*. Задание целесообразно уточнить и дополнить.

Разбейте слова на группы по значению приставки: «начать действие», «закончить действие» (во всех словах со значением начала действия представлена приставка *за-*, в словах со значением конца действия — приставка *от-*).

Продолжите ряд слов с одинаковыми приставками: «ниже чего-нибудь» — *подземелье, подлокотник*, …; «выше чего-нибудь» — *надбровье, надводный*, … .

Задания демонстрирует антонимические отношения между некорневыми морфемами.

Являются ли однокоренными выделенные слова? Докажите.

Приведено стихотворение, в котором выделены слова *слон — прислониться, гусь — гусыня — гусята — гусеница*.

При составлении этого задания использованы шутливые тексты, использующие прием псевдоэтимологии. Задание направлено на учет значения корня при выделении однокоренных слов и удачно демонстрирует игровые возможности языка.

✎ Определите форму выделенного существительного в предложении *Прекрасный **город** стоит на берегу Невы*. Как вы догадались, что это слово стоит в форме именительного падежа единственного числа? Ведь форму слова помогает определить окончание!

Это задание продуктивного характера предваряет введение понятия нулевого окончания. Предполагаемый ответ: догадались по отсутствию окончания в данной форме. Недостатком этого задания является то, что в начальной школе учащиеся определяют падеж по вопросу, что они, скорее всего, и сделают.

✎ Распределите слова с чередованием *о* // нуль звука и *е* // нуль звука по графам таблицы: чередование в приставке, в корне, в суффиксе.

Задания, связанные с чередованиями гласных и согласных, стандартны, представляют по одному чередованию в паре. Удачным является задание по самостоятельному подбору слов с полногласными и неполногласными корнями.

Обобщив обзор заданий, предложенных тремя учебными комплексами, можно сделать вывод о том, что при значительных различиях в теории и терминологии, представленных в этих комплексах, различия в типах заданий минимальны: задания преимущественно репродуктивны и в большей части структурно совпадают. Языковой материал, предложенный в заданиях, представляет собой в основном изолированные слова или словоформы, выделенные в тексте. Мало полифункциональных заданий. На наш взгляд, уроки морфемики можно значительно разнообразить и оживить использованием неузуального языкового материала: от окказионализмов разных авторов и случаев псевдоэтимологии до искусственно созданных по примеру «глокой куздры» Л. В. Щербы слов. Привлечение неузуального материала помогает разрушить автоматизм восприятия и воспроизведения слова. Так, при изучении чередований можно предложить образовать названия детенышей таких редких животных, как *кабарга* и *пасюк*, а также форму 1 лица единственного числа от редких и несуществующих глаголов *пылесосить, колобродить, ошортить, пофокстротить, озвездить*, вписав их в искусственно созданный контекст[7], например:

Если животное называется пасюк, то его детеныш называется … .

В моду опять вошли шорты. Я уже ошортила всех своих знакомых, только себя все никак не ошор… .

[7] Примеры из: Русский язык и советское общество. Ч. 3. Словообразование современного русского языка. М., 1968.

§ 55. Изучение теоретических понятий словообразования

Словообразование современного русского языка изучает синхроническую производность слов русского языка. Теоретический материал по словообразованию представлен во всех трех учебных комплексах, но в разном объеме. Комплекс 1 предлагает этот материал в отдельном курсе, изучаемом в 6 классе (материал по морфемике — в 5 классе). Комплекс 2 включает материал по словообразованию в раздел «Морфемика», изучаемый в 5 классе. Комплекс 3 — в интегрированный раздел «Лексика. Словообразование», изучаемый также в 5 классе.

Рассмотрим представление основных тем в разных комплексах.

Производность слова. Производная и производящая основа

Производность при изучении современного русского языка понимается синхронически: производными называются не те слова, которые были образованы в прошлом или представляются (кажутся) образованными ранее от других слов данного языка, а слова, формально и семантически связанные с другими однокоренными словами: формально производное слово обычно сложнее производящего, а семантически оно **мотивировано** значением производящего (критерий мотивированности[8]). Иначе говоря, в синхронии производящая основа является основой, формально и семантически мотивирующей исследуемую производную основу. Например:

столик ← *стол*, так как столик — это ‘маленький стол’ (прямая мотивированность — производящее сразу всплывает в толковании);

ишачить ← *ишак*, так как ишачить — ‘выполнять тяжелую работу, подобно ишаку’ (метафорическая мотивированность — производящее вводится в толкование союзом *как*, *подобно*);

чернила ← *черный*, так как чернила — ‘жидкость для письма, в том числе черного цвета’ (периферийная мотивированность — производящее вводится в толкование конструкцией *в том числе*).

Существенным при определении производящей основы является то, что производящей является ближайшая основа, через которую можно формально и семантически мотивировать исследуемую. Типичная ошибка школьников — указание в качестве производящей основы непроизводной основы, начинающей словообразовательную цепочку. Так, для слова *пароходный* производящей будет основа *пароход*, а не основы *пар* и *ходить*.

[8] *Винокур Г. О.* Заметки по русскому словообразованию // *Винокур Г. О.* Избранные работы по русскому языку. М., 1959.

Синхроническая производность слова может не совпадать с его диахронической (этимологической) производностью:

1) слова могут подвергнуться опрощению, в случае если утрачена смысловая связь между производным и его историческим производящим или устарело само производящее (слово *кольцо* исторически образовано от *коло* — 'круг, колесо'; синхронически же сегмент *-ц/-ец/-еч* в структуре слова кольцо является субморфом, а не морфемой); в этом случае стирается морфемная граница в слове;

2) слова могут быть подвергнуты переразложению — перемещению морфемных границ в слове в связи с иным осознанием производящей для него основы из-за утраты в языке его реального исторического производящего (*лентяй*, первоначально *лент-яй* от *лента* со значением 'лентяй'; сейчас осознается производным от *лениться*: *лениться → лен-тяй*);

3) слова могут быть подвергнуты усложнению, в результате которого слово с непроизводной и нечленимой основой начинает осознаваться как производное и членимое. Это явление возникает в случае обратного словообразования. Так, например, от заимствованного из голландского языка и поэтому нечленимого слова зонтик (*zonnedek*) путем обратного словообразования было образовано слово *зонт* (субморф *-ик* был осознан как морфема со значением уменьшительности и вычтен из слова). В результате этого между словами *зонт* и *зонтик* возникли следующие синхронические отношения: *зонт → зонт-ик*;

4) производные слова могут подвергнуться декорреляции — процессу, при котором формальные соотношения между морфемами в производном слове остаются прежними, но осознание производного слова как образованного от другой производящей основы приводит к семантическому переосмыслению аффикса (существительное заморозки исторически образовано от существительного *заморозы* — 'первые морозы', но ввиду утраты данного слова в современном языке осознается как производное от слова *заморозить*, суффикс при этом приобретает значение 'предмет по действию').

Как же рассматривается вопрос о синхронической и исторической производности слов в анализируемых нами учебных комплексах?

Комплекс 1

В первом комплексе данный материал включен в описание способов словообразования без введения терминов «производность», «производная и производящая основа». Так, в параграфе «Основные способы образования слов русского языка» приводится следующий образец рассуждения:

«Чтобы определить способ образования слов, рассуждайте так: березовое (полено) — (полено) из березы. Значит, слово *березовый* образовано от слова *береза* <...> Подберезовик — гриб, растущий в березовом лесу. Значит, слово *подберезовик* образовано от слова *березовый*».

Как мы видим, учащимся предлагается абсолютно корректный путь определения производности слова: при нахождении производящей основы необходимо использовать критерий мотивированности значения производного значением производящего.

В учебнике не акцентируется внимание на возможном различии синхронической и этимологической производности слов, однако в методических рекомендациях к учебнику авторы пишут: «Различая современный и этимологический состав слова, необходимо также разграничивать современный способ образования слова и исторический. Например, слово *внизу* с современной точки зрения осмысливается как приставочно-суффиксальное образование (внизу — там, где низ), а этимологически способ его образования определяется как слияние предлога и падежной формы существительного». Там же указывается на такие исторические изменения морфемного состава слова, как опрощение и переразложение.

Представляется, что вопрос о синхронической и исторической производности слова должен быть затронут обязательно — и в связи с морфемным составом основы, и в связи с определением производности слова, причем сделать это при объяснении данной темы можно естественно и понятно. Здесь можно порекомендовать логику изложения, представленную в статье Г. О. Винокура, например, следующим образом.

Существует принципиальная разница между словами непроизводными, ни от чего не образованными, и производными. Значение первых мы может объяснить только путем указания на них или описания их существенных признаков. Так, непроизводное слово *стол* имеет значение 'род мебели в виде широкой доски с одной или несколькими ножками, на которую ставят или кладут что-либо во время работы или еды' (толкование взято из МАС). А образованное от него слово столик (запись на доске: *столик ← стол*) имеет значение 'маленький стол'. Значение любого производного в современном языке слова можно истолковать через значение того слова, от которого оно образовано. Современная и историческая производность слов может различаться. Так, например, известно, что слово *столица* исторически образовано от слова *стол* (сравним: *престол*, *стольный град*), однако оно не может быть истолковано через слово *стол*, следовательно, эти слова не связаны отношениями производности в современном языке (запись на доске: *столица ← стол*).

Приведенное объяснение можно представить как в курсе морфемики в 5 классе, поскольку в комплексе 1 заложены предпосылки для морфемного разбора слова с опорой на его словообразовательный разбор, так и в начале курса словообразования в 6 классе.

Комплекс 2

Комплекс 2 представляет материал по словообразованию лишь в двух параграфах: «Словообразование» и «Исторические изменения в составе слова».

Материал по словообразованию начинается сообщением, что «в языке постоянно образуются новые слова — неологизмы <…>. В последние два десятилетия стали широко употребляться слова *космодром, прилунение, луноход, стекловата, бетонка, пылесосить* и др. В русском языке есть несколько способов образования слов <…>», далее перечисляются способы словообразования.

Такой подход к представлению материала некорректен. Из этого текста учащиеся могут сделать вывод, что словообразование изучает процесс образования новых слов в языке, то есть некоторую историю создания слов, а не производность уже имеющихся в языке слов в синхронном срезе. Путь через неологизмы как раз и приведет к неразличению синхронической и исторической производности слова, что, впрочем, не противоречит теоретическим установкам учебника — представленному в нем принципиальному неразличению синхронического и этимологического морфемного разбора.

Вызывает нарекания и следующее объяснение, представленное в учебнике: «При образовании некоторых слов используются одновременно приставки и суффиксы: *по-дороож-ник, при-мор-ск-ий, при-земл-и-ть*. В этом случае слова возникают на базе сочетаний существительных с предлогами: *подснежник ← под снегом, настольный ← на столе, заречье ← за рекой*. При этом бывшие предлоги становятся приставками».

Такое пояснение не позволяет понять, что же является производящей основой для исследуемых слов — существительное или «сочетание существительного с предлогом» (во втором случае можно было бы говорить о сложении с суффиксацией). В общепринятой традиции синхронического описания считается, что слово образуется от слова, поэтому при указании производящей основы ее записывают в начальной форме, то есть корректная запись будет такой: *подснежник ← снег*.

Проблемы синхронного и исторического словообразования затрагиваются в комплексе 2 и в параграфе «Исторический изменения в составе слова», где написано следующее:

«В процессе исторического развития языка некоторые приставки и суффиксы перестали употребляться для образования новых слов. Такие приставки и суффиксы называются непродуктивными.

В русском языке есть слова с непродуктивными приставками (*па-, пра-, су-*). В русском языке есть слова с непродуктивными суффиксами (*-ень, -знь, -тяй*).

Некоторые приставки и суффиксы настолько тесно слились с корнем слова, что их не всегда можно отделить от него, например: *память, помнить, взять* и др. При морфемном разборе таких слов приставки и суффиксы не отделяют от корня, но иногда полезно выделить такие морфемы, чтобы объяснить их правописание».

Не обращаясь больше к проблеме целесообразности выделения в слове морфем, не выделяющихся на синхронном уровне, обратимся к другой проблеме. Как мы видим, авторы комплекса 2 вводят не использующееся в комплексе 1 понятие «непродуктивные приставки и суффиксы». Из текста параграфа у учеников может создаться впечатление, что именно эти непродуктивные суффиксы и перестают вычленяться в ходе исторического развития языка (должны же они иметь какое-то отношение к названию параграфа!). В действительности же исторические изменения в составе слова связаны не с непродуктивностью аффиксов, а с утратой производящих основ. При живой производящей основе в слове легко вычленяется не только непродуктивный аффикс (*жи-знь ← жить*), но и уникальный аффикс (*стекл-ярус ← стекло*). Целесообразность введения понятия продуктивности аффиксов сомнительна, поскольку она ничего не поясняет в теоретическом плане и никак не работает на приобретение умений и навыков.

Комплекс 3

В комплексе 3 словообразованию придается значительно меньшее значение, чем морфемике (что странно в связи с общей речевой направленностью этого комплекса). Теоретический материал по словообразованию представлен в параграфах «Как пополняется словарный состав русского языка» и «Как образуются слова в русском языке», где сообщается, что «в языке безотказно действуют два мощных способа пополнения словарного запаса: словообразование и заимствование». Как и в комплексе 2, такой подход формирует преставление учащихся о том, что словообразование как раздел языкознания изучает процесс образования новых слов в языке, а не словообразовательную производность уже имеющихся слов.

При рассмотрении материала по морфемике, представленного в комплексе 3, мы видели, что авторы комплекса придают большое значение семантике морфем, не позволяют несемантизированное механическое расчленение слова, при морфемном разборе идут через толкование слова. Однако при изучении словообразования этот аспект не актуализируется, что методически неверно.

Авторы комплекса вводят понятие **словообразовательной модели**: «Как же язык выбирает для создания слова нужные морфемы? Почему не могут жить в языке такие нелепые слова, как «перелисичливый»,

«разаптекарьость», «проберезонер»? Какой закон нарушили эти слова? Оказывается, любое слово — это не соединение случайных морфем. Оно образовано по той модели (образцу), которая живет в русском языке и понятна каждому. Так, словообразовательная модель ⊂ *оват* ыи имеет значение «чуть-чуть, слегка»: *бел-оват-ый, кисл-оват-ый, груб-оват-ый*. В русском языке множество моделей, и каждая из них образует слово определенной части речи с определенным значением».

Введение понятия словообразовательной модели помогает понять системные отношения единиц в языке, его упорядоченность. Кроме того, введение понятия модели позволяет построить компактные и наглядные виды заданий, что и делают авторы учебника. Однако то, что авторы называют словообразовательной моделью, реально является морфемной схемой строения слов и описывает как производные слова, так и непроизводные слова со связанным корнем; например, схема *раз* ⊂ *ть* описывает как производные слова *разбить, рассыпать*, так и непроизводные *раздеть, разуть*. Косвенным доказательством того, что для авторов учебника более существенным при использовании моделей является морфемика, а не словообразование, является формулировка заданий, использующих понятие словообразовательной модели, например:

«Запишите слова, соответствующие данным моделям: ⊂ *ист* ыи : *бархат-, волн-, голос-, душ-, зерн-, колос, плеч-, пятн-*».

Как мы видим, для использования в словообразовательной модели авторы задают не слова (ПЩ основы), а готовые корни, в том числе с уже реализованным чередованием (*душ-ист-ый* от *дух*).

В другом задании:

«Выберите из списка однокоренных такие слова, морфемный состав которых соответствует модели ⊂ ^ *н* ыи ».

Кроме того, в дериватологии термин «модель» занят: под моделью понимают возможность использования в пределах одного словообразовательного типа разных морфонологических средств: чередования (*петербург-ск-ий — петербурж-ск-ий*), интерфиксации (*бор-ец — пе-в-ец*), усечения производящей основы (*каноэ-ист — самб-ист*), наложения морфем (*красн-оват-ый — лиловатый*).

Таким образом, учителю, работающему по комплексу 3, целесообразно различать модели как схематическое изображение морфемного состава слова и схемы словообразования, использующие овалы и стрелки, как схематическое изображение словообразовательных процессов.

Способы словообразования

Понятие способа словообразования является основополагающим для словообразования. Существуют разные описания способов словообразования, но наиболее логичным и компактным представляется описание

способа словообразования как класса производных слов, образованных одним и тем же формантом — средством словообразования.

Как мы уже отметили, синхроническая и историческая производность слова может не совпадать. Различают диахронические и синхронические способы словообразования.

Диахронические способы наиболее последовательно описаны В. В. Виноградовым:

1) морфологический способ (суффиксация, префиксация, префиксально-суффиксальный и бессуффиксный способы),

2) лексико-семантический способ — возникновение омонимов путем распада многозначного слова: *титан* (1) — сильная, героическая личность, *титан* (2) — большой кипятильник для воды;

3) лексико-синтаксический — сращение в одно слово нескольких лексических единиц: *спаси бог → спасибо*;

4) морфолого-синтаксический — переход слова из одной части речи в другую: *благодаря* (деепричастие → предлог).

Синхронические способы словообразования отличаются от диахронических тем, что описывают не исторический способ образования слова, а способ связи исследуемого слова со словом, мотивирующим его на синхронном уровне. Процессы опрощения, переразложения и усложнения демонстрируют различия между диахроническим и синхроническим способами образования слов.

Существуют несколько типов классификации синхронических способов словообразования. «Русская грамматика» берет за основание классификации количество производящих основ. Однако более логичной представляется классификация, основание для которой служит характеристика словообразовательного форманта (средства словообразования). В этом случае в русском языке представлены следующие способы словообразования.

1. Аффиксальные способы — способы, при которых средством создания нового слова является присоединение одного или нескольких аффиксов:

1) приставочный: *делать → **пере**-делать*,
2) суффиксальный: *синий → син-**ев**-а*,
3) постфиксальный: *мыть → мыть-**ся***,
4) приставочно-суффиксальный: *стакан → **под**-стакан-**ник***,
5) приставочно-постфиксальный: *бежать→ **раз**-бежать-**ся***,
6) суффиксально-постфиксальный: *гордый → горд-**и**-ть-**ся***,
7) приставочно-суффиксально-постфиксальный: *говорить → **пере**-говар-**ива**-ть-**ся***.

2. Безаффиксные способы — способы, использующие операционные средства словообразования:

1) сокращение: *заместитель → зам*,
2) сложение:
а) сложение: *лес + степь → лесостепь*,

Разновидностью сложения является иногда выделяемое в самостоятельный способ сращение: *вечно зеленый → вечнозеленый*. В составе производного слова конечная морфема первого производящего слова становится интерфиксом, а не суффиксом или окончанием, как это было в производящем: *вечн-о-зеленый*.

б) сложение с сокращением (аббревиация): *стенная газета → стенгазета, Министерство иностранных дел → МИД*,

При аббревиации возможно сокращение исходных слов до первых звуков (*вуз*), букв (*МГУ*), начальных частей (*завхоз*), начальной части первого слова и первых букв или звуков остальных слов (*городской отдел народного образования → гороно*), аббревиатурами являются также слова, образованные соединением начальной части первого слова с несокращенным вторым (*сбербанк*) и начала первого слова с началом и/или концом второго (*торговое представительство → торгпредство*).

3) субстантивация — переход прилагательного или причастия в существительное: *столовая* (прил.) → *столовая* (сущ.).

Относительно субстантивации причастий существует и другая точка зрения, согласно которой слова типа *заведующий* образованы суффиксальным способом от глаголов (*заведовать → заведу-ющ-ий*). Эта точка зрения основана на том, что, в отличие от причастий, у существительных суффиксы *-ущ-, -вш-, -нн-* и другие являются не формообразовательными, а словообразовательными.

3. Смешанные способы — способы, при которых одновременно используются аффиксы и операционные средства словообразования: *орден + носить → орден-о-нос-ец* (сложение производящий основ + суффиксация).

Особо оговорим случаи типа *бежать → бег-Ø*. Школьная грамматика не выделяет нулевого словообразующего суффикса и называет способ образования слов типа *бег* бессуффиксным. Научная грамматика за термином безаффиксные способы закрепляет способы, использующие операционные средства словообразования. Образование же слов типа *бег* относится к суффиксальному способу. Суффикс здесь нулевой: *бег-Ø ← бежа-ть*.

Для выделения нулевого словообразующего суффикса необходимы два условия:

1) слово должно быть производно, мотивировано другим словом языка (поэтому слово *гам* не имеет нулевого суффикса),

2) должно иметься словообразовательное значение, которое может выражаться в языке ненулевым суффиксом, но в данном случае оно материально не выражено: *бежа-ть → бег-Ø-□, бега-ть → бег-отн-я*.

С помощью нулевого словообразующего суффикса образуются:

1) существительные со значением абстрактного действия от глаголов: *взрывать → взрыв-Ø-□, входить → вход-Ø-□*. Альтернативные суффиксы: *-ениj- (хожд-ениj-е), -отн- (бег-отн-я)* и др.;

2) существительные со значением абстрактного признака от прилагательных: *синий → синь-Ø-□, глухой → глушь-Ø-□*. Альтернативные суффиксы: *-ев- (син-ев-а), -ин- (тиш-ин-а), -ость- (строг-ость)*;

3) существительные со значением предмета, осуществляющего действие, образованные от двух производящих основ: основы существительного и основы глагола: *пароход-Ø-□ ← пар + ходить*. Альтернативный суффикс — *-ник-*: *теплообмен-ник ← тепло + обменивать*;

4) существительные со значением лица, осуществляющего действие, образованные от основ глагола (*подлизываться → подлиз-Ø-а*) или существительного и глагола: *бракодел-Ø-□ ← брак + делать*. Альтернативный суффикс — *-ец-*: *земледел-ец ← земля + делать*;

5) существительные со значением лица женского пола, образованные от существительных: *супруг → супруг-Ø-а*. Альтернативный суффикс — *-ниц-*: *писатель → писатель-ниц-а*;

6) существительные со значением лица по предмету, образованные от существительных: *физика → физик-Ø-□*. Альтернативный суффикс — *-ник-*: *лес → лес-ник*;

7) относительные прилагательные, в том числе порядковые числительные, образованные от существительных и числительных: *золото → золот-Ø-ой, пять → пят-Ø-ый*. Альтернативные суффиксы *-н-, -ан-/-ян-, -ин-* и другие: *дерево → дерев-янн-ый, бумага → бумаж-н-ый, три → тр-етий*.

Как рассматривают способы словообразования учебные комплексы?

Комплекс 1

Комплекс 1 выделяет следующие способы словообразования:

1) приставочный (*потемнеть* от *темнеть*),
2) суффиксальный (*автозаводской* от *автозавод*),
3) приставочно-суффиксальный (*соединять* от *единый*),
4) бессуффиксный (*переход* от *переходить*),
5) сложение основ с помощью соединительной гласной (*ледокол* от *лед* и *колоть*) и без нее (*Ивангород*),
6) сложение слов (*диван-кровать*),
7) переход слова из одной части речи в другую (*заводская столовая* из *столовая комната*),
8) сложение с сокращением: у сокращаемого слова берутся
а) части, состоящие из нескольких звуков: *рыб(оводное) хоз(яйство) → рыбхоз*,

б) начальные буквы: *М(осковский) г(осударственный) у(ниверситет)* → *МГУ*,

в) начальные звуки: *с(троительное) м(онтажное) у(правление)* → *СМУ*.

Как мы видим, данная классификация отличается от предложенной выше следующим. Во-первых, в ней заявлен бессуффиксный способ словообразования, который соответствует нулевой суффиксации. Во-вторых, в ней отсутствуют смешанные способы, то есть способы, использующие более одного средства словообразования. При этом способ образования таких слов, как *ледокол*, объявляется сложением, в то время как, исходя из предложенной классификации, его надо было бы объявить сложением с «бессуффиксацией», поскольку реально это сложение с нулевой суффиксацией.

Материал, касающийся способов словообразования, задается крупным блоком в начале параграфа и отрабатывается множеством упражнений, выполнение которых может быть значительно затруднено недостаточностью теоретического материала.

Традиционно сложность представляет бессуффиксный способ словообразования (нулевая суффиксация). Учащимся сложно понять, почему слово, меньшее по объему, является производным от слова, большего по объему (например, *переход* от *переходить*), поскольку это противоречит привычному ощущению, что при словообразовании «что-то прибавляется». Объяснение этого материала возможно только при опоре на критерий мотивированности значения производного значением производящего. В методических рекомендациях к учебнику объясняется, почему слова *бег, синь* образованы от слов *бежать, синий*, а не наоборот (указанием на первичные и вторичные значения частей речи), но в учебнике этот материал проработан недостаточно. При объяснении данного материала целесообразно опираться как на языковое чутье учащихся, так и на знания о значениях частей речи. Так, у учащихся спрашивается: что такое *переход*? Естественный ответ: это место, где переходят. При толковании этого существительного используется глагол (ср.: *спа-льн-я* — место, где спят), значит, существительное образовано от глагола. Сложнее дело обстоит в том случае, если существительное имеет значение абстрактного действия или признака (*бег, синь*), то есть при синтаксической деривации, когда значения производного и производящего совпадают. Здесь уместно обратиться к знанию учащихся о значении частей речи. Так, слова *бежать* и *бег* обозначают действие. Для какой части речи более характерно, первично значение действия? Ответ: для глагола. Значит, глагол является производящим, а существительное — производным.

Комплекс 2

В комплексе 2 выделены следующие способы словообразования:

1) суффиксальный;

2) приставочный;

«При образовании некоторых слов используются одновременно приставки и суффиксы: *по-дорож-ник, при-мор-ск-ий, при-земл-и-ть*. В этом случае слова возникают на базе сочетаний существительных с предлогами: *подснежник* ← *под снегом*. При этом бывшие предлоги становятся приставками».

3) сложение:

а) сложение слов: *школа-интернат*,

б) сложение основ с помощью соединительных гласных *о* и *е*: *лесостепь, луноход*,

в) сложение начальной части слова с целым словом: *стенгазета, полдыни, пол-арбуза*;

4) образование слов из словосочетаний:

а) из подчинительных словосочетаний: *железная дорога — железнодорожный*,

б) из сочинительных словосочетаний: *научный и технический — научно-технический*;

«Слова, образованные 3 и 4 способами, называются сложными».

5) сложение слогов и начальных букв слов:

а) сложение слогов: *универмаг*,

б) сложение начальных букв слов: *МГУ, вуз*.

«Слова, образованные этим способом, называются сложносокращенными».

Как мы видим, при описании способов словообразования комплекс 2 допускает больше неточностей, чем комплекс 1.

Во-первых, не выдерживает никакой критики сообщение о приставочно-суффиксальном способе образования (почему-то не обозначенном отдельной цифрой в перечне способов): «При образовании некоторых слов используются одновременно приставки и суффиксы: *по-дорожник, при-мор-ск-ий, при-земл-и-ть*. В этом случае слова возникают на базе сочетаний существительных с предлогами: *подснежник* ← *под снегом*. При этом бывшие предлоги становятся приставками». Что значит «образовано на базе сочетания существительного с предлогом»? Что здесь имеет место сложение, что предлог участвует в словообразовании? Несложно видеть даже из приведенных в этом абзаце примеров (*приземлить*), что это не так. Кроме того, существенным является то положение, что слово в языке при синхронном описании считается образованным от слова, а не от словоформы.

Во-вторых, в приведенной классификации отсутствует то, что в комплексе 1 названо «бессуффиксным способом» (то есть нулевая суффиксация), при этом в качестве примеров сложения основ приведены слова *луноход* и *пешеход* (наряду со словом *лесостепь*).

В-третьих, вызывает нарекания отдельный способ, названный авторами «образованием слов из словосочетаний». Неясно, чем он принципиально отличается от сложения (чем, например, слово *лесостепь* отличается от слова *научно-технический*). Кроме того, сюда включены такие примеры, как *железнодорожный*. При минимальной внимательности можно заметить, что в слове *железнодорожный*, помимо основ слов *железная* и *дорога*, присутствует суффикс *-н-*.

В-четвертых, в классификации разведены в разные способы слова типа *стенгазета* (названы сложными) и слова типа *универмаг* (сложносокращенные). Это противоречит общепринятой точке зрения, согласно которой любое слово, использующее при сложении сокращение хотя бы одной основы, является сложносокращенным.

В-пятых, в одну группу «сложение начальных букв слов» объединены слова *МГУ* и *вуз*, хотя последнее образовано сложением не букв, а начальных звуков.

В-шестых, нет указания на способ образования существительных типа *столовая* (субстантивация).

Таким образом, теоретический материал по способам словообразования, предложенный комплексом 2, нуждается в значительной корректировке.

Комплекс 3

В комплексе 3 указаны следующие способы словообразования:

1) суффиксальный (*покупать + тель → покупатель*),
2) приставочный (*при + готовить → приготовить*),
3) сложение (*сталевар, стенгазета, универмаг*).

Как мы видим, теоретический материал представлен в минимальной степени и не может служить базой для словообразовательного разбора большого количества слов русского языка. Однако теоретическая база словообразования значительно расширяется в параграфах, посвященных образованию отдельных частей речи и в разделе «Словообразование частей речи», включенном в учебник 6 класса. Так, среди способов образования отдельных частей речи выделен еще приставочно-суффиксальный способ, а также сложение и сложение с суффиксацией (сложение с суффиксацией не выделено как способ в комплексах 1 и 2).

Авторы учебника используют специальный знак: кружком или овалом обводится часть слова (иногда целое слово), к которому присоединяется суффикс или приставка или которое используется при сложении, например:

(сталь) + е + (вар)ить → сталевар.

Поскольку в этом комплексе, как и в других, не рассматривается процесс усечения ПЩ основы при словообразовании, такой условный знак представляется оправданным и с точки зрения теории, и методически с точки зрения своей наглядности.

Если при словообразовании использован суффикс, то в схему записи в скобках после этого суффикса помещается окончание, например:

(покупа)ть + -тель (□)→ покупатель.

Такая система записи допустима с той точки зрения, что суффиксы в русском языке закреплены за определенной частью речи, однако надо обратить внимание учащихся, что окончание не участвует в словообразовании и не является его средством.

Формальные различия между производной и производящей основой (процессы, сопровождающие словообразование)

Существуют четыре вида дополнительных формальных различий между производной и производящей основой, которые условно называются процессами, сопровождающими словообразование; однако необходимо понимать, что речь идет не об историческом процессе образования новых слов, а о синхронном сопоставлении уже имеющихся в языке основ, одна из которых является с современной точки зрения производной для другой. Это:

1) чередование гласных и согласных: *кошка → кошеч-к-а* (чередования *к/ч*, *#/е*), *лев → льв-иц-а* (чередования *в/в'*, *е/#*),
2) интерфиксация: *пар + ходить → пар-о-ход-∅*,
3) усечение производящей основы (не путать с сокращением как способом словообразования, при котором одно только сокращение образует новое слово): *резать → рез-к-а*,
4) наложение морфем: *лиловый → лиловатый* (ср.: *красный → красн-оват-ый*).

Все эти процессы связаны с взаимоприспособлением морфем в слове.

О чередовании гласных и согласных в слове было сказано при рассмотрении теоретических вопросов морфемики.

Вторым процессом, сопровождающим словообразование, является интерфиксация. При соединении морфем в слове могут быть использованы незначимые соединительные элементы, называемые интерфиксами. Основным видом интерфиксов являются соединительные элементы, используемые при образовании сложных слов: *-о-* (*сам-о-лет*), *-е-* (*пол-е-вод*), *-ух-* (*дв-ух-этажный*), *-ёх-* (*тр-ех-этажный*), *-и-* (*пят-и-этажный*).

Такие соединительные гласные на стыке корней не являются морфемами в общепринятом понимании (хотя ряд ученых-лингвистов считает их морфемами с особым, соединительным значением). Иногда термин интерфикс применяется для описания более широкого круга явлений — всех соединительных элементов, встречающихся при словообразовании и словоизменении. При этом выделяют следующие виды интерфиксов:

— в словообразовании:

1) соединительные элементы, используемые при образовании сложных слов: *-о-* (*сам-о-лет*), *-е-* (*пол-е-вод*), *-ух-* (*дв-ух-этажный*), *-ёх-* (*тр-ех-этажный*), *-и-* (*пят-и-этажный*) и др.,

2) согласные-прокладки, вставляемые между корнем и суффиксом или между двумя суффиксами; *-л-* (*жи-л-ец*), *-в-* (*пе-в-ец*), *-j-* (*кофе-й-ный*), *-т-* (*арго-т-ичесий*), *-ш-* (*кино-ш-ный*);

— в словоизменении:

-j- (*листь-j-я*), *-ов-* (*сын-овь-я*), *-ер-* (*мат-ер-и*), *-ен-* (*плем-ен-а*). Функцию незначимых прокладок в словоизменении также выполняют гласные, не имеющие значения и закрывающие глагольную основу: *-а-* (*пис-а-ть*), *-е-* (*гор-е-ть*), *-о-* (*пол-о-ть*), *-и-* (*люб-и-ть*). Гласный, закрывающий глагольную основу, — тематический гласный, или тема, — является интерфиксом не всегда. В ряде случаев в конце глагольной основы стоит видовой суффикс (*реш-и-ть — реш-а-ть*) или суффикс, имеющий дополнительное значение кратности (*прыг-а-ть — прыг-ну-ть*), разнонаправленности (*лет-е-ть — лет-а-ть*) или направленности действия на объект / на самого себя (*бел-е-ть — бел-и-ть*). Многие ученые, как и школьная грамматика, все закрывающие глагольную основу тематические гласные считают суффиксами, отмечая, что среди них есть как значимые, так и незначимые.

Вопрос о статусе интерфиксов решается в лингвистике неоднозначно. Существуют следующие точки зрения на статус интерфиксов:

1) интерфиксы являются незначимыми межморфемными прокладками — не морфемами, а строевыми единицами;

2) интерфиксы являются линейными наращениями морфов, преимущественно аффиксальных, и формируют производные аффиксы;

3) интерфиксы являются линейными наращениями, но не аффиксальных морфем, а корневых, поскольку основное направление приспособления морфем в русском языке регрессивное: суффикс вызывает чередование в производящей основе или требует ее усечения;

4) интерфиксы являются морфемами с соединительным значением.

Третьим процессом, сопровождающим словообразование, является усечение производящей основы, сопровождающее суффиксацию. Некоторые суффиксы вызывают усечение (*чита-ть + ец → чт-ец*), некоторые — нет (*чита-ть + тель → чита-тель*).

Усекаться могут следующие звуки или их сочетания:

1) конечный гласный основы несклоняемых существительных: *самбо → самб-ист, пальто → пальт-ишк-о, резюме → резюм-ирова-ть*;

2) гласный, стоящий в конце глагольной инфинитивной основы: *реза-ть → рез-к-а, бега-ть → бег-ун, писа-ть → пис-ец*;

3) группа звуков в конце производящей основы склоняемых существительных: *космос → косм-ическ-ий, Челябинск → челябин-ец*.

Четвертое явление — наложение морфем. Если усечение производящей основы легко выявляется при формальном сопоставлении производной и производящей основы, то наложение как средство взаимоприспособления морфем можно выявить только в морфемном квадрате:

розов-ый — розоват-ый,
красн-ый — красн-оват-ый.

Наложение — средство избежания повтора в слове одинаковых звуковых отрезков: *лиловый + -оват- → лиловатый* вместо **лилововатый*.

Наложение может быть на стыке корня и суффикса (*лиловатый*) или двух корней (*лермонтовед ← Лермонтов + ведать*; ср.: *пушкин-о-вед*). Помимо частичного наложения морфем возможно полное наложение: *Курск + -ск- → курский* (ср.: *Москва + -ск- → москов-ск-ий*).

Как данный материал отражен в учебных комплексах?

Чередования изучаются во всех трех комплексах, причем достаточно подробно и приблизительно одинаково. В комплексах 1 и 3 они представлены при изучении морфемики. Было бы целесообразно вернуться к этому материалу в процессе изучения словообразования, особенно это касается комплекса 1, в котором разделы морфемики и словообразования разнесены по разным классам. В комплексе 2 чередования изучаются после материала о способах словообразования.

Интерфиксация затрагивается во всех трех комплексах (без введения термина «интерфикс») при описании образования сложных слов.

Так, **комплекс 1** отмечает, что «при образовании сложных слов чаще всего используются соединительные гласные *о* и *е*, а также *и* (*шестилетки*)». При этом предлагается следующая система записи: *верхолаз ← верх, лазить*, то есть интерфикс подчеркивается.

Комплексы 2 и 3 выделяет «соединительные гласные *о* и *е*», используемые при образовании сложных слов.

Как мы видим, все комплексы выделяют только один вид интерфиксов — соединительные элементы на стыке корней, при этом рассматриваются только наиболее распространенные интерфиксы — *о* и *е*. Комплекс 1 также говорит об элементе *и*, однако он так же частотен, как и *ух, ех* (являющиеся по происхождению окончаниями количественных числительных: *шестилетки, двухлетки, трехлетки*), и его выделение из этого ряда неоправданно.

Непонятно, как комплексы 2 и 3 предлагают обозначать соединительные гласные при морфемном и словообразовательном разборе слова (комплекс 1 предлагает подчеркивание). Помимо подчеркивания, можно предложить выделять соединительный элемент скобками: *лес(о)степь*. Такое обозначение, может быть, даже более целесообразно, поскольку оно графически отделяет, как бы выводит интерфикс из состава морфем слова. Основу слова интерфикс не прерывает.

Поскольку интерфиксы на стыке корня и суффикса или на стыке двух суффиксов не упоминаются, логично предположить, что они должны быть присоединены к соседней морфеме. Но к какой? Это должно быть решено с опорой на алгоритм морфемного членения, предложенный в данном комплексе. Если морфемное членение осуществляется с опорой на словообразовательную цепочку (как в комплексах 1 и 3), то интерфикс, естественно, должен быть присоединен к последующему суффиксу, поскольку он отсутствует в производящей основе и присутствует в производной: *пе-вец* ← *петь*. Комплекс 2 при морфемном разборе в первую очередь выделяет корень как общую часть родственных слов. При таком подходе интерфикс также отходит к суффиксу, поскольку он отсутствует в родственных словах.

Интерфиксы, используемые в словоизменении существительных, принято считать наращениями корня (*мать — матер-и*), а тематические согласные в глаголе обозначать как суффиксы (*чит-а-ть*).

Наложение морфем ни в одном из комплексов не рассматривается, и это оправданно, так как наложение является очень редким явлением в языке.

Об усечении производящей основы при присоединении суффикса также не сказано, хотя в методических рекомендациях к комплексу 1 упоминается об усечении производящей основы как о возможном средстве, сопровождающем словообразование. Представляется, что информация о возможности усечения производящей основы при словообразовании является не лишней, поскольку ее отсутствие затемняет вопрос о том, с каким сегментом производящего слова надо сравнивать производную основу.

Комплекс 1 в производящих предлагает выделять только ту часть основы, которая вошла в производное, например, *верх, лазить → верхолаз*.

Комплекс 3 поступает аналогичным образом. Так, например, в нем приводятся такие схемы-иллюстрации:

покупать + тель → покупатель,

переплетать + чиц → переплётчица.

Как мы видим, в первом случае производящая основа полностью вошла в производную, а во втором — нет. Это дезориентирует учащихся. Поэтому целесообразно использовать такую систему записи: в производящем выделить его основу полностью, затем сопоставить ее с основой производного слова. Если часть ПЩ основы не вошла в производную (далее — ПН) основу, перечеркнуть не вошедший сегмент: *переплет~~ать~~ + чиц → переплётчиц-а*.

Образование слов разных частей речи

Слова любой части речи (как самостоятельной, так и служебной) могут быть непроизводными или производными.

В русском языке представлены следующие синхронические способы образования **самостоятельных частей речи**.

Существительное

Приставочный, при котором происходит образование существительных от существительных: *город → при-город*,

суффиксальный, при котором происходит образование существительных от:

— существительных: *стол → стол-ик*,

— прилагательных: *синий → син-ев-а, синь-Ø*,

— глаголов: *бежать → бег-отн-я, бег-Ø*,

— числительных: *сто → сот-н-я, двое → двой-н-я*,

— наречий: *сообща → сообщ-ник, почему → почему-чк-а*;

приставочно-суффиксальный, при котором существительные образуются от:

— существительных: *окно → под-окон-ник*,

— глаголов: *служить → со-служи-вец*,

— прилагательных: *полярный → за-поляр-j-е*;

сложение, в том числе с сокращением: *лес + степь → лесостепь, Московский государственный университет → МГУ*;

усечение: *специалист → спец*;

субстантивация, при которой происходит переход в существительные прилагательных и причастий: *мороженое, заведующий* (субстантивированные причастия, как уже было сказано, могут считаться суффиксальными производными от глаголов);

сложение с суффиксацией: *земля + делать → земл(е)дел-ец*.

Прилагательное

Приставочный, при котором прилагательные образуются от прилагательных: *огромный → пре-огромный*,

суффиксальный, образующий прилагательные от:

— прилагательных: *синий → син-еньк-ий*,

— существительных: *осень → осен-н-ий*,

— глаголов: *читать → чита-льн-ый*,

— числительных: *двое → двой-н-ой*,

— наречий: *внутри → внутр-енн-ий*;

приставочно-суффиксальный: *берег → при-бреж-н-ый*;

сложение: *русский + английский → русско-английский*;
сложение с суффиксацией: *кривой + бок → крив(о)бок-Ø-ий*.

Числительное

Числительные образуются от числительных следующими способами:
суффиксальный: *два → дв-адцать, пять → пят-надцать, два → дв-оj-е*,
сложение: *три + сто → триста*.

Местоимение

Местоимения образуются от местоимений приставками *ни-, не-, кое-* и постфиксами *-то, -либо, -нибудь*: *кто → ни-кто, не-кто, кто-то, кто-либо, кто-нибудь*.

Глагол

Приставочный — от глаголов: *бежать → про-бежать*;
суффиксальный, при котором глаголы образуются от:
— глаголов: *перечитать → перечит-ыва-ть*,
— прилагательных: *красный → красн-е-ть*,
— существительных: *партизан → партизан-и-ть*,
— числительных: *двое → дво-и-ть* ('разделять надвое'),
— междометий: *ах → ах-а-ть*;
постфиксальный — от глаголов: *мыть → мыть-ся*;
приставочно-суффиксальный, которым глаголы образуются от:
— существительных: *тень → за-тен-и-ть*,
— прилагатеельных: *прямой → вы-прям-и-ть*,
— числительных: *трое → у-тро-и-ть*,
— глаголов: *любить → недо-любл-ива-ть*;
приставочно-постфиксальный — от глаголов: *прыгать → рас-прыгать-ся*;
суффиксально-постфиксальный — от прилагательных и существительных: *видный → видн-е-ть-ся, толпа → толп-и-ть-ся*;
приставочно-суффиксально-постфиксальный — от существительных и глаголов: *банкрот → о-банкрот-и-ть-ся, звонить → перезван-ива-ть-ся*;
сложение: *труд + устроить → труд(о)устроить*;
сложение с аффиксацией: *мир + творить → у-мир(о)творить*.

Наречие

Приставочный — от наречий: *долго → не-долго, как → кое-как*;
суффиксальный, которым наречия образуются от:
— существительных: *зима → зим-ой*,
— прилагательных: *хороший → хорош-о*,
— числительных: *три → тр-ижды*,
— глаголов: *лежать → леж-а*,
— наречий: *хорошо → хорош-енько*;

приставочно-суффиксальный, которым наречия образуются от:
— прилагательных: *новый → по-нов-ому, давний → из-давн-а*,
— существительных: *верх → в-верх-у*,
— числительных: *двое → в-дво-ем*,
— глаголов: *догонять → в-догон-ку*,
— наречий: *долго → по-долг-у*;
постфиксальный — от наречий: *как → как-нибудь*;
сложение с аффиксацией: *мимо + ходить → мимоход-ом*.

Служебные части речи, как и самостоятельные, могут быть непроизводны и производны. При описании производных служебных частей речи в большинстве пособий дана их классификация в соответствии с исторической производностью. Составление синхронической классификации способов словообразования служебных частей речи представляет значительную сложность.

Предлог

Большинство производных предлогов образовано конверсией — переосмыслением словоформ других частей речи, используемых для оформления подчинительных отношений между словами в словосочетании. Производные предлоги обычно делят в зависимости от генетического родства (исторической производности) на следующие группы:
— наречные: *вблизи, вокруг, напротив, вдаль*;
— отыменные: *ввиду, в виде, в течение, за счет, по поводу*;
— отглагольные: *благодаря, включая, исключая, начиная, спустя*.

При этом разграничение предлога и наречия возможно только в контексте и зависит от реального наличия / отсутствия стоящего следом существительного: *Я оглянулся вокруг* (наречие) — *Я обошел вокруг дома* (предлог). Разграничение производного предлога и деепричастия опирается на различие в их семантике — производный отглагольный предлог выражает значение отношения, например: *Благодаря хозяевам вечер удался на славу* (предлог) — *Мы уходили, благодаря хозяев за гостеприимство* (деепричастие). Что касается отыменных предлогов, то степень их отхода от самостоятельных слов различна. Некоторые предлоги абсолютно обособились и утратили семантическую связь с базовым существительным, например, *ввиду, в течение, путем, насчет, по мере*; синхронически эти предлоги следует считать непроизводными. В других случаях смысловые связи живы: *в качестве, в сфере, с помощью, в пользу*. Такие предлоги «Русская грамматика» называет предложными сочетаниями, поскольку они сохраняют некоторые синтаксические свойства существительного: избирательную сочетаемость (*в роли кого — в функции чего*), возможность принимать определение (*выступить в сомнительной роли умиротворителя*). В этих случаях мы имеем дело с живым процессом «опредложивания» именных сочетаний.

В силу этого представление синхронической классификации предлогов представляет значительную сложность. Некоторые предлоги являются непроизводными, если утрачена смысловая связь между ними и их историческими производящими (например, *благодаря* не мотивируется через *благодарить* или *в течение* через *течение*), или производны, если семантическая связь жива. Можно выделить следующие способы образования предлогов:

суффиксальный — от глаголов: *исключа-я* ← *исключать*;

приставочно-суффиксальный — от существительных: *во врем-я* ← *время*;

сложение — от предлогов: *из-за* ← *из* + *за*.

Союз

Исторически союзы могут быть произведены из самостоятельных частей речи (*хотя, чтобы, итак*) или образованы сложением. Союзы первой группы с точки зрения современного языка нельзя считать производными. Союзы второй группы образованы **сложением**:

— непроизводных союзов: *как будто*;

— указательного слова из главной части и простого союза: *для того чтобы*,

— указательного слова, метаслова и союза: *до тех пор пока, в то время как*.

Частица

Среди частиц встречаются исторически производные, но синхронически первообразные частицы: *бишь, мол, дескать, неужели, нехай, чай*. Производные в современном языке частицы образованы конверсией и имеют тесные связи со словами других частей речи: наречий (*вовсе, вон, просто*), местоимений (*какое, всё, это*), глаголов (*бывает, давай, знай*), союзов (*а, да, даже, пусть*), компаративов (*более, скорее*), предлогов (*вроде*), междометий (*эк, спасибо*). Среди производных союзов можно выделить группу составных, образованных **сложением**, например: *вот бы, едва ли не, нет-нет да и*. При анализе словообразования частиц используется та же логика, что и при анализе предлогов и союзов.

Как представлен данный материал в анализируемых нами учебных комплексах?

Материал, касающийся образования слов разных частей речи, во всех трех комплексах приведен в разделах, касающихся морфологического описания разных частей речи, и изучается в 5, 6 и 7 классах.

Комплекс 1

В комплексе 1 ставится вопрос об образовании существительных, прилагательных, наречий, немного затрагивается вопрос об образовании глагола, рассматривается образование предлогов.

Вопрос об образовании разных частей речи не представлен отдельными параграфами и поставлен при повторении той или иной части речи. Так, в 6 классе после изучения существительного учащимся предлагается дополнить своими примерами таблицу «Способы образования имен существительных»:

Способы образования	Примеры существительных
приставочный	*безоблачность*
суффиксальный	*орешник*
приставочно-суффиксальный	*подосиновик*
сложение	*паровоз, вуз*
переход других частей речи в существительные	*кондитерская*

После изучения прилагательного учащиеся дополняют следующую таблицу:

Способы образования	Примеры прилагательных
приставочный	*досрочный*
суффиксальный	*серебряный*
приставочно-суффиксальный	*безымянный*
сложение	*прошлогодний*

Таблицы представляют способы образования **существительных** и **прилагательных** неполно и содержат отдельные ошибки в предложенных ученикам примерах. Так, слово *безоблачность* является суффиксальным производным от прилагательного *безоблачный*, слово *досрочный* образовано приставочно-суффиксальным способом от слова *срок* и не связано семантически со словом *срочный*, а слово *прошлогодний* образовано не сложением (в русском языке нет слова **годний*), а сложением с суффиксацией (суффикс *-н-* материален, что делает этот пример абсолютно непригодным для иллюстрирования сложения — еще более непригодным, чем образованное сложением с суффиксацией слово *паровоз*, в котором представлен нулевой словообразующий суффикс).

Вопрос о способах образования глагола в комплексе 1 специально не ставится и косвенно затронут только в связи с видовыми парами (5 класс), где учащимся предлагается определить, чем отличаются по

составу глаголы, входящие в видовые пары: *расти — вырасти, завершать — завершить, преодолевать — преодолеть*. Как мы видим из задания, перед учащимися не ставится вопрос о видообразовании. Если в паре *расти — вырасти* очевидно, что глагол СВ образован от глагола НСВ при помощи приставки, а в паре *преодолевать — преодолеть* глагол НСВ образован от глагола СВ при помощи суффикса *-ва-* (логичнее было бы привести пример с более распространенным суффиксом *-ива-/-ыва-*), то словообразовательные отношения в паре *завершать — завершить* без специального пояснения учащиеся установить не могут (принято считать по аналогии, что и в этом случае глагол НСВ образуется от глагола СВ).

В 7 классе изучаются причастия и деепричастия, которые представлены в комплексе 1 в более ранних изданиях как формы глагола, в более поздних — как слова самостоятельных частей речи; при этом как раньше, так и теперь используются следующие одинаковые формулировки: «Действительные причастия настоящего времени образуются от основ настоящего времени переходных и непереходных глаголов несовершенного вида при помощи суффиксов *-ущ-(-ющ-)* (от глаголов I спряжения) и *-ащ-(-ящ-)* (от глаголов II спряжения)». Как уже было сказано, в комплексе 1 не было актуализировано понятие формообразующего суффикса, поэтому все суффиксы воспринимаются учащимися как словообразующие. Практика показывает, что абсолютное большинство учащихся при словообразовательном разборе причастия или деепричастия указывают, что они образованы при помощи соответствующих суффиксов от глагола (часто учащиеся допускают также аналогичную ошибку, говоря, например, что «глагол *говорил* образован от глагола *говорить* при помощи суффикса *-л-*»). При изучении словообразования глагола важно обратить внимание учащихся на то, что словообразовательный разбор описывает образование слова от слова, а не словоформы от словоформы, поэтому при описании любой глагольной формы (как и любой неначальной формы других частей речи) следует поставить глагол в начальную форму, то есть в инфинитив.

Большое познавательное значение имеет материал, касающийся словообразования наречий: на этом материале можно наиболее наглядно продемонстрировать различие синхронической и диахронической производности. Так, производные наречия исторически могут быть образованы переосмыслением форм существительного (*сбоку, зимой*), прилагательного (*в открытую*), числительного (*вдвое*), деепричастия (*лёжа, стоя*). С синхронической точки зрения все эти слова образованы при помощи суффикса или приставки и суффикса, омонимичного окончанию существительного, прилагательного или числительного, а также

формообразующему суффиксу деепричастной формы глагола, например: *зим-ой ← зима, леж-а ← лежать*.

Комплекс 1 говорит о словообразовании наречий в связи с орфографией. Так, в параграфах, посвященных написанию букв *о* и *а* на конце наречий, рассмотрены суффиксальный и приставочно-суффиксальный способы образования наречий от прилагательных и полных причастий (*за-прост-о ← простой*). Из параграфа о дефисном написании наречий можно извлечь информацию о том, что наречия могут быть также образованы приставкой (*кое-как*), суффиксом (*когда-нибудь*), сложением (*еле-еле*). В параграфе о слитном и раздельном написании наречий есть два упражнения, позволяющих сделать вывод о том, что наречия образуются приставочно-суффиксальным способом от прилагательных, глаголов и числительных, причем образец выполнения позволяет обсудить вопрос о способах образования наречий, исторически образованных застыванием предложно-падежной формы: *в-плотн-ую ← плотный, в-верх-у ← верх*. Практика показывает, что этот материал осваивается учащимися в трудом и требует специального разъяснения и обобщения.

Среди служебных частей речи с точки зрения производности рассмотрен **предлог**, причем производность предлогов представлена исключительно в историческом аспекте. Так, сказано, что «производные предлоги образуются путем перехода самостоятельных частей речи в служебные, утрачивая при этом свое лексическое значение и морфологические признаки. Например, предлог *путём* происходит из существительного *путём* в творительном падеже <...> предлог *благодаря* — из деепричастия». Этот материал целесообразно скорректировать: «утрата лексического значения», о которой сказано в приведенном отрывке, означает разрыв семантической мотивированности предлога с его историческим производящим и, в итоге, синхроническую непроизводность. О необходимости различать историческую и синхроническую производность уже говорилось.

Комплекс 2

Комплекс 2 при морфологическом описании частей речи (5–7 классы) включает разделы «Словообразование существительных (глаголов, прилагательных, наречий)», в которых выделяет следующие способы образования самостоятельных частей речи (служебные части речи в данном комплексе с точки зрения словообразования специально не рассматриваются).

Существительное:

суффиксальный — от существительных (*волейбол-ист*), глаголов (*прыг-ун*), прилагательных (*разоруж-ени-е*);

приставочный — от существительных (*при-город*);

приставочно-суффиксальный — от существительных (*под-окон-ник*).

Глагол:
приставочный — от глаголов (*у-лететь*);
суффиксальный — от существительных (*бесед-ова-ть*), прилагательных (*син-и-ть*);
приставочно-суффиксальный — от существительных (*о-дерев-ене-ть*), прилагательных (*у-сложн-я-ть*), числительных (*у-тро(й)-и-ть*), местоимений (*у-сво(й)-и-ть*).

Прилагательное:
суффиксальный — от существительных (*песоч-н-ый*), глаголов (*горе-л-ый*), числительных (*двой-н-ой*);
приставочный — от прилагательных (*бес-шумный*);
сложение (*древнерусский, народнохозяйственный, русско-немецкий*).

Наречие:
приставочный — от наречий (*после-завтра*);
суффиксальный — от прилагательных (*дружеск-и*), числительных (*дв-ажды*);
приставочно-суффиксальный (*в-крут-ую*)
переход слов из одной части речи в другую — существительных (*шагом, сверху*), словосочетаний (*сейчас*). «При переходе в наречия существительных с предлогами эти предлоги становятся приставками, а окончания — суффиксами».

Причастие и деепричастие (в комплексе 2 они являются самостоятельными частями речи) образуются от глаголов.

При морфологическом описании **служебных частей речи** имеется параграф «Переход слов из самостоятельных частей речи в служебные», в котором говорится, что переходом могут быть образованы предлоги из существительных (*в течение*), деепричастий (*несмотря на*), наречий (*рядом*), союзы — из местоимений (*что*). При этом отмечается, что «количество служебных слов увеличивается за счет самостоятельных, изменяющих значение и грамматические свойства. Служебные слова, образованные таким способом, можно заменить другими предлогами, союзами и частицами или опустить».

Рассматривая теоретический материал, представленный в комплексе 2, хочется отметить следующее.

Во-первых, способы образования разных частей речи описаны неполно. Так, безусловно, требует выделения и повторения материал, касающийся сложения и аббревиации как способов образования существительного. В начале раздела «Словообразование существительных» учащиеся отсылаются к тому параграфу из раздела «Морфемика», где описываются сложный и сложносокращенный способы образования слов, однако в самом разделе эти способы даже не упоминаются, что, на наш

взгляд, неверно и нелогично (при описании образования прилагательных сложение упомянуто).

Во-вторых, некоторые примеры, приведенные в качестве иллюстраций, некорректны или неверны. Так, удивляет пример *разоруж-ени-е*, не учитывающий наличия *j*, обозначение которого принято в данном комплексе (должно быть *разоруж-ени*[й-э]). Неудачен пример *о-дерев-ене-ть*, содержащий интерфикс *ен* и потому представляющий необычный суффикс. Пример *народнохозяйственный*, приведенный на сложение, в действительности представляет сложение с суффиксацией, что несложно заметить из-за наличия материально выраженного суффикса *-енн-*.

В-третьих, нелогично представление образования наречий: однотипные примеры представлены как в приставочно-суффиксальном способе (*в-крут-ую*), так и в случае перехода из существительных (*сверху*). Этот материал требует пояснения о различии исторического и современного словообразования.

И наконец, описание образования служебных частей речи переходом в них самостоятельных слов, названное способом образования, также требует пояснения, что при этом меняется не только значение, но и морфемная структура слова.

Комплекс 3

В комплексе 3 имеются и разрозненные включенные в раздел морфологии параграфы «Как образуются глаголы (существительные, прилагательные и т. д.)», и специальный раздел «Словообразование частей речи», включенный в учебник 6 класса. Комплекс 3 описывает следующие способы образования частей речи (в порядке изучения).

Глагол:
приставочный — от глаголов (*за-гореть*);
суффиксальный — от существительных (*камен-е-ть*), прилагательных (*слеп-ну-ть*).

Существительное:
суффиксальный — от существительных (*биатлон-ист*), прилагательных (*бодр-ость*), глаголов (*заступ-ник*);
приставочный — от существительных (*под-заголовок*);
приставочно-суффиксальный — от существительных (*под-окон-ник*);
сложение — без соединительной гласной (*сбербанк, плащ-палатка*), с соединительной гласной (*сухофрукты*), с одновременным присоединением суффикса (*соковыжималка*).

Прилагательное:
суффиксальный — от существительных (*задир-ист-ый*), глаголов (*дове-р-чив-ый*);
приставочный — от прилагательных (*без-грамотный*);

приставочно-суффиксальный — от существительных (*за-мор-ск-ий*);
сложение (*хлебобулочный, научно-популярный*);
сложение с суффиксацией (*железнодорожный*).

Наречие:

суффиксальный — от прилагательных (*быстр-о*), числительных (*четыре-жды*), наречий (*куда-нибудь*);
приставочный — от наречий (*ни-куда*);
приставочно-суффиксальный — от существительных (*с-бок-у*), прилагательных (*до-сух-а*), числительных (*во-втор-ых*);
сложение разных видов: а) сложение слов (*еле-еле*), б) сложение с первым элементом *полу-* (*полулежа*), в) сложение с присоединением суффикса или приставки и суффикса (*мимоходом, видимо-невидимо, вполсилы*).

Рассмотрим представление способов образования частей речи в комплексе 3.

Как мы видим, комплекс 3 имеет некоторые отличия в представлении способов словообразования. Так, в нем выделены способы, одновременно использующие сложение и аффиксацию, что в полной мере оправдано. Однако в описании сложения имеются явные несоответствия: при описании существительных и наречий сложение и сложение с суффиксацией объединены в один способ, а при описании прилагательных — разъединены. При описании наречий отдельно дан способ «сложение в первым элементом *полу-*» — смысл его специального выделения неясен.

Среди способов образования существительных отсутствует субстантивация. Правда, в завершающем курс морфологии в 7 классе параграфе «Омонимия слов разных частей речи» сказано, что «слова могут переходить из одной части речи в другую», например, прилагательные в существительные (*рабочий человек — молодой рабочий*), но внимание на этом не зафиксировано, и неясно, идет ли речь о способе образования слов или об их текстовом употреблении.

В иллюстративном материале допущены отдельные ошибки и неточности: слово *четырежды* имеет суффикс *-ежды* (с интерфиксом), а не *-жды*, наречия *вполсилы, мало-помалу* образованы сложением с использованием приставки и суффикса, а не только приставки.

Несомненной удачей следует считать представление в комплексе 3 материала по словообразованию прилагательных методом анализа предложенного языкового материала. Учащимся предлагается рассказать об основных способах образования прилагательных, используя приведенные в задании примеры (они сгруппированы по способам и разграничены цифрами). Такой метод преподнесения материала было бы целесообразно использовать во всех трех комплексах при изучении словообразования всех самостоятельных частей речи, поскольку учащимися уже изучены способы образования в курсе морфемики и словообразования. Для такой работы учитель может использовать заготовленную на листе или на доске таблицу, в которой приведено по 1–2 примера на каждый способ словообразования, желательно с разбиением по частям речи ПЩ основ. Так, для существительного таблица может выглядеть следующим образом.

Способы образования существительных:

1. *город* → *при-город*,
2. а) *стол* → *стол-ик*,
   б) *синий* → *син-ев-а, синь-∅*,
   в) *бежать* → *бег-отн-я, бег-∅*,
   г) *сто* → *сот-н-я, двое* → *двой-н-я*,
   д) *сообща* → *сообщ-ник, почему* → *почему-чк-а*,
3. а) окно → *под-окон-ник*,
   б) *служить* → *со-служи-вец*,
   в) *полярный* → *за-поляр-j-е*,
4. *лес + степь* → *лесостепь*,
5. *Московский государственный университет* → *МГУ*,
6. *земля + делать* → *земл(е)дел-ец*.
7. *специалист* → *спец*,
8. *мороженое* (прил.) → *мороженое* (сущ.).

Такая таблица помогает вспомнить материал по теории словообразования и описывает все способы образования каждой части речи с учетом части речи ПЩ основ.

§ 56. Умения и навыки по словообразованию, методы их формирования

В курсе словообразования учащиеся должны приобрести следующие умения и навыки:

1) различать производные и непроизводные слова;
2) для производного слова определять его производящее;
3) выделять в производящем слове ту часть, которая использована как производящая основа;
4) определять средство словообразования;
5) определять способ словообразования;
6) группировать слова по общности словообразовательных признаков:
   а) производные и непроизводные,
   б) образованные одним средством;
   в) образованные одним способом;
7) делать словообразовательный разбор слова.

Рассмотрим некоторые упражнения, предлагаемые разными комплексами для формирования указанных умений (из упражнений извлечены только те задания, которые имеют непосредственное отношение к словообразованию).

Комплекс 1

В комплексе 1 использованы следующие виды заданий.

Запишите по образцу: письмо → *письм-енн-ый, письм-ец-о* (даны *слова вода, водяной, водянистый, водитель, подводник; зима, зимний, зимушка, перезимовать, зимовщик*).

Это задание предложено учащимся до изучения способов словообразования и направлено на повторение материала, изученного в 5 классе. Задание позволяет повторить важные теоретические положения: морфема является значимой частью слова (учащиеся должны развести слова *вода* и *водитель* как не являющиеся однокоренными и не связанные словообразовательными отношениями); приставка и суффикс служат для образования новых слов. Вызывает нарекания система записи: важно сформировать у учащихся умение обозначать при помощи стрелки только отношения в словообразовательной паре, один словообразовательный шаг. Поэтому целесообразно предложить образец, в котором слова сгруппированы попарно (*письмо → письм-енн-ый, письмо → письм-ец-о*) или оформлены в виде элементов словообразовательного гнезда, которое наглядно представляет словообразовательные отношения, например:

вода → *водя-н-ой* → *водян-ист-ый*
вода → *под-вод-ник*

Обратите внимание на то, что отдельные ПЩ основы не приведены в задании, например, в ряду *зима, зимний, зимушка, перезимовать, зимовщик* отсутствует слово *зимовать* — ПЩ основа для *перезимовать*.

Выпишите сначала слова, образованные приставочным суффиксом, затем — суффиксальным (в словосочетаниях выделены слова *перерасчет, приложение, вскарабкаться, желтеет, погонят, непрочным, камышовых, непоследовательность, слесарничать, неискренним, обеспечение, расчет, августовским, профессиональным, обскачет*).

В данном ряду есть слова, образованные нулевым суффиксом («бессуффиксным» способом): *перерасчет, расчет*. Их включение в это задание непонятно, поскольку этот способ не заявлен в задании. Совершенно неуместно использование слова *расчет*, реализующего сложное наложение приставки *рас-* и корня *-счет-*, что не изучается ни в одном из комплексов.

В левый столбик выпишите слова, образованные приставочно-суффиксальным способом, в правый — остальными способами (даны слова *беспилотный, выход, опилки, вырасти, наконечник, газопровод, улетучиться, прачечная, золотой, настольный, полоскать, ошейник, ограничиться, загородный, труженик, прослезиться, заплыв, гвоздичный, безрукавка, самовар, надземный, кондитерский, плащ-палатка, вход*).

Упражнение содержит примечание: «Имейте в виду: значение действия у имен существительных вторично».

В упражнении много слов, которые могут представить сложность для учащихся. Учитель должен иметь в виду, что слова *выход, заплыв, вход* образованы не префиксацией, а нулевой суффиксацией («бессуффиксным» способом), этим же способом образовано слово *золотой*, слово *опилки* — суффиксальная производная от слова *опилить*, а не приставочно-суффиксальная от *пилить*, слово *ограничиться* образовано постфиксом (суффиксом) *-ся* от *ограничить*, а слово *улетучиться* в действительности образовано приставочно-суффиксально-постфиксальным способом от *летучий* (ПН основы такого рода в комплексе 1 не рассматриваются).

Каким способом образованы данные слова: *листопад, пароходик, лесостепь, носоглотка, водопровод, лесопарковый, ракетоноситель, самоварный* и др.

Это задание формирует важное умение в качестве ПЩ основ указывать ближайшие мотивирующие основы, а не непроизводные слова, начинающие словообразовательную цепочку. Так, слова пароходик, лесопарковый, самоварный образованы суффиксацией от сложных существительных, а остальные слова — сложением (или сложением с нулевой суффиксацией, что данный комплекс игнорирует).

Выпишите слова, образованные: 1) приставочным; 2) суффиксальным; 3) приставочно-суффиксальным способами. Укажите письменно способ их образования: *прикасаться, горелый, расположить, росточек, вытереть, наездник, вырастить, узаконить, оживить, бесчувственный, безветренный, резчик, преподаватель*.

Это задание фактически представляет собой словообразовательный разбор, осложненный классификационным умением группировать явления по указанному признаку (здесь способу словообразования). Требуют внимания слова *бесчувственный* и *безветренный*, образованные разными способами, что можно выяснить только с опорой на их смысловую мотивацию: *бесчувственный* образовано от *чувство* (это слово не является антонимом к слову *чувственный*), а *безветренный* — приставочное производное от *ветреный*. Последнее слово неудачно, так как вклинивающаяся орфограмма Н и НН затемняет картину словообразования.

Расположите однокоренные слова с учетом последовательности образования их друг от друга (приведены ряды однокоренных слов: *бумажка, бумажонка, бумажный, бумага, бумажник; листик, листочек, листок, лист, листовой, листопад, безлистный*).

Задание обладает большой познавательной ценностью, так как демонстрирует такие словообразовательные единицы языка, как словообразовательная парадигма и словообразовательная цепочка. Это помогает представить процесс словообразования слов с несколькими суффиксами (приставками) как цепь последовательных действий. Составление словообразовательных гнезд и даже их отдельных элементов обладает большой наглядностью. Однако слова, предложенные для анализа, вызывают нарекание тем, что среди производных слова *бумага* все слова — непосредственные производные от слова *бумага*, а среди производных слова *лист* только слова *лист → лист-ок → листоч-ек* составляют словообразовательную цепь.

Обозначьте состав данных слов. Как оказались в этих словах два суффикса, две приставки? Запишите по образцу, как образованы эти слова, назовите способы их образования: *преподнести, синеватенький, преneприятный, стрельбище*.

Образец: *бел-ова̂т-еньк-ий; беловат-еньк-ий ← бел-ова̂т-ый ← бел-ый*.

Задание очень важно с теоретической и практической точки зрения для понимания соотношения между морфемным и словообразовательным разбором (морфемный разбор с опорой на словообразовательную цепочку для слов со свободным корнем). В этом задании впервые для разбора предложены слова, имеющие несколько приставок или суффиксов, и предложен алгоритм их выделения.

Запишите сложные слова, в которых были бы те же корни, что и в данных (даны слова *вода, падать; лес, рубить; общий, жить* и др.).

Учащиеся должны образовать сложные слова на базе приведенных ПЩ основ. С учетом того, что на базе приведенных слов образуются слова не только с нулевым суффиксом (который комплекс 1, как уже было сказано, не учитывает), но и слово *общежитие* с материально выраженным суффиксом, не вполне «словообразовательная» формулировка задания является уместной.

Выпишете сначала сложные слова, затем остальные (даны слова *исследователь, дождемер, закрепитель, пчеловод* и др.).

Это задание было бы более наглядным, если бы в нем были приведены слова разной морфемной структуры, но имеющие сходные последовательности звуков, например: *пчеловод — завод, ледокол — укол, змеелов — улов*.

Распределите сложносокращенные слова на три группы по способу сокращения слов (даны слова *завхоз, РТС, МХАТ, ТЮЗ, спецкор, ТАСС, ПТУ, ГАИ, ГЭС, юннат, вуз, универмаг*).

Имеются в виду группы с сокращением до частей из нескольких звуков, из начальных звуков, из первых букв ПЩ основ. Затруднение могут вызвать некоторые аббревиатуры, неизвестные учащимся или вышедшие из употребления, например, *РТС, ГАИ*.

Как уже было сказано, способы образования отдельных частей речи изучаются при описании этих частей речи в разделе «Морфология». Задания на словообразование при этом немногочисленны и не отличаются в комплексе 1 разнообразием. Так, при изучении прилагательного надо образовать относительные прилагательные при помощи разных суффиксов от приведенных существительных. При изучении наречия обращение к их словообразовательной производности происходит довольно часто, поскольку она непосредственным образом влияет на правописание наречий (ср.: *до-сух-а* от *сухой* и *досрочн-о* от *досрочный*). При этом надо либо указать, от чего и с помощью чего образованы данные наречия, либо, наоборот, образовать наречия от приведенных ПЩ основ с помощью указанных суффиксов.

Комплекс 2

Как уже было сказано, материалу по словообразованию в комплексе 2 отведен только один параграф в разделе «Морфемика». Этот параграф сопровождается следующими упражнениями.

Распределите слова на группы в зависимости от способа словообразования: *приставить, писатель, сталевар, ракетчик, стенгазета, подрасти*.

Задание тренирует классификационное умение разделения на группы по заданному основанию (способ словообразования). Ценность задания можно значительно увеличить, введя слова, образованные различно, но похожие внешне, имеющие одинаковые морфемы, например, *подрасти* и *подросток, стенгазета* и *стенгазетный*.

От данных слов образуйте родственные суффиксальным способом: *интерес, учеба, гигант, стихия, магистраль*.

Задание полезно, демонстрирует синонимические отношения суффиксов (*-н-* и *-ск-*); жаль, что только от слова *интерес* можно произвести не одно, а несколько слов (*интересный* и *интересоваться*).

От глаголов образуйте названия лиц по действию. Выделите использованные суффиксы: *строить, мечтать, искать, победить, подражать, распространить, пахать, косить, печь*.

Задание позволяет выделить группу синонимичных суффиксов со значением ‘лицо по действию’. Хорошо, что в нем, помимо суффикса *-тель*, представлены и другие суффиксы. Задание можно дополнить, предложив учащимся привести примеры слов с этим же суффиксом, передающим это же значение (то есть того же словообразовательного типа). Задание можно усложнить, попросив привести примеры слов, в которых эти же суффиксы имеют другое значение (‘предмет по действию’: *выключатель, чайник*).

Запишите однокоренные слова в последовательности, которая отражает процесс их образования по образцу: *лед → лед-ник → ледник-ов-ый* (даны ряды слов *засахарить, сахар, сахарить; последовательность, следовать, след; земляной, земля, землянка*).

Задание чрезвычайно важно, так как позволяет продемонстрировать словообразовательные отношения, при которых производное слово может являться производящим для последующего слова в словообразовательной цепочке. Одной из самых распространенных при словообразовательном разборе является ошибка на неправильное определение ПЩ основы: за ПЩ принимается не непосредственное ПЩ анализируемого слова, а исходное непроизводное слово в словообразовательной цепочке. Однако вызывает нарекание ряд *последовательность, следовать, след*: слово *последовательность* не является непосредственным производным слова *следовать*.

От какого слова образовано данное? Выберите из двух слов в скобках исходное (приведены слова: *мечтательница* (*мечта, мечтатель*), *счастливчик* (*счастье, счастливый*), *жемчужинка* (*жемчужина, жемчуг*)).

Задание полезно из приведенных выше соображений.

Определите, где возможно, от каких слов образованы данные, обозначьте чередования звуков (даны слова *веточка, звездочка, булочка, ласточка*).

Задание удачно своей полезностью и компактностью: среди внешне похожих слов представлены слова с разной словообразовательной производностью: непроизводное *ласточка*, производные при помощи суффикса *-к-* слова *веточка* и *булочка* (с чередованиями) и образованное суффиксом *-очк-* слово *звездочка*.

Укажите, каким способом были образованы слова *соратник, сосед, стрелять, стремительный*.

Это задание предлагает учащимся сделать этимологический разбор слов, соотнеся слово *соратник* со словом *рать*, *сосед* — со словом *сидеть*, *стрелять* — со словом *стрела*. При этом в задании помимо синхронически непроизводных слов содержится синхронически производ-

ное слово *стремительный*, образованное от *стремиться* (составители задания, вероятно, хотели соотнести его со словом *стремя*). Задание требует значительных комментариев со стороны учителя о различении исторического и синхронического словообразовательного разбора и о возможностях изменения морфемного состава слова.

От данных словосочетаний образуйте сложные слова по образцу: *варить кашу — кашевар(ка)* (даны словосочетания *ловить рыбу, строить самолеты, печатать книги* и др.).

Неясно, почему в образце вместо стрелки, оформляющей словообразовательные отношения, использовано тире, а в производном сложном слове обозначены только корни, а не словообразующий аффикс, что было бы логично.

Подберите к сложносокращенным словам прилагательные (даны слова *КВН, ЭВМ, ТЮЗ, вуз, универмаг, хоздоговор*).

Задание вызывает некоторое недоумение: образовать прилагательные от аббревиатур *КВН, ЭВМ* и *универмаг* крайне затруднительно, а относительное прилагательное *вузовский* содержит интерфикс.

Как и в комплексе 1, в комплексе 2 в разделе «Морфология» содержатся задания, касающиеся словообразования отдельных частей речи. Задания однотипны: определить, от чего и с помощью чего образованы приведенные слова, или образовать от указанных слов производные при помощи указанных в задании аффиксов. Неожиданностью является способ записи, предложенный в образце нескольких заданий: *пригорок ← гора*. Выделение в ПН слове в качестве основы той его части, которая совпадает с ПЩ основой, может дезориентировать учащихся. Целесообразно настаивать на том, чтобы в слове всегда выделялась его реальная основа — часть слова без флексий; при необходимости общую часть ПН и ПЩ основы можно выделить каким-либо другим графическим средством, например кружком или фигурными скобками.

Комплекс 3

В комплексе 3 используются следующие задания по словообразованию.

Определите, от каких слов и каким способом образованы данные слова: *букварь, березовый, нехороший, заборчик, грибной, пригород, сероватый, белизна*.

Это задание стандартно для начала работы по словообразованию и должно содержать слова с ясной словообразовательной производностью.

От данных слов образуйте слова по образцу: ⬭ + чик ( ). Слова какой части речи получатся? Можно ли по этой схеме догадаться о морфологических

признаках слова? Объясните, почему слова разделены на две группы. От слов какой группы образуются существительные со значением «человек»? Какая морфема придает словам это значение? (даны слова: 1) *стакан, карман*; 2) *перевозить, докладывать, переплетать*).

Задание многофункционально. Во-первых, оно направлено на формирование умения работать со схематическим изображением процесса словообразования. Во-вторых, оно формирует представление о суффиксе как об аффиксе, образующем слова определенной части речи. В-третьих, обращает внимание на связанность суффикса с определенной частью речи ПЩ основ. В-четвертых, обращает внимание на словообразовательное значение аффикса. Иными словами, учащиеся получают сведения о таком важнейшем теоретическом понятии словообразования, как словообразовательный тип, в котором учитывается множество параметров: часть речи ПЩ и ПН, средство словообразования, словообразовательное значение.

Кто больше запишет слов, образованных указанным способом: ⌐ + *говорить* → ? Какой частью речи будут записанные вами слова и почему? Определите, меняется ли лексическое значение слова в каждом примере.

Задание демонстрирует, что присоединение приставки не способно поменять частеречную принадлежность слова, и формирует умение самостоятельно подбирать примеры заданного языкового явления. Обращает внимание учащихся на семантику приставки.

В учебник 6 класса помещен раздел «Словообразование частей речи», также сопровожденный упражнениями.

Выпишите из списка слова с суффиксом *-ок*, разделите их на группы в зависимости от значения суффикса: 1) тот, кто … , 2) уменьшительно-ласкательное значение. Определите, от слов какой части речи образованы существительные каждой группы (даны слова *вечерок, порок, знаток* и др.)

Это задание носит продуктивный характер: учащиеся должны самостоятельно сделать вывод о языковом явлении на основе анализа языковых фактов. Понятие словообразовательной цепочки, как уже говорилось, имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение при морфемном разборе: оно позволяет определять количество и состав аффиксов, если их в слове несколько. Непонятно, почему это важное понятие вводится не в основном курсе морфемики и словообразования, а в дополнительном курсе, посвященном словообразованию отдельных частей речи.

В учебнике представлено множество заданий, использующих схемы, названные авторами словообразовательными моделями. При этом учащимся необходимо образовать производные (первой степени производности или целые цепочки) от данных ПЩ слов, обозначая морфемный состав всех слов или только последнего слова в цепочке, например:

От данных глаголов образуйте существительные по модели ⬭ ⌂лк[а] со значением «там, где…», «то, чем…» (даны глаголы *прясть, парить, сушить, точить, сеять, молотить*).

Задания такого типа достаточно стандартны и используются во всех комплексах (от приведенных слов образовать производные с помощью данных аффиксов), однако использование графических схем моделей делает их компактными и наглядными, что, безусловно, имеет большое преимущество с методической точки зрения.

Обобщив проанализированные задания по словообразованию, представленные в комплексах 1, 2 и 3, можно сделать вывод, что все комплексы представляют типологически схожие задания, но комплекс 3, используя схематические изображения, представляет материал наиболее наглядно.

Для повышения осознанности усвоения материала и активности учащихся при выработке умений словообразовательного анализа им можно предложить следующие виды заданий.

Задания, направленные на демонстрацию того, что одинаковые, на первый взгляд, слова могут различаться с точки зрения словообразовательной производности, могут быть, например, такими:

Докажите, что следующие слова образованы разными способами:
подстаканник, второгодник, багажник, соученик;
железнодорожный, паровозный.

Докажите, что следующие слова образованы разными суффиксами:
труженик, песчаник, огородник.

Важным является умение представлять производность в виде словообразовательной цепочки, причем цепочки могут быть построены как от непроизводного слова с его производным («вправо»), так и наоборот — от производного к его производящему, например: *учительствовать* ← *учительство* ← *учитель* ← *учить*. Это помогает как при словообразовательном разборе (к исследуемому слову должно быть подобрано его непосредственное производящее), так и при морфемном разборе (цепочка помогает последовательно «снять» со слова аффиксы). Для выработки этого умения можно предложить задания на восстановление отдельный звеньев (сначала одного, затем нескольких) в цепочке, например:

Восстановите пропущенные слова:
глотать → *поглотить* → … → *звукопоглощение*,
колоть → … → *осколок*,

лить → … → … → *поливка*,
пыль → … → … → *распыление*.

Существенным недостатком школьной практики словообразовательного анализа является недостаточное обращение к словообразовательной семантике. Чтобы обратить внимание учащихся на системные отношения в словообразовании, можно использовать упражнения, демонстрирующие синонимические, антонимические, омонимические отношения между словообразовательными типами (без введения понятия словообразовательного типа), например:

Продолжите пропорцию:

москвич : *Москва* = *парижанин* : *Париж* = …
читатель : *читать* = *певун* : *петь* = *ездок* : *ездить* = …
сделать : *делать* = *прочитать* : *читать* = …

Найдите недостающее в пропорции слово:

зеленый : *зелень* = *синий* : …
кричать : *крик* = *стучать* : …

Найдите недостающие в пропорции слова:

взрывать : … = … : *стук*
… : *слабость* = *строгий* : …

Правильно ли составлено равенство пропорций с точки зрения значения, привнесенного суффиксом:

горошина : *горох* = *конина* : *конь* = *перина* : *перо* = *столбина* : *столб*

Правильно ли составлено равенство пропорций с точки зрения значения, привнесенного приставкой:

спрыгнуть : *прыгнуть* = *сделать* : *делать*
наклеить : *клеить* = *написать* : *писать*

Что общего с точки зрения словообразования и чем различаются пары слов:

столик — *строгость* (общее — суффиксальный способ, часть речи ПН слов, различаются суффиксами, частью речи ПЩ),
отличник — *хищник* (общее — суффиксальный способ, одинаковый суффикс *-ик*, одинаковая часть речи ПН и ПЩ),

При изучении словообразования, как и при изучении морфемики, большой наглядностью обладает окказиональный языковой материал. Для анализа учащимся могут быть представлены разнообразные окказионализмы разных авторов (художественные или детские) — как в контексте, так и без контекста, а также случаи языковой игры, основанные на сопоставлении и противопоставлении омонимов и слов с одинаковой общей частью. Так, например, учащимся могут быть предложены задания такого типа:

Найдите в языке словообразовательные пары (ПН и его ПЩ), послужившие образцом для создания авторских слов:

Пятачок и Пух решили построить дом для Иа.
«Мы построим его здесь, — сказал Пух, — на опушке этой рощицы. Мы можем назвать это место «Пухова Опушка» <…> Я мог бы назвать это место Пуховопятачковая опушка, если бы Пухова Опушка не звучала лучше». (А. А. Милн. Винни-Пух и все-все-все. Пер. Б. Заходера.)

Прочитайте отрывок из стихотворения Феликса Кривина «Кузнечик»:

Жил-был кузнечик от слова кузнец,
Маленький сам, но большой молодец.
Ковал он рассветы, ковал вечера,
Чтоб были не хуже, чем были вчера.

Связаны ли слова *кузнец* и *кузнечик* словообразовательными отношениями? Зачем автор их соединил в одном тексте?

Эти и подобные упражнения могут помочь учителю активизировать учащихся и сделать их работу более осознанной.

Словообразовательный разбор

Словообразовательный разбор призван обобщить знания учащихся об образовании слов современного русского языка и относится к синтетическим умениям.

Комплекс 3 словообразовательного разбора не содержит.

Комплекс 1 предлагает следующую схему словообразовательного разбора:

1) дать толкование лексического значения слова (например: *слушатель* — это тот, кто слушает кого-нибудь, что-нибудь),

2) сравнить состав данного слова с однокоренным (*слушатель* — *слушать*); выявить ту часть (части) слова, с помощью которой оно образовано (*-тель*),

3) определить, от чего образована основа (от *слуша-* из слова *слушать*).

Образец письменного разбора: *слушатель* ← *слушать*.

Таким образом, словообразовательный разбор в комплексе 1 отличается от морфемного, базируется на критерии мотивированности значения ПН основы значением ПЩ основы и содержит только один шаг — подбор к исследуемому слову его производящего. При словообразовательном разборе в ПН основе выделяется только средство словообразования (формант), а в производящем выделяется его основа или та часть основы ПЩ слова, которая вошла в ПН слово.

На наш взгляд, недостатком словообразовательного разбора, предложенного комплексом 1, является отсутствие описательной фиксации способа словообразования и выделение в ПЩ слове не его реальной основы, а той ее части, которая вошла в ПН основу.

Комплекс 2 предлагает следующий алгоритм словообразовательного разбора:

1) найти исходное слово (или его основу),

2) найти в слове словообразовательную морфему (суффикс или приставку) и «отделить» ее:

переводчик ← перевод.

Как мы видим, поиск ПЩ основы формален, не семантизирован: учащиеся не ориентированы на то, чтобы ПЩ основа была мотивирующей основой для исследуемой. Учащимся предлагается обнаружить только два способа словообразования — приставочный и суффиксальный (правда, в последующем упражнении для разбора даны образованные приставочно-суффиксальным способом слова *подснежник, настенный* и спрашивается, достаточно ли выделения в них одной морфемы для выявления исходного слова). Иллюстрация к плану разбора некорректна: слово *переводчик* образовано, как и слово *перевод*, от глагола *переводить*.

Учащимся предложены для словообразовательного разбора следующие слова: *рассмотреть, рассвет, обгонять, счетчик, цветной*. Два слова из приведенных являются неудачными: слово *рассвет* образовано нулевой суффиксацией от *рассветать*, а слово *обгонять* — видовым суффиксом от *обогнать*, что явно не имелось в виду авторами учебного пособия.

Практика показывает, что учащиеся испытывают значительные затруднения со словообразовательным разбором. Чтобы их избежать, надо предупредить следующие типичные ошибки.

Основная ошибка — указание в качестве производящей основы не ближайшей по форме основы, а непроизводного слова, начинающего словообразовательную цепочку. Например, ошибочен разбор

обновление ← новый.

Слово *обновление* разбирается следующим образом:

обновл-ениj-е ← обновить.

Словообразовательный разбор состоит только из одного, последнего звена словообразовательной цепочки!

Другая ошибка может быть связана с тем, что для причастий, деепричастий и других форм неправильно указана производящая основа. Мы имеем дело со словообразовательным разбором, а не с формообразованием, а деепричастия и причастия являются особыми формами глагола, составляют с другими формами одно глагольное слово. Для правильного словообразовательного разбора исследуемое слово надо поставить в начальную форму. Причастие и деепричастие необходимо привести к инфинитиву, степени сравнения прилагательного и наречия — к положительной форме, например:

зашевелившийся — форма гл. *зашевелиться*

за-шевелиться ← шевелиться,

ПЩ слово также должно стоять в начальной форме, например:

под-окон-ник ← окно (а не «под окном»),

по-т-у-строн-н-ий ← та сторона (а не «по ту сторону»).

Особенно актуально это для наречий:

весн-ой ← весна (а не «весной» — тв. пад. существительного).

В раздел морфемики и словообразования включено изучение некоторых орфограмм, правописание которых связано с четким осознанием морфемной структуры слова, а не с принадлежностью слова к определенной части речи. Это следующие орфограммы:

1) правописание приставок на *З/С* (*раз-бить, рас-пить*);

2) правописание корней с чередованиями (*вы-раст-и, вы-рос, выращ-ивать*);

3) правописание И/Ы после приставок, заканчивающихся на согласный (*раз-играть*),

4) правописание О/Ё после шипящих в корне (*чёрный, шов*);

5) правописание И/Ы после Ц в разных частях слова (*цифра, сестриц-ын, с улиц-ы*).

Литература

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Русский язык: Программы: 5-9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, Т. А. Ладыженская и др. 26-е изд. М., 2004.

Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

Обучение русскому языку в 6 классе: Методические рекомендации к учебнику для 6 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

Обучение русскому языку в 7 классе: Методические рекомендации к учебнику для 7 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2002.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. М., 2003.
Богданова Г. А. Уроки русского языка в 6 классе: Книга для учителя. М., 2003.
Богданова Г. А. Уроки русского языка в 7 классе: Книга для учителя. М., 2001.
Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1991.
Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М. Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. М., 1995.
Соколова Г. П. Уроки русского языка в 6 классе: Из опыта работы. М., 1993.
Федорова М. В. Уроки русского языка в 7 классе. М., 2000.
Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.
Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.
Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Г. К. Лидман-Орлова. 11-е изд. М., 2004.
Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. С. Н. Пименова. 11-е изд. М., 2004.
Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 класс / А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2001.
Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 6 класс / С. Н. Пименова, А. Ю. Купалова, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2002.
Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 7 класс / С. Н. Пименова, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др. М., 2002.
Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.
Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 6 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 7 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2004.
Баранов М. Т. Школьный словарь образования слов русского языка. М., 2004.
Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. М., 2004.
Школьный словообразовательный словарь / Сост. В. И. Николаев. М., 2004.
Потиха З. А. Школьный словарь строения слов русского языка. М., 2000.
Авласевич М. А. Морфемный состав слова и словообразование: Пособие для учителя. Минск, 1980.
Жуковская О. А., Шаповалова Т. А. Изучение словообразования в 8-летней школе: Пособие для учителя. М., 1983.
Копосова Н. А., Николаев Г. А. Структура слова и орфография русского языка: Учебное пособие. Казань, 1993.
Львова С. И. Словообразование. Словообразовательные модели на уроках русского языка. М., 2000.
Изучение словообразования в вузе и школе: Методическая разработка. Куйбышев, 1988.
Несколько уроков занимательного словообразования: Пособие для студентов и учителей / Сост. Г. Е. Окулова. Оса, 1993.
Вознюк Л. В. Изучение состава слова и словообразования в школе: Пособие для учителя. Киев,1986.
Вознюк Л. В. Освоение лексического материала на базе морфемики и словообразования (6 класс) // Русский язык в школе. 1994. № 2. С. 9–13.
Кунусова М. С. Изучение словообразования в 5 классе с применением компьютера // Русский язык в школе. 1994. № 5.
Балакай А. Г. Некоторые спорные вопросы морфемного анализа в вузе и в школе // Русский язык в школе. 1990. № 4. С. 81–86.

ГЛАВА 16. Теория и методика изучения морфологии

§ 57. Цели и принципы обучения морфологии

Морфология — раздел языкознания, изучающий систему частей речи в языке и грамматические признаки слов различных частей речи.

Цели изучения морфологии таковы:

1) дать представление о частях речи как результате классификации слов с учетом определенных признаков;
2) дать представление о частях речи как о лексико-грамматических классах слов;
3) дать представление о системе частей речи в русском языке;

4) показать разные критерии выделения самостоятельных, служебных и междометных слов;
5) дать представление о слове как единице грамматики с присущими ему общекатегориальным (частеречным) и частнокатегориальными грамматическими значениями;
6) дать представление о разной природе таких выделяемых при морфологическом описании частей речи признаков, как разряд по значению (лексико-грамматический разряд), собственно морфологические признаки (морфологические категории) и формальные классы слов (типы склонения и спряжения);
7) дать представление о постоянных и непостоянных морфологических признаках слов разных частей речи;
8) дать представление о грамматической форме слова;
9) показать соответствие и несоответствие грамматического значения формы слова информации о внеязыковой действительности.

При изучении морфологии в школе используются следующие **принципы**: экстралингвистический, структурно-семантический, системный, лексико-грамматический.

Суть **экстралингвистического** принципа состоит в том, что при изучении большинства морфологических признаков учащиеся опираются на их соотнесение с фрагментами внеязыковой действительности. Так, например, морфологический признак числа существительного соотносится с внеязыковой информацией о количестве объектов. Однако у экстралингвистического принципа есть оборотная сторона — проблема разграничения языкового и внеязыкового. Многие учащиеся делают ошибки в определении формы числа в том случае, если число и количество объектов не соотносятся друг с другом. Например, у слова *ножницы* форма множественного числа обозначает как один объект, так и несколько, а собирательное существительное *листва* всегда стоит в единственном числе, но обозначает как целое множество объектов. Допускаемые учащимися ошибки связаны в том числе и с небрежностями, допущенными в учебных комплексах. Так, в комплексе 1 учащимся предлагается ответить на вопрос, «имеют ли существительные *ножницы, очки* разные формы для единственного и множественного числа». Авторы, видимо, хотели обратить внимание учащихся на то, что у этих счетных существительных и для обозначения одного предмета, и для обозначения множества предметов используется форма множественного числа, что последовательно выражается как окончаниями самого существительного, так и окончаниями согласуемых с ним слов. Однако приведенная выше формулировка вопроса имеет логическим продолжением ответ, что слова типа *ножницы* имеют одинаковые формы как для единственного, так и для множественного числа; такая формулировка неверна.

Для преодоления ошибок при морфологической характеристике слова используются два принципа: **системный** принцип, который позволяет уделить внимание специфике грамматических категорий, в частности тому, что все морфологические признаки имеют в языке свое формальное выражение — парадигматическое (внутрисловное) или синтагматическое (внесловное) — и выражаются флексиями как самого слова, так и согласуемых с ним лексем, и **структурно-семантический** принцип, связывающий форму языковой единицы с ее значением. Для морфологии небезразлично значение, в котором выступают слова в конкретном тексте. Основной объект морфологического описания — не слово в целом, а слово в его определенном значении, то есть лексико-грамматический вариант. Разные значения одного слова часто обладают различными морфологическими признаками. Так, например, слово *гений* в значении ‘свойство ума’ неодушевленное, а в значении ‘человек, носитель этого признака’ одушевленное. Прилагательное *живой* как антоним к слову *мертвый* изменяется по полноте / краткости, но не изменяется по степеням сравнения, то есть имеет постоянный признак положительной степени сравнения, *живой* же в значении ‘подвижный’, наоборот, не имеет краткой формы, но изменяется по степеням сравнения.

Лексико-грамматический принцип используется при изучении слова как части речи: части речи рассматриваются как лексико-грамматические классы слов, то есть с учетом их обобщенного значения, морфологических признаков и синтаксических функций. При этом важно последовательное разграничение частеречного и синтаксического вопроса (*в лесу — в чем?* и *где?*) как залог правильного синтаксического разбора предложения.

Таким образом, необходимо, с одной стороны, проводить последовательное разграничение грамматической и лексической семантики, с другой — семантизировать разбор, сделав объектом морфологического анализа слово в его конкретном значении, то есть его лексико-грамматический вариант.

§ 58. Содержание раздела «Морфология»

Раздел морфологии, в отличие от разделов фонетики, лексикологии и словообразования, во всех трех комплексах изучается в несколько этапов — в 5, 6 и 7 классах.

В **комплексе 1** раздел носит название «Морфология. Орфография. Культура речи» и организован следующим образом: в 5 классе морфология завершает изучение русского языка, располагаясь после разделов фонетики, лексики и словообразования (морфемики), в 6 классе морфо-

логия расположена после разделов лексики и словообразования, в 7 классе изучение морфологии занимает весь учебный год. В 5 классе изучается существительное (собственность / нарицательность, одушевленность, род, склонение), прилагательное (полнота / краткость, словоизменение), глагол (начальная форма, вид, спряжение). В 6 классе изучается существительное (разносклоняемые и несклоняемые существительные), прилагательное (разряды по значению, степени сравнения), числительное, местоимение, глагол (переходность, возвратность, безличность). В 7 классе изучаются причастие и деепричастие, наречие, служебные части речи, междометие.

В **комплексе 2**, как уже было сказано, материал изучается линейно. Раздел называется «Морфология» и начинается в 5 классе после разделов фонетики, лексики и морфемики изучением существительного. В 6 и 7 классе изучается только морфология: в 6 классе изучаются глагол, прилагательное, числительное, наречие и местоимение, в 7 классе — причастие, деепричастие, служебные части речи, междометие.

В **комплексе 3** в 5 классе морфология изучается наряду с другими разделами и включает следующие темы: классификация слов по частям речи, существительное, прилагательное, глагол (после раздела морфологии следует раздел синтаксиса). В 6 и 7 классе изучается только морфология. В 6 классе изучаются причастие, деепричастие, числительное, местоимение. В 7 классе — наречие, служебные части речи, междометие, звукоподражание.

Изучение морфологии опирается на изученное в **начальной школе**. После начальной школы учащиеся должны з н а т ь следующее.

1. В языке представлены такие части речи: существительное, прилагательное, глагол, местоимение, союз, предлог, частица.

2. Части речи характеризуются тем, что они обозначают, на какой вопрос отвечают, какими признаками обладают, как изменяются, каким членом предложения бывают.

3. Имя существительное — это часть речи, которая
— обозначает предмет,
— отвечает на вопросы *кто?* или *что?*,
— бывает мужского, женского и среднего рода,
— изменяется по числам и падежам,
— существительное в именительном падеже является подлежащим, в других падежах — второстепенными членами предложения.

В русском языке 6 падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный; существительные в них отвечают на определенные вопросы (указаны) и употребляются с определенными предлогами (указаны).

Изменение существительных по падежам называется склонением.

Существительные бывают I, II и III склонения, от типа склонения существительного зависит его окончание в разных падежах; существительные могут быть несклоняемыми;

4. Имя прилагательное — это часть речи, которая
— обозначает признак предмета,
— отвечает на вопросы *какой? какая? какое? какие?*,
— в предложении связана с существительным,
— изменяется по числам, родам (в единственном числе), падежам,
— в предложении обычно бывает определением.

Род, число и падеж прилагательного определяется по роду, числу и падежу существительного.

Безударные окончания прилагательного могут быть проверены ударными (постановкой вопроса).

5. Глагол — это часть речи, которая
— обозначает действие предмета,
— отвечает на вопросы *что делать? что сделать?*,
— изменяется временам, имея три времени,
— в прошедшем времени изменяется по родам и числам,
— в настоящем и будущем времени изменяется по лицам и числам,
— в предложении чаще всего является сказуемым.

Начальной формой глагола является неопределенная форма.

Глаголы спрягаются — изменяются по лицам и числам; бывают I и II спряжения; спряжение глаголов с ударными окончаниями определяют по окончанию; спряжение глаголов с безударными окончаниями определяют по неопределенной форме (дано правило и исключения);

6. Местоимение — это часть речи, к которой принадлежат личные местоимения *я, ты, он, она, оно, мы, вы, они*. Личные местоимения отвечают на те же вопросы, что и существительные, указывают на предметы, но не называют их. Личные местоимения бывают 1, 2 и 3 лица. Местоимения 3-го лица изменяются по родам.

Как мы видим, в начальной школе основательно изучены существительное, прилагательное и глагол, о местоимении дано начальное представление. Учащиеся также на практике сталкиваются с такими служебными частями речи, как предлог и союз, но теоретического осмысления эти части речи не получают.

В 5–9 классах учащиеся закрепляют и углубляют знания о существительном (собственность / нарицательность, одушевленность / неодушевленность, существительные только единственного и только множественного числа, разносклоняемые и несклоняемые существительные), прилагательном (разряды по значению, полнота / краткость, степени сравнения), глаголе (переходность, вид, наклонение, разноспрягаемые глаголы), местоимении (разряды по значению, морфологические признаки),

изучают остальные части речи. Кроме того, теоретическому осмыслению подвергается вся система частей речи русского языка.

Содержание раздела морфологии в трех учебных комплексах в большей части совпадает и существенно различается лишь в трактовке причастия и деепричастия (особая форма глагола или самостоятельная часть речи), в выделении как самостоятельной части речи слов категории состояния и в определении статуса звукоподражаний. Остальные различия менее значительны и будут рассмотрены по мере описания теоретических вопросов курса.

§ 59. Изучение теоретических понятий морфологии

Морфология — раздел языкознания, изучающий классификацию слов языка по частям речи и грамматические признаки слов разных частей речи.

Части речи

Части речи — это группы слов, выделяемых в языке на определенных основаниях.

В лингвистике представлены как классификации частей речи, выделяемые на одном основании (обобщенная семантика, морфологические признаки, синтаксические функции), так и классификации смешанного типа.

Школьная классификация частей речи относится к классификациям смешанного типа: части речи являются лексико-грамматическими классами слов (без введения соответствующего термина), выделяемыми на основании совокупности трех признаков — значения, морфологических признаков, синтаксических функций. Эти три критерия выделения частей речи существенны лишь для самостоятельных частей речи, которым противопоставлены служебные части речи и междометия.

В первую очередь все слова русского языка можно разделить на **междометия** и **немеждометные слова**. Междометия — это неизменяемые слова, выражающие эмоции (*ах, увы, черт побери*), волеизъявления (*стоп, баста*) или являющиеся формулами речевого общения (*спасибо, привет*). Особенность междометий заключается в том, что они не вступают с другими словами в предложении ни в какие синтаксические связи, всегда обособлены интонационно и пунктуационно.

Немеждометные слова можно разделить на **самостоятельные** и **служебные**. Различие между ними заключается в том, что самостоятельные слова могут выступать в речи без служебных, а служебные без самостоятельных формировать предложение не могут. Служебные слова неизменяемы и служат для передачи формально-смысловых отношений

между самостоятельными словами. К служебным частям речи относятся предлоги (*к, после, в течение*), союзы (*и, как будто, несмотря на то что*), частицы (*именно, только, вовсе не*).

Самостоятельные слова могут быть разделены на **знаменательные** и **местоименные**. Знаменательные слова называют предметы, признаки, действия, отношения, а междометные слова указывают на предметы, признаки, действия, отношения, не называя их и являясь заместителями знаменательных слов в предложении (ср.: *стол — он, удобный — такой, легко — так, пять — сколько*). Местоименные слова формируют отдельную часть речи — местоимение. В местоимение как часть речи объединены морфологически и синтаксически разнородные слова, которые «не называют предмета или признака, а указывают на него». Грамматически же местоимения разнородны и соотносятся с существительными (*я, кто*), прилагательными (*этот, какой*), числительными (*сколько, несколько*).

Знаменательные слова разделяются на части речи с учетом следующих признаков:

1) обобщенное значение;
2) морфологические признаки;
3) синтаксическое поведение.

При этом каждая самостоятельная часть речи характеризуется с трех сторон (обобщенное значение, морфологические признаки, синтаксическое поведение), например: существительное — это часть речи, которая обозначает предмет, имеет род и изменяется по числам и падежам, в предложении выполняет синтаксическую функцию подлежащего или дополнения.

Однако значимость оснований при определении состава той или иной части речи различна: если существительное, прилагательное, глагол определяются по большей части по своим морфологическим признакам (говорится, что существительное обозначает предмет, но специально оговаривается, что это такой «обобщенный» предмет), то две части речи — местоимение и числительное — выделены на основании значения.

В числительное как часть речи объединены слова, которые имеют отношение к числу: обозначают количество предметов или их порядок при счете. При этом грамматические (морфологические и синтаксические) свойства слов типа *три* и *третий* различны.

Выделяют не менее пяти знаменательных частей речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное (группа имен), наречие и глагол. Как отдельные части речи могут быть квалифицированы причастие, деепричастие и слова категории состояния.

Комплекс 1 в более ранних изданиях выделяет 10 частей речи (существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол,

наречие, предлог, союз, частица, междометие), которые разделены на 3 группы: самостоятельные части речи, служебные части речи, междометие. В последних изданиях комплекса 1 выделено 13 частей речи: причастие и деепричастие объявлены самостоятельными частями речи, выделена также категория состояния.

Порядок изучения частей речи и распределение материала по классам в комплексе 1 таковы:

5 класс: существительное (собственность / нарицательность, одушевленность, род, склонение), прилагательное (полнота / краткость, словоизменение), глагол (начальная форма, вид, спряжение);

6 класс: существительное (разносклоняемые и несклоняемые существительные), прилагательное (разряды по значению, степени сравнения), числительное, местоимение, глагол (переходность, возвратность, безличные глаголы);

7 класс: причастие, деепричастие, наречие, категория состояния, служебные части речи, междометие.

Комплекс 2 выделяет 12 частей речи: 8 самостоятельных (причастие и деепричастие здесь самостоятельные части речи), 3 служебных и междометие, к которому «примыкают звукоподражательные слова».

Порядок изучения таков:

5 класс: существительное;

6 класс: глагол, прилагательное, числительное, наречие, местоимение;

7 класс: причастие и деепричастие, служебные части речи, междометие.

Местоимение в этом комплексе расширено за счет включения в него незнаменательных слов, грамматически соотносимых с наречиями (*там, зачем, никогда* и др.).

Слова категории состояния в комплексе 2 называются «словами состояния». Их статус четко не определен: с одной стороны, их описание завершает раздел «Наречие», с другой стороны, про слова состояния сказано, что они «по форме похожи на наречия», из чего, видимо, должно следовать, что наречиями они не являются.

Комплекс 3 выделяет 11 частей речи: 6 самостоятельных (причастие и деепричастие в этом комплексе являются формами глагола), 3 служебных и 2 части речи вне этой классификации: междометия и звукоподражательные слова.

Порядок изучения частей речи и распределение материала по классам в комплексе 3 таковы:

5 класс: глагол, существительное, прилагательное;

6 класс: причастие и деепричастие как особые формы глагола, числительное, местоимение;

7 класс: наречие, служебные части речи, междометия и звукоподражательные слова.

Существительное как часть речи

Имя существительное — это самостоятельная знаменательная часть речи, объединяющая слова, которые:

1) имеют обобщенное значение предметности и отвечают на вопросы *кто?* или *что?*;

2) бывают собственными или нарицательными, одушевленными или неодушевленными, имеют постоянный признак рода и непостоянные (для большинства существительных) признаки числа и падежа;

3) в предложении чаще всего выступают как подлежащие или дополнения, но могут быть любыми другими членами предложения.

Все три комплекса определяют существительное (и все другие самостоятельные части речи) по одинаковой схеме: обобщенное значение, постоянные и непостоянные морфологические признаки, основные синтаксические функции.

Наиболее сложным является определение общекатегориального значения существительного. Существительное — это часть речи, при выделении которой на первый план выходят грамматические признаки слов. Что же касается значения существительных, то это единственная часть речи, которая может обозначать все, что угодно: предмет (*стол*), лицо (*мальчик*), животное (*корова*), признак (*глубина*), отвлеченное понятие (*совесть*), действие (*пение*), отношение (*равенство*), количество (*сотня*). Иногда говорят об «опредмечивании» этих значений в существительном, однако это опредмечивание реально заключается лишь в том, что существительное способно назвать действие или признак в отвлечении от их носителя, выступить как предмет сообщения речи; в этом, собственно, и заключается предметность существительного.

При определении значения существительного комплексы идут разными путями.

Комплекс 1 сообщает, что существительное обозначает предмет, но предваряет определение существительного упражнением, в котором приведены группы существительных, обозначающие предметы окружающего мира, явления природы, события, людей. Учащимся предлагается ответить на вопрос, что мы понимаем под словом *предмет*.

Комплекс 2 также говорит о значении предмета у существительного, но оговаривает, что это особый, грамматический предмет: «Предметом в грамматике называется все то, о чем можно спросить: *это кто?* или *это что?*».

Комплекс 3 говорит о «предмете в широком смысле слова», а про слова с абстрактным значением сообщает, что они не обозначают предмета, но отвечают на вопрос *что?*.

Все эти объяснения представляются убедительными.

Разряды существительных по значению

В пределах слов разных частей речи принято выделять **разряды по значению** — группы слов, объединенных лексическим значением, влияющим на их морфологические признаки. Принадлежность слова к определенному разряду по значению (лексико-грамматическому разряду) определяется на основе его лексического значения, выраженного основой этого слова.

У существительных выделяют две группы разрядов по значению:

1) собственность / нарицательность;

2) конкретность / отвлеченность / вещественность / собирательность.

Нарицательные имена существительные обозначают предметы, не выделяя их из класса однотипных (*город, река, девочка, газета*).

Собственные имена существительные обозначают предметы, выделяя их из класса однородных предметов, индивидуализируя их (*Москва, Волга, Маша, «Известия»*). От собственных имен надо отличать собственные наименования — неоднословные названия индивидуализированных объектов (*«Вечерняя Москва»*). В состав собственных наименований не обязательно входит собственное имя (*Московский государственный университет*).

Конкретные существительные называют чувственно воспринимаемые предметы — вещи (*стол*), лица (*Марина*), которые можно воспринять зрением и осязанием.

Отвлеченные (абстрактные) существительные обозначают отвлеченные понятия (*совесть*), признаки (*белизна*), действия (*рисование*).

Вещественные существительные обозначают вещества (*молоко, сливки, песок*).

Собирательные существительные обозначают совокупности однородных предметов (*листва*) или лиц (*детвора*).

Смысл морфологического выделения именно этих групп существительных по значению заключается в том, что принадлежность существительного к этим разрядам влияет на морфологический признак числа данного существительного. Так, форму обоих чисел имеют нарицательные конкретные существительные (*дом — дома*). Слова остальных групп чаще имеют форму только одного из чисел (преимущественно только единственного), например:

Разряд по значению	Только единственное	Только множественное
собственное	*Москва*	*Карпаты*
отвлеченное	*смелость*	*хлопоты*
вещественное	*молоко*	*сливки*
собирательное	*молодежь*	*всходы*

Все три комплекса указывают в качестве разряда по значению **собственность / нарицательность**, что совершенно верно, однако комплексы 2 и 3 не различают собственных имен существительных (*Михаил, Юрьевич, Лермонтов*) и собственных наименований (*Михаил Юрьевич Лермонтов*): в качестве примеров собственных существительных комплекс 3 приводит словосочетания *кот Пушок* и *Восьмое марта*, а комплекс 2 в этом параграфе говорит о заключаемых в кавычки названиях, например *«Дядя Федор, пес и кот»*, что приводит к неверному осознанию этих словосочетаний как собственных имен.

Выделение конкретных, отвлеченных, вещественных и собирательных существительных происходит только в комплексе 2.

Одушевленность как морфологический признак существительного

Существительные имеют постоянный морфологический признак одушевленности / неодушевленности.

Признак одушевленности существительных тесно связан с понятием живое / неживое. Тем не менее одушевленность является не разрядом по значению, как это представлено во всех трех учебных комплексах, а собственно морфологической характеристикой.

Все морфологические признаки характеризуются тем, что они имеют типизированное формальное выражение и могут выражаться внутрисловно — формообразующими морфемами самого слова (*стол — стол-ы*) и внесловно — формообразующими морфемами согласуемых слов (*нов-ое пальто — нов-ые пальто*). Оба этих средства выражения могут быть представлены вместе. В этом случае одно грамматическое значение выражается в предложении несколько раз — и внутрисловно, и внесловно (*нов-ый стол — нов-ые стол-ы*).

Одушевленность как морфологический признак также имеет формальные средства выражения. Во-первых, одушевленность / неодушевленность выражается окончаниями самого существительного:

1) **одушевленные** существительные имеют совпадающие окончания мн. числа В. п. и Р. п., а для существительных муж. рода II склонения это распространяется и на ед. число;

2) **неодушевленные** существительные имеют совпадающие окончания мн. числа В. п. и И. п., а для существительных муж. рода II склонения это распространяется и на ед. число.

Сравним:

	Одушевленные	Неодушевленные
И. п. мн. числа	(это) *мальчик-и*	(это) *стол-ы*
Р. п. мн. числа	(нет) *мальчик-ов*	(нет) *стол-ов*
В. п. мн. числа	(вижу) *мальчик-ов*	(вижу) *стол-ы*

В русском языке представлены существительные **с колебанием по одушевленности**: у них В. п. может совпадать как с И. п., так и с Р. п., например: (вижу) *микроб-ы / микроб-ов, описать персонаж-и / персонаж-ей, существ-а / существ-□*.

У существительных женского и среднего рода, имеющих формы только единственного числа, одушевленность формально не выражена (*молодежь, студенчество*), формально они не охарактеризованы по одушевленности.

Одушевленность имеет и **внесловное** выражение: окончание согласуемого с существительным прилагательного или причастия в В. п. различается в зависимости от одушевленности или неодушевленности существительного, ср.: (вижу) *нов-ых учеников*, но *нов-ые столы*.

Внесловное выражение одушевленности существительных более универсально, чем внутрисловное: оно выражает одушевленность даже в случае неизменяемости существительного: (вижу) *красив-ых мадам*, но *красив-ые пальто*.

Одушевленность большинства существительных отражает определенное положение дел во внеязыковой действительности: одушевленные существительные называют в основном живые существа, а неодушевленные — неживые предметы, однако есть случаи нарушения этой закономерности:

1) существительные, обозначающие живое, но оформленные как неодушевленные; они могут обозначать: а) совокупности живых существ: (вижу) *армии, толпы, народы*; б) растения, грибы: (собирать) *лисички*;

2) существительные, обозначающие неживое, но оформленные как одушевленные; они могут обозначать: а) игрушки в виде человека: (вижу) *кукол, матрешек, неваляшек*; б) фигуры некоторых игр: (разыграть) *королей, ферзей*; в) умерших: (вижу) *покойников, висельников, утопленников* (но существительное *труп* неодушевленное: (вижу) *трупы*); г) вымышленных существ: (вижу) *русалок, леших, домовых*.

Одушевленность, как уже было сказано, постоянный признак существительного. При этом необходимо иметь в виду, что разные значения одного слова могут быть различно оформлены по одушевленности, например: вижу *гени-я* (человека) — ценю *гений-□* (ум).

Все три учебных комплекса, как уже было сказано, рассматривают одушевленность как разряд по значению, причем комплекс 3 помещает этот материал до параграфа, посвященного собственности / нарицательности.

Комплекс 1 сообщает только, что одушевленные существительные отвечают на вопрос *кто?*, неодушевленные — на вопрос *что?*, то есть предлагает определять одушевленность по лексическому значению слова.

Комплекс 2 сообщает, что одушевленные обозначают предметы живой природы, к ним задается вопрос *кто?*, а неодушевленные называют предметы неживой природы, к ним задается вопрос *что?*. Одушевленные и неодушевленные существительные различаются не только по значению, но и по форме винительного падежа: у одушевленных форма В. п. мн. ч. одинакова с формой Р. п. мн. ч., а у неодушевленных — с формой И. п. мн. ч. Далее учащимся сообщается, что «в произведениях художественной литературы предметы неживой природы могут наделяться свойствами живых существ, например: *Вдруг из маминой из спальни, кривоногий и хромой, выбегает умывальник и качает головой*. В этом предложении к существительному *умывальник* задаем вопрос *кто?*». Иными словами, с одной стороны, авторы говорят о грамматическом выражении одушевленности, но, с другой — предлагают определять одушевленность по лексическому значению (грамматически слово *умывальник* неодушевленное и в приведенном контексте: мы не скажем **увидел этого умывальника*).

Комплекс 3 приводит еще более странное решение проблемы статуса одушевленности. В нем говорится буквально следующее: «Неодушевленные существительные обозначают явления и предметы неживой природы и отвечают на вопрос *что?*. Одушевленные существительные обозначают людей и различных живых существ и отвечают на вопрос *кто?*. Деление на одушевленные и неодушевленные существительные не всегда совпадает с делением всего существующего в природе на живое и живое. Например, названия растений считаются неодушевленными существительными, а слова *кукла, мертвец, покойник, туз, валет, козырь* относятся к одушевленным. К неодушевленным также относятся слова *народ, толпа, взвод, стая, детвора* и др.». При отсутствии положения о грамматическом выражении одушевленности информация о том, что некоторые слова, называющие неживые объекты, «считаются одушевленными» и наоборот, не может вызывать ничего, кроме недоумения, и не обладает никакой познавательной ценностью.

Таким образом, как мы видим, при работе по любому из учебных комплексов этот материал нуждается в комментариях учителя.

Род как морфологический признак существительного

Существительные имеют постоянный морфологический признак рода и относятся к мужскому, женскому или среднему роду.

Основной способ выражения морфологического рода — окончания согласуемых с существительным прилагательных, причастий в позиции определения и слов с непостоянным признаком рода в позиции сказуемого, в первую очередь глагола в прошедшем времени или условном наклонении, а также краткого прилагательного или причастия.

К **мужскому, женскому** и **среднему** роду относятся слова со следующей сочетаемостью:

мужской	*нов-ый ученик приехал-*□
женский	*нов-ая ученица приехал-а*
средний	*больш-ое окно раскрыт-о*

Некоторые существительные с окончанием *-а*, обозначающие лиц по их признакам, свойствам, в И. п. имеют двойную охарактеризованность по роду в зависимости от пола обозначаемого лица:

твой-□ *невежа пришел-*□,
тво-я невежа пришл-а.

Такие существительные называют словами **общего** рода.

Есть в русском языке существительные, называющие лиц по профессии, которые при обозначении лица мужского пола выступают как слова мужского рода, то есть присоединяют согласованные слова с окончаниями мужского рода; когда же они обозначают лицо женского пола, определение употребляется в мужском роде, а сказуемое — в женском (преимущественно в разговорной речи):

нов-ый врач пришел-□ (мужчина),
нов-ый врач пришл-а (женщина).

Эти слова — «кандидаты» в общий род, их род иногда называют переходным к общему, однако в словарях они охарактеризованы как слова мужского рода.

В русском языке имеется около 150 слов с колебанием по роду, например: *кофе* — мужской / средний род, *шампунь* — мужской / женский род.

Существительные, имеющие формы только множественного числа (*сливки, ножницы*), не относятся ни к одному из родов, поскольку во множественном числе формальные различия между существительными разных родов не выражены (ср.: *парт-ы — стол-ы*).

Как уже говорилось, основное выражение рода — внесловное. Внутрисловно род последовательно выражается только у существительных — субстантивированных прилагательных и причастий: *часовой, мороженое, столовая*: в формах единственного числа у этих слов представлены окончания, однозначно указывающие на их родовую принадлежность. Для существительных II склонения мужского рода и III склонения женского рода специфической является вся система их окончаний, что же касается окончаний отдельных падежных форм, то они могут быть не показательны, ср. *стол*□ — *ночь*□.

Определенную сложность представляет определение рода сложносокращенных слов (аббревиатур) и несклоняемых существительных. Для них установлены следующие правила.

Родовая характеристика **аббревиатур** зависит от того, к какому типу относится данное сложносокращенное слово.

Род аббревиатур, образованных сложением начальных частей (*завхоз*), начальной части первого слова с несокращенным вторым (*сбербанк*) и начала первого слова с началом и / или концом второго (*торговое представительство → торгпредство*), определяется родовой принадлежностью главного в исходном словосочетании слова: *хорош-ая оргработа, российск-ое торгпредство, нов-ый сбербанк.*

Род аббревиатур, состоящих из начальных звуков (*ГУМ*) или букв (*МГУ*), а также аббревиатур смешанного типа, у которых начальная часть первого слова соединена с первыми буквами или звуками остальных слов (*главк*), определяется неоднозначно. Первоначально они также приобретают род главного в исходном словосочетании слова, например, *Братск-ая ГЭС*. Однако в процессе употребления первоначальную родовую характеристику последовательно сохраняют только аббревиатуры из первых букв исходного словосочетания. Аббревиатуры же, состоящие из первых звуков, ведут себя по-разному. Некоторые из них приобретают родовую характеристику в соответствии с внешним видом слова. Так, слова *БАМ, вуз, МИД, НЭП, загс* и некоторые другие стали словами мужского рода и приобрели возможность склоняться по II склонению, как существительные типа *дом*. У других заканчивающихся на согласный аббревиатур со стержневым словом среднего и женского рода возможно колебание: они могут иметь родовую характеристику в соответствии с родом главного слова и при этом не склоняться (*в наш-ей ЖЭК*) или, склоняясь, употребляться как слова мужского рода (*в наш-ем ЖЭКе*). Аббревиатуры, оканчивающиеся на гласный звук, не склоняются и преимущественно относятся к среднему роду (*наш-е РОНО — районный отдел народного образования*).

Несклоняемые имена существительные, попадая в русский язык или образуясь в нем, должны приобрести родовую характеристику, которая будет проявляться только при выборе согласованных с существительным прилагательных, причастий и глаголов.

Существуют следующие закономерности выбора такими существительными родовой характеристики: род зависит либо от значения слова, либо от рода другого русского слова, которое рассматривается как синоним или как родовое наименование для данного неизменяемого слова. Для разных групп существительных ведущими являются разные критерии.

Если существительное обозначает предмет, то оно обычно имеет характеристику среднего рода: *пальто, кашне, метро*. Однако есть и исключения: женского рода слова *авеню* (так же, как *улица*), *кольраби* (так же, как *капуста*), слово *кофе* с колебанием по роду (мужской / средний),

характеристику мужского рода имеют неизменяемые существительные *пенальти, евро*.

Если существительное обозначает животное, то оно обычно относится к мужскому роду: *шимпанзе, какаду*. Исключения: *иваси, цеце* — женский род (так же, как *селедка, муха*).

Если существительное обозначает лицо, то его род зависит от пола этого лица: слова *месье, кутюрье* мужского рода, так как обозначают мужчин; слова *мадам, мадемуазель* женского рода, поскольку обозначают женщин, а слова *визави, инкогнито* общего рода, так как могут обозначать и мужчин, и женщин.

Если существительное обозначает географический объект, то его род определяется родом русского слова, которое обозначает тип объекта: *Тбилиси* мужского рода, так как это *город* (слово мужского рода), *Миссисипи* женского рода, так как это *река*, *Лесото* среднего рода, так как это *государство*. Все сказанное относится только к словам несклоняемым, поэтому *Москва* — существительное не мужского рода, а женского рода, хотя это и город, так как оно изменяемое.

Комплекс 1 рассматривает вопрос о роде следующим образом.

Материал о роде изучается как в 5, так и в 6 классах. В 5 классе учащимся не предлагается нового по сравнению с начальной школой теоретического материала: у существительного выделяются три родовые характеристики — мужской, женский и средний. В двух упражнениях учащимся предлагается согласовать с существительным прилагательные и глаголы в прошедшем времени и указать родовую характеристику существительных, однако внимание на том, что именно окончания атрибута и предиката являются выразителями родовой характеристики существительных, не фиксируется. В 6 классе изучаются темы «Род несклоняемых существительных и сложносокращенных слов» и «Существительные общего рода». Про несклоняемые существительные сообщается, что они относятся преимущественно к среднему роду (исключения: *пенальти, кофе* — мужского рода, *авеню, кольраби* — женского); если иноязычное существительное обозначает лицо женского пола, оно женского рода (*пожилая мадам*), если существительное обозначает лицо мужского пола или животное, оно мужского пола (*английский буржуа, серый кенгуру*). Про род сложносокращенных слов сообщается, что для аббревиатур из начальных букв род определяется по роду главного слова в исходном словосочетании (*ООН была учреждена …*), у аббревиатур из начальных звуков род может не совпадать с родом главного слова и ориентироваться на внешний вид слова: слова с основой, оканчивающейся на согласную, могут быть мужского рода (*вуз, МИД, ТАСС, БАМ*), с основой на гласную — среднего (*руно* — районное управление народного образования). К общему роду принадлежат слова с окончанием *-а (-я)*,

обозначающие качества людей. Эти слова относятся к мужскому роду, если обозначают лиц мужского пола, и к женскому, если обозначают лиц женского пола (*такой задира Андрюша, такая задира Таня*). Некоторые существительные мужского рода, называющие лиц по профессии, обозначают как мужчин, так и женщин. Определение-прилагательное при них ставится всегда в мужском роде, а глагол-сказуемое в прошедшем времени ставится в мужском роде, если речь идет о мужчине, и в женском роде, если речь идет о женщине (*Дежурный врач Иванов выписал рецепт. Дежурный врач Иванова выписала рецепт*).

Комплекс 2 предлагает следующий теоретический материал по этой теме.

Существительные имеют три рода: мужской, женский и средний. Имя существительное по родам не изменяется. Род существительного можно определить, поставив к существительному *мой* (м. р.), *моя* (ж. р.), *моё* (ср. р.). Кроме того, у некоторых существительных можно определить род по значению слова, так как одни слова называют людей и животных мужского пола, а другие — женского. Особую группу образуют существительные общего рода, которые могут обозначать людей и мужского, и женского пола. В предложении они выступают то как существительные мужского рода, то как существительные женского рода (*Какой ты неряха! — Какая ты неряха!*). Некоторые несклоняемые существительные в современной речи испытывают колебания в роде: *широкая авеню — пятое авеню, горячий кофе — горячее кофе*.

Комплекс 3 рассматривает эту тему в параграфах «Род имен существительных. Почему в русском языка три рода» и «Существительные общего рода. Род несклоняемых имен существительных», где сказано следующее. Род — это постоянный признак каждого имени существительного. В русском языке три рода — мужской, средний и женский. Вначале только одушевленные существительные различались как слова мужского и женского рода, но в дальнейшем и неодушевленные существительные стали вести себя как слова мужского и женского рода. А «к среднему (никакому) роду отнесли те слова, которые за время развития языка не успели стать словами мужского или женского рода» (теоретическая и практическая значимость этих рассуждений вызывает сомнение). Правильно определить род существительных нетрудно, но есть группа каверзных слов: под влиянием диалектов, просторечия, устаревших вариантов их род определяют неверно и поэтому допускают ошибки в согласовании этих слов с прилагательными и глаголами прошедшего времени. В русском языке есть существительные общего рода (в процессе выполнения нескольких упражнений учащиеся должны прийти к следующим выводам: существительные общего рода образуются от глаголов и имеют значение «лицо, производящее действие», прилагательное

и глагол при них могут стоят в форме мужского и женского рода; этот материал требует обобщения учителя, поскольку в теоретическом плане он в учебнике не описан). Некоторые существительные мужского рода, обозначающие профессию, род занятий, общественное положение, звание, могут употребляться для обозначения лиц как мужского, так и женского пола (теоретический материал, изложенный далее, полностью соответствует материалу комплекса 1). Род иноязычных несклоняемых существительных определяется следующим образом. К мужскому роду относятся существительные, называющие лиц мужского пола или животных. К женскому — называющие лиц женского пола. К среднему — называющие неодушевленные предметы. Род иноязычных географических названий и журналов определяется родом тех имен нарицательных, которыми эти названия могут быть заменены (*Тбилиси — город* — м. р.).

При изучении рода по любому из комплексов важно обратить внимание учащихся на следующие моменты.

1. Род — постоянный признак существительного, присущий всем существительным, кроме слов только множественного числа; существительные — субстантивированные прилагательные или причастия (*больной* и *больная*, *заведующий* и *заведующая*) являются не формами одного слова, а разными словами;

2. Род существительного последовательно выражается окончаниями согласуемых с существительным слов — прилагательного, причастия, местоименного прилагательного, глагола в прошедшем времени и условном наклонении; такое внесловное выражение рода существительного является универсальным как для изменяемых, так и для неизменяемых существительных, окончания же самого существительного для определения рода использованы быть не могут (за исключением существительных, склоняющихся как прилагательные);

3. Родовая характеристика большинства существительных условна и ничего не отображает во внеязыковой действительности; таков род не только неодушевленных существительных, но и одушевленных существительных среднего рода (*дитя, животное*), многих названий животных (*стрекоза, крокодил*), а также слов типа *особа, персона* и названий лиц по профессии (*врач, преподаватель*). При определении рода надо быть особенно внимательными в том случае, когда грамматический признак рода и экстралингвистический признак пола лица не совпадают. Так, в предложении *Он просто свинья* существительное *свинья* женского рода, хотя и характеризует мужчину, поскольку можно сказать *Он так-ая свинья* и нельзя сказать **Он так-ой свинья*. На последнее обратить внимание особенно важно, поскольку типичной для школьника ошибкой является неразличении информации о внеязыковой действительности и о грамматической форме слова.

Число как морфологический признак существительного

Большинство существительных имеет формы единственного и множественного числа, то есть изменяется по числам. Некоторые существительные имеют формы только единственного или только множественного числа, то есть число для них — постоянный признак.

Морфологический признак числа имеет следующее **выражение**:

1) внутрисловное — окончания самого существительного; эти окончания указывают на форму числа и у существительных, имеющих формы единственного и множественного числа (*мам-а — мам-ы*), и у существительных, имеющих формы только единственного (*листв-а*) или только множественного числа (*ножниц-ы*);

2) внесловное — окончания согласованного определения и сказуемого; внесловное выражение числа имеют все существительные, в том числе неизменяемые (*нов-ое / нов-ые пальто*).

Дополнительно к этому у некоторых существительных используются следующие приемы:

— образование форм единственного и множественного числа от разных основ — супплетивизм (*человек□ — люд-и, ребенок — дет-и*),

— наращение основы: *лист□ — листьj-я*,

— усечение основы: *дворянин□ — дворян-е*,

— чередование суффиксов: *тел-енок□ — тел-ят-а*.

Число — морфологический признак, связанный с указанием на количество предметов. У существительных, имеющих формы обоих чисел, форма единственного числа обозначает один предмет (*стол*), а форма множественного — множество предметов, каждый из которых называется формой единственного числа (*столы* — множество предметов, каждый из которых *стол*).

Форму **единственного и множественного числа** имеют следующие группы существительных:

1) большинство конкретных нарицательных существительных: *дом — дома*;

2) абстрактные существительные (в меньшей своей части): *мысль — мысли, звук — звуки*;

3) некоторые собирательные существительные: *армия — армии*.

Для этих существительных число — непостоянный признак, они изменяются по числам.

Однако в русском языке представлены также существительные только единственного или только множественного числа. Число для них — постоянный признак.

Форму **только единственного числа** имеют следующие группы слов:

1) большинство абстрактных существительных: *глубина, совесть, пение*;
2) большинство вещественных существительных: *вода, песок, бензин*;
3) большинство собирательных существительных: *молодежь, листва, детвора*;
4) конкретные существительные, обозначающие уникальные, единичные реалии: *Москва, Луна* (спутник Земли).

Форму **только множественного числа** имеют следующие группы слов:

1) некоторые абстрактные существительные: *хлопоты, сборы*;
2) некоторые вещественные существительные: *сливки, духи, щи*;
3) некоторые собирательные существительные: *финансы, всходы*;
4) конкретные существительные типа *сани*, у которых как по отношению к одному предмету, так и по отношению к множеству предметов употребляется форма множественного числа: *одни сани — множество саней*;
5) некоторые конкретные существительные — собственные имена типа *Сокольники*, у которых форма множественного числа не имеет значения множества предметов и обозначает один объект;
6) конкретные нарицательные существительные, обозначающие реалии, включающие несколько объектов, каждый их которых имеет свое название: *супруги* в значении 'супружеская пара' (*супруг + супруга*, а не *супруг + супруг* или *супруга + супруга*).

У части этих существительных морфологический признак числа условен, ничем не мотивирован и не имеет количественного значения (ср. *молоко — сливки*), у некоторых существительных форма числа отражает информацию о количестве объектов (*Москва*), у некоторых — противоречит ей (*одни очки, Сокольники*).

Некоторые существительные только единственного числа могут иметь соотнесенные с ними существительные множественного числа, однако у них наблюдается **сдвиг в значении**:

1) для вещественных:
   а) разные сорта: *вино — вина*,
   б) большие пространства, занятые данным веществом: *снег — снега*;
2) для абстрактных — конкретные проявления абстрактного признака: *красота пейзажа — красоты пейзажа*;
3) для собственных — тип людей: *Хлестаков — хлестаковы*.

Такие случаи описываются как разные слова.

Разные значения одного слова могут иметь разные формы множественного числа, например: *лист□ — лист-ы, листь-я*.

Разные значения одного слова могут быть по-разному охарактеризованы с точки зрения числа. Так, слово *лес* в значении 'совокупность деревьев' изменяется по числам, а в значении 'строительный материал' является словом только единственного числа.

Форма единственного числа может быть употреблена для обозначения не конкретного объекта, а целого класса объектов, например: *Книга — лучший подарок* (нереферентное употребление имени).

Комплекс 1 рассматривает этот вопрос следующим образом.

Авторы исходят из того, что из начальной школы учащиеся знают о том, что существительные изменяются по числам. Изучение морфологического признака числа осуществляется в 5 классе и включает темы «Имена существительные, которые имеют форму только множественного числа» и «Имена существительные, которые имеют форму только единственного числа». Изучение данной темы начинается с анализа языкового материала: учащимся предлагается рассмотреть картинки, на которых изображены одни очки и несколько пар очков, одни ножницы и несколько ножниц. Учащимся задается вопрос: «Имеют ли существительные *ножницы, очки* разные формы для единственного и для множественного числа?»

О группах слов, имеющих формы только множественного числа, учащиеся узнают из задания: им предлагается продолжить перечисление существительных только множественного числа, обозначающих 1) орудия труда (*грабли, плоскогубцы*…), 2) игры (*горелки, жмурки*…), 3) вещества (*дрожжи, чернила*…).

О существительных, имеющих формы только единственного числа, в аналогичном упражнении сообщается, что они могут обозначать 1) группы людей (*молодежь, человечество*…), 2) вещества (*железо, молоко*…), 3) качества, действия (*темнота, бегство*…).

Комплекс 2 предлагает следующий теоретический материал по этой теме.

Существительные имеют два числа — единственное и множественное. По числам изменяются конкретные существительные. Изменение по числам передается с помощью окончаний. Не изменяются по числам вещественные, отвлеченные, собирательные существительные и некоторые другие. Они имеют одну форму: единственного или множественного числа.

Только форму единственного числа имеют:

1) вещественные существительные (*молоко*);
2) отвлеченные (*любовь*);
3) собирательные (*учительство, листва*);
4) собственные (*Кавказ, «Просвещение»*).

Только форму множественного числа имеют:

1) вещественные (*чернила*);

2) отвлеченные (*каникулы*);

3) слова, обозначающие парные предметы (*очки*);

4) собственные (*Альпы, «Три мушкетера»*).

У существительных, которые имеют только форму множественного числа, не определяется род и тип склонения.

Комплекс 3 предлагает рассматривать эту тему следующим образом.

Существительное может быть в форме единственного и множественного числа. Основное значение форм числа у имен существительных — указание на количество предметов. Однако есть и другие значения форм числа. Например, во фразе *Волк — хищное животное* слово *волк* стоит в форме единственного числа, но речевая ситуация содержит указание не на количество предметов, а на вид предмета как представителя целого класса. Нет указания на число и в словах, обозначающих предметы, которые вообще нельзя считать: *любовь, здоровье, развитие, боль, масло* и т. д. Эти слова обычно имеют форму только единственного числа. Если же от этих существительных образуется форма множественного числа, то она обозначает нечто другое: или разные сорта вещества (*крупы*), или большие пространства, заполненные веществом (*пески*), или длительность, повторяемость явлений (*морозы, боли*). Формы числа не в своем значении широко используются в художественной литературе для создания образности (*Швед, русский — колет, рубит, режет*).

В упражнениях учащимся через анализ языкового материала предлагается определить группы слов по значению, имеющие формы только единственного или только множественного числа. Для этого предлагаются следующие ряды существительных.

Только множественное число:

очки, вожжи, ножницы,
кудри, бусы, джунгли,
духи, консервы, макароны,
выборы, жмурки, переговоры,
каникулы, сутки, будни,
Афины, Бермуды, Курилы.

Учащимся предлагается ответить на некорректный вопрос, чем вызвано отсутствие у них форм единственного числа.

Существительные только единственного числа заданы следующим списком:

мудрость, красота, восхищение,
крестьянство, детвора,
песок, крупа, жир.

При изучении темы «Число имени существительного» по любому из комплексов учителю необходимо обратить внимание на следующее:

1) число — морфологический признак, являющийся для большинства существительных непостоянным, для меньшей части — постоянным;

2) число существительного выражается окончаниями как самого существительного (в случае его изменяемости), так и согласуемых с существительным слов; для неизменяемых существительных возможно определение его числа по окончаниям согласуемых с ним слов (*нов-ое пальто*);

3) число у большинства существительных несет информацию о количестве объектов, но у ряда слов неинформативно (*молоко, сливки*) или противоречит информации о количестве объектов внеязыковой действительности (*очки* — при указании на один объект, *Карпаты*).

На последнее обратить внимание особенно важно, поскольку типичной для школьника ошибкой является неразличение информации о внеязыковой действительности и о грамматической форме слова. Это неразграничение поддержано и некоторыми формулировками учебников. Так, вызывает недоумение предложенный в комплексе 2 пример «*Три мушкетера*», приведенный среди слов только множественного числа. Во-первых, это не слово, а словосочетание, во-вторых, в нем нет ни одного слова во множественном числе: числительное не имеет признака числа, а существительное стоит в Р. п. ед. числа.

Падеж как морфологический признак существительного

Существительные изменяются по падежам, то есть имеют непостоянный морфологический признак падежа.

В русском языке 6 падежей: именительный (И. п.), родительный (Р. п.), дательный (Д. п.), винительный (В. п.), творительный (Т. п.), предложный (П. п.). Эти падежные формы выявляются в следующих контекстах (диагностические контексты могут быть и иными):

И. п. *это кто? что?*
Р. п. *нет кого? чего?*
Д. п. *рад кому? чему?*
В. п. *вижу кого? что?*
Т. п. *горжусь кем? чем?*
П. п. *думаю о ком? чём?*

Падеж существительного выражается как внутрисловно — окончаниями самого существительного, так и внесловно — окончаниями согласованного определения. Для неизменяемых существительных внесловный показатель — единственный формальный показатель падежа, ср.: *нов-ое пальто, нов-ого пальто, нов-ому пальто* и т. д.

Окончания разных падежей различны с зависимости от того, к какому склонения принадлежит существительное (см. склонение существительных).

Есть также другие описания русской падежной системы, согласно которым русские существительные могут иметь формы дополнительных падежей, например родительного части и местного, но они в школьной грамматике не изучаются.

Склонение существительных

Термин «склонение» используется в лингвистике в двух значения. Во-первых, это процесс именного словоизменения. Во-вторых, это класс имен с одинаковыми или сходными падежными окончаниями.

Для существительных склонение — это изменение по падежам.

Существительные могут иметь такие наборы окончаний, которые присущи в основном этой части речи и только иногда встречаются в других (субстантивные склонения).

К **I склонению** относятся существительные муж. и жен. рода с окончанием И. п. ед. числа *-а(-я)*, в том числе и слова, оканчивающиеся на *-ия: мам-а, пап-а, земл-я, лекци-я* (*лекци[j-а]*). Слова с основой, заканчивающейся твердым согласным (твердый вариант), мягким согласным (мягкий вариант) и с основой на *-ij* имеют некоторые различия в окончаниях, например:

Падеж	Единственное число		
	твердый вариант	мягкий вариант	на *-ия*
И. п.	*стран-а*	*земл-я*	*арми-я*
Р. п.	*стран-ы*	*земл-и*	*арми-и*
Д. п.	*стран-е*	*земл-е*	*арми-и*
В. п.	*стран-у*	*земл-ю*	*арми-ю*
Т. п.	*стран-ой (-ою)*	*земл-ёй (-ёю)*	*арми-ей (-ею)*
П. п.	*стран-е*	*земл-е*	*арми-и*

Ко **II склонению** относятся существительные муж. рода с нулевым окончанием И. п., в том числе и слова на *-ий*, и существительные муж. и ср. рода с окончанием *-о(-е)*, в том числе и слова на *-ие: стол□, гений□, городишк-о, окн-о, пол-е, пени-е* (*пени[j-е]*).

Падеж	Единственное число				
	мужской род		средний род		
И. п.	*стол□*	*гений□*	*окн-о*	*пол-е*	*пени-е*
Р. п.	*стол-а*	*гени-я*	*окн-а*	*пол-я*	*пени-я*
Д. п.	*стол-у*	*гени-ю*	*окн-у*	*пол-ю*	*пени-ю*
В. п.	=Р. п. у одуш./=И. п. у неодуш.		*окн-о*	*пол-е*	*пени-е*
Т. п.	*стол-ом*	*гени-ем*	*окн-ом*	*пол-ем*	*пени-ем*
П. п.	*стол-е*	*гени-и*	*окн-е*	*пол-е*	*пени-и*

К **III склонению** относятся существительные жен. рода с нулевым окончанием в И. п.: *пыль□, ночь□*.

Падеж	Ед. число
И. п.	*ночь□*
Р. п.	*ноч-и*
Д. п.	*ноч-и*
В. п.	*ночь□*
Т. п.	*ночь-ю*
П. п.	*ноч-и*

Этот материал в основном изучен в начальной школе, поэтому внимание фиксируется на правописании окончаний с упором на склонение существительных на *-ий*, *-ия* и *-ие*. В связи с их изучением необходимо обратить внимание учащихся на то, что эти сегменты не являются окончаниями существительных: в словах на *-ий* этот сегмент входит в основу, а слова типа *армия*, *пение* членятся следующим образом: *арми-я*, *пени-е* (в комплексе 2 — *армij-я, пенij-е*). Целесообразно сравнить написание слов в косвенных падежах для таких пар, как *в молчани-и — в молчань-е*.

Кроме существительных, имеющих окончания только одного из трех склонений, существуют слова, имеющие часть окончаний из одного склонения, а часть — из другого. Их называют **разносклоняемыми**. Это 10 слов на *-мя* (*бремя, время, стремя, племя, семя, имя, пламя, знамя, вымя, темя*) и *путь*. Слова на *-мя* совмещают окончания I склонения (И. п., В. п.), III склонения (Р. п., Д. п., П. п.) и II склонения (Т. п.). Слово *путь* имеет окончания III склонения во всех падежах, кроме Т. п., где представлено окончание II склонения.

Склонение существительных во **множественном числе** унифицировано.

Во множественном числе все существительные имеют одинаковые окончания в следующих падежах:

Д. п.: *-ам/-ям*: *стен-ам, стол-ам, окн-ам, двер-ям*,

Т. п.: *-ами/-ями, -ми*: *стен-ами, стол-ами, окн-ами, двер-ями / дверь-ми*,

П. п.: *-ах/-ях*: *стен-ах, стол-ах, окн-ах, двер-ях*.

Исключение составляют И. п. и Р. п.

В **И. п.** множественного числа существительные субстантивных склонений имеют следующие окончания:

женский род	*-ы / -и*	*стран-ы, земл-и*
средний род	*-а/-я* *-и*	*окн-а, пол-я* *яблок-и*
мужской род	*-ы/-и* *-а/-я* *-е*	*стол-ы, нож-и* *дом-а, учител-я* *горожан-е*

В **Р. п.** у существительных могут быть представлены следующие окончания:

нулевое: *стран□, домишек□, чулок□*;

-ов: *носк-ов*,

-ей: *свеч-ей, мор-ей*.

Материал об окончаниях И. п. и Р. п. мн. числа изучается в аспекте развития речи: в комплексах приводятся слова, в которых наиболее часто допускаются ошибки, например: И. п. *директор-а*, но *инженер-ы*, Р. п. *макарон□*, но *помидор-ов*.

Если какое-либо существительное склоняется по субстантивному склонению, но имеет только формы мн. числа, определить, по какой из разновидностей субстантивного склонения оно склоняется, нельзя. О словах типа *сани, сливки* можно сказать, что они склоняются по субстантивному склонению, однако в школьной грамматике тип склонения слов только множественного числа не определяется.

Некоторые существительные имеют окончания, характерные для прилагательных; это субстантивированные прилагательные, причастия и порядковые числительные, например: *постовой, мороженое, второе, заведующий, чаевые*. Такое склонение называют **адъективным**. Однако в отличие от прилагательных подобные существительные не изменяются по родам, а часть из них — и по числам.

Некоторые существительные совмещают при склонении окончания субстантивных склонений с окончаниями адъективных; склонение, совмещающее черты двух этих типов склонения, называется **смешанным**. Так склоняются фамилии на *-ов* и *-ин (Иванов, Никитин)*, а также слова *ничья, третье*. Например, формы И. п. ед. числа имеют нулевое окончание, как существительные муж. рода второго субстантивного склонения, а формы Т. п. ед. числа — окончание *-ым/-им*, как прилагательные.

На словах адъективного и смешанного склонения в школьной грамматике внимание не фиксируется.

Географические названия типа *Кашин* и иностранные фамилии типа *Герцен* склоняются по II субстантивному склонению, то есть образуют Т. п. ед. числа. с окончанием *-ом*, ср.: *с Иваном Кашиным — городом Кашином; с Петей Бородиным — битва под Бородином, с Герценом, Дарвином.*

В русском языке есть **неизменяемые** (так называемые **несклоняемые**) существительные. К ним относятся

— многие нарицательные и собственные заимствования (*кофе, Дюма*),

— некоторые аббревиатуры (*МГУ, ГЭС*),

— русские и украинские фамилии на *-ых, -их, -во, -ко* (*Петровых, Долгих, Дурново, Коваленко*).

Эти слова принято описывать как слова без окончаний. Однако не следует думать, что эти слова не могут стоять в форме определенного

числа и падежа. Число и падеж этих существительных выражается внесловно, его можно определить по окончанию согласуемых с этим существительным определений: *красив-ого пальто* (Р. п. ед. число), *красивыми пальто* (Т. п. мн. числа). Несклоняемые же существительные в некоторых своих употреблениях не позволяют сделать вывод о том, в форме какого числа они стоят. Так, в предложении *В магазине он стал примерять пальто* нет внесловной информации, позволяющей определить число существительного *пальто* (ср.: *В магазине он стал примерять сер-ое пальто* и *В магазине он стал примерять вс-е сер-ые пальто*).

Прилагательное как часть речи

Имя прилагательное — это самостоятельная знаменательная часть речи, объединяющая слова, которые:

1) обозначают признак предмета и отвечают на вопросы *какой?, чей?*;

2) изменяются по родам, числам и падежам, а некоторые — по полноте / краткости и степеням сравнения;

3) в предложении бывают определениями или именной частью составного именного сказуемого.

Разряды прилагательных по значению

Выделяются три разряда прилагательных по значению: качественные, относительные, притяжательные.

Качественные прилагательные обозначают качество, свойство предмета: его размер (*большой*), форму (*круглый*), цвет (*синий*), физические характеристики (*холодный*), а также склонность предмета к совершению действия (*болтливый*).

Относительные прилагательные обозначают признак предмета через отношение этого предмета к другому предмету (*книжный*), действию (*читальный*) или другому признаку (*вчерашний*). Относительные прилагательные образуются от существительных, глаголов и наречий; наиболее распространенными суффиксами относительных прилагательных являются суффиксы *-н-* (*лес-н-ой*), *-ов-* (*еж-ов-ый*), *-ин-* (*топол-ин-ый*), *-ск-* (*склад-ск-ой*), *-л-* (*бег-л-ый*).

Притяжательные прилагательные обозначают принадлежность предмета лицу или животному и образуются от существительных с помощью суффиксов *-ин-* (*мам-ин*), *-ов-* (*отц-ов*), *-ий-* (*лис-ий*). Эти суффиксы стоят в конце основы прилагательного (ср. притяжательное прилагательное *отц-ов* и относительное прилагательное *отц-ов-ск-ий*).

Качественные прилагательные имеют множество отличий от относительных и притяжательных:

1) только качественные прилагательные обозначают признак, который может проявляться в большей или меньшей степени;

2) качественные прилагательные могут иметь антонимы (*глубокий — мелкий*);

3) только качественные прилагательные могут быть непроизводны, относительные и притяжательные всегда производны от существительных, глаголов, наречий;

4) от качественных прилагательных образуются существительные со значением абстрактного признака (*строг-ость*) и наречия на *-о* (*строг-о*), а также прилагательные с суффиксом субъективной оценки (*син-еньк-ий, зл-ющ-ий*);

5) только качественные прилагательные имеют полную / краткую форму и степени сравнения;

6) качественные прилагательные сочетаются с наречиями меры и степени (*очень большой*, но не **очень читальный*).

Таким образом, мы видим, что качественные прилагательные грамматически противопоставлены относительным и притяжательным прилагательным, которые, в свою очередь, грамматически очень похожи. Различие относительных и притяжательных прилагательных проявляется только в типе их склонения (см. о склонении прилагательных ниже), что дает основание многим исследователям объединять их в одну группу относительных прилагательных, в которую при последовательном грамматическом выделении частей речи попадают также порядковые числительные и местоименные прилагательные.

Склонение прилагательных

Прилагательные всех разрядов имеют непостоянные признаки **рода** (в единственном числе), **числа** и **падежа**, в которых они согласуются с существительным. Изменение прилагательного по родам, числам и падежам называется склонением прилагательных.

Качественные и **относительные** прилагательные склоняются одинаково (этот тип склонения называют адъективным).

В **единственном числе** их окончания различаются в зависимости от рода и качества согласного, заканчивающего основу:

Падеж	Единственное число					
	Мужской род		Женский род		Средний род	
	тверд. вар.	мягк. вар.	тверд. вар.	мягк. вар.	тверд. вар.	мягк. вар.
И. п.	*нов-ый*	*син-ий*	*нов-ая*	*син-яя*	*нов-ое*	*син-ее*
Р. п.	*нов-ого*	*син-его*	*нов-ой*	*син-ей*	*нов-ого*	*син-его*
Д. п.	*нов-ом*	*син-ему*	*нов-ой*	*син-ей*	*нов-ому*	*син-ему*
В. п.	= И. п. / Р. п.		*нов-ую*	*син-юю*	*нов-ое*	*син-ее*
Т. п.	*нов-ым*	*син-им*	*нов-ой*	*син-ей*	*нов-ым*	*син-им*
П. п.	*нов-ом*	*син-ем*	*нов-ой*	*син-ей*	*нов-ом*	*син-ем*

Во **множественном числе** окончания прилагательных, как и окончания существительных, унифицированы:

И. п.: *нов-ые, син-ие,*

Р. п.: *нов-ых, син-их,*

Д. п.: *нов-ым, син-им,*

В. п.: = И. п. / Р. п. в зависимости от одушевленности существительного,

Т. п.: *нов-ыми, син-ими,*

П. п.: *нов-ых, син-их.*

Притяжательные прилагательные склоняются иначе: в одних падежах они имеют окончания, свойственные адъективному склонению, в других — окончания, свойственные субстантивному склонению. Такой тип склонения называют смешанным. При этом прилагательные с суффиксом *-ий-* и прилагательные с суффиксами *-ин-* или *-ов-* склоняются не совсем одинаково.

Склонение притяжательных прилагательных с суффиксом *-ий-*:

Падеж	Единственное число			Мн. число
	Мужской род	Женский род	Средний род	Для всех родов
И. п.	*лисий*□	*лись-я*	*лись-е*	*лись-и*
Р. п.	*лись-его*	*лись-ей*	*лись-его*	*лись-их*
Д. п.	*лись-ему*	*лись-ей*	*лись-ему*	*лись-им*
В. п.	= И. п. / Р. п.	*лись-ю*	*лись-е*	= И. п. / Р. п.
Т. п.	*лись-им*	*лись-ей*	*лись-им*	*лись-ими*
П. п.	*лись-ем*	*лись-ей*	*лись-ем*	*лись-их*

Как мы видим, эти прилагательные имеют окончания, характерные для субстантивного склонения, в И. п. и В. п. (ср.: *лисий*□ *хвост*□), в остальных же падежах они имеют окончания адъективного склонения (о том, почему в форме *лисий* окончание нулевое, а не *-ий*, см. в разделе морфемики).

Притяжательные прилагательные с суффиксами *-ин-* (*мам-ин*) и *-ов-* (*отц-ов*) также имеют субстантивные окончания в И. п. и В. п.; кроме того в Р. п. и Д. п. единственного числа мужского и среднего рода они имеют вариативные окончания (правда, адъективные окончания употребляются чаще, чем субстантивные):

Падеж	Единственное число			Мн. число
	мужской род	Женский род	Средний род	Для всех родов
И. п.	*мамин*□	*мамин-а*	*мамин-о*	*мамин-ы*
Р. п.	*мамин-а/-ого*	*мамин-ой*	*мамин-а/-ого*	*мамин-ых*
Д. п.	*мамин-у/-ому*	*мамин-ой*	*мамин-у/-ому*	*мамин-ым*
В. п.	= И. п. / Р. п.	*мамин-у*	*мамин-о*	= И. п. / Р. п.
Т. п.	*мамин-ым*	*мамин-ой*	*мамин-ым*	*мамин-ыми*
П. п.	*мамин-ом*	*мамин-ой*	*мамин-ом*	*мамин-ых*

Не склоняются качественные прилагательные, стоящие в краткой форме (выражения *на босу ногу, средь бела дня* фразеологизированы и не отражают современного состояния языка), а также качественные прилагательные, стоящие в простой сравнительной и построенной на ее основе составной превосходной степени (*выше, выше всех*).

В русском языке имеются **несклоняемые** прилагательные, которые обозначают:

1) цвета: *беж, хаки, маренго, электрик*;

2) народности и языки: *ханты, манси, урду*;

3) фасоны одежды: *плиссе, гофре, клеш, мини.*

Неизменяемыми прилагательными являются также слова (вес) *брутто*, *нетто*, (час) *пик.*

Их грамматическими особенностями являются неизменяемость, примыкание к существительному, расположение после существительного, а не перед ним. Неизменяемость этих прилагательных — их постоянный признак.

Степени сравнения прилагательных

Качественные прилагательные имеют непостоянный морфологический признак степени сравнения.

Школьная грамматика указывает (см., например, комплекс 2), что существуют две степени сравнения — сравнительная и превосходная. Более корректно выделять три степени сравнения — положительную, сравнительную и превосходную. Положительной степенью сравнения является исходная форма прилагательного, по отношению к которой мы осознаем другие формы как выражающие бóльшую / меньшую или наибольшую / наименьшую степени признака.

Сравнительная степень прилагательного указывает, что признак проявляется в большей / меньшей степени у данного предмета по сравнению с другим предметом (*Петя выше Васи; Эта река глубже, чем другая*) или этим же предметом в других обстоятельствах (*Петя выше, чем был в прошлом году; В этом месте река глубже, чем в том).*

Сравнительная степень бывает простая и составная.

Простая сравнительная степень обозначает бóльшую степень проявления признака и образуется присоединением к основе положительной степени формообразующих суффиксов *-ее(-ей), -е, -ше/-же*: *быстрее, выш-е, рань-ше, глуб-же.*

Если в конце основы положительной степени имеется элемент *к* / *ок*, этот сегмент часто усекается: *глубок-ий — глуб-же.*

Некоторые прилагательные имеют супплетивные, то есть образованные от другой основы, формы: *плохой — хуже, хороший — лучше.*

Морфологические признаки простой сравнительной степени нехарактерны для прилагательного. Это неизменяемость и употребление преимущественно в функции сказуемого (*Он выше отца*).

Составная сравнительная степень обозначает как бóльшую, так и меньшую степень проявления признака и образуется присоединением элемента *более / менее* к форме положительной степени: *более / менее высокий.*

Отличие составной сравнительной степени от простой заключается в следующем:

1) составная сравнительная степень обозначает не только бóльшую, но и меньшую степень проявления признака;

2) составная сравнительная степень изменяется так же, как положительная степень сравнения (исходная форма), то есть по родам, числам и падежам, а также может стоять в краткой форме (*более красив*);

3) составная сравнительная степень может быть как сказуемым, так и необособленным и обособленным определением (*Менее интересная статья была представлена в этом журнале. Эта статья менее интересная, чем предыдущая*).

Превосходная степень сравнения указывает на самую большую / малую степень проявления признака (*высочайшая гора*) или на очень большую / малую степень проявления признака (*добрейший человек*).

Превосходная степень сравнения, как и сравнительная, бывает простой и составной.

Простая превосходная степень сравнения прилагательного обозначает наибольшую степень проявления признака и образуется присоединением к основе положительной степени формообразующих суффиксов *-ейш- / -айш-* (после основ на *к, г, х*): *добр-ейш-ий, высоч-айш-ий.*

При образовании простой превосходной степени сравнения может быть использована приставка *наи-*: *наи-добрейший.*

Морфологические признаки простой превосходной степени сравнения прилагательных те же, что и у положительной степени: изменяемость по родам, числам, падежам, использование в синтаксической функции определения и сказуемого. В отличие от положительной степени простая превосходная степень сравнения прилагательного не имеет краткой формы.

Составная превосходная степень сравнения прилагательных обозначает как наибольшую, так и наименьшую степень проявления признака и образуется тремя способами:

1) элемент *самый* + положительная степень (*самый умный*);

2) элемент *наиболее / наименее* + положительная степень (*наиболее / наименее умный*);

3) простая сравнительная степень + элемент *всего / всех* (*Он был умнее всех*).

Формы составной превосходной степени, образованные первым и вторым способом, обладают морфологическими признаками, характерными для положительной степени, то есть изменяются по родам, числам и падежам, могут иметь краткую форму (*наиболее удобен*), выступают и как определение, и как именная часть сказуемого. Формы составной превосходной степени, образованные третьим способом, неизменяемы и выступают преимущественно как именная часть сказуемого.

Не все качественные прилагательные имеют формы степеней сравнения, причем простые формы степеней сравнения отсутствуют чаще, чем составные.

Отсутствие простой сравнительной и превосходной степени может быть связано:

1) с формальным устройством прилагательного: если прилагательное имеет в своем составе суффикс, совпадающий с суффиксами относительных прилагательных, оно может не иметь простой сравнительной степени (*обветшалый — *обветшалее, *обветшалейший, передовой — *передовее*);

2) с лексическим значением прилагательного: значение степени проявления признака может быть уже выражено в основе прилагательного — в его корне (*босой — *босее*) или в суффиксе (*толст-енный — *толстеннее, зл-ющ-ий — *злющее, бел-оват-ый — *беловатее, син-еньк-ий — *синеньше*).

Составные формы степеней сравнения не образуются только у слов со смысловым ограничением, то есть во втором случае. Так, нет форм **более злющий, *менее беловатый*, но существуют формы *менее исхудалый, более передовой*.

Полнота и краткость прилагательных

Качественные прилагательные имеют полную и краткую форму

Краткая форма образуется присоединением к основе прилагательного окончаний: □ для мужского рода, *-а* для женского, *-о / -е* для среднего, *-ы / -и* для множественного числа (*глубок□, глубок-а, глубок-о, глубок-и*).

Не образуется краткая форма от качественных прилагательных, которые:

1) имеют характерные для относительных прилагательных суффиксы *-ск-, -ов-/-ев-, -н-: коричневый, кофейный, братский*;

2) обозначают масти животных: *каурый, вороной*;

3) имеют суффиксы субъективной оценки: *высоченный, синенький*.

Краткая форма имеет грамматические отличия от полной формы: она не изменяется по падежам, в предложении выступает преимущественно как именная часть сказуемого (примеры *красна девица, бел горюч камень* являются фразеологизированными и фиксируют древнее состояние языка); краткая форма выступает как определение только в обособленной синтаксической позиции (*Зол на весь мир, он почти перестал выходить из дома*).

В позиции сказуемого значение полной и краткой формы обычно совпадает, но у некоторых прилагательных между ними возможны следующие смысловые различия:

1) краткая форма обозначает чрезмерное проявление признака с негативной оценкой, ср.: *юбка короткая — юбка коротка*;

2) краткая форма обозначает временный признак, полная — постоянный, ср.: *ребенок болен — ребенок больной*.

Есть такие качественные прилагательные, которые имеют только краткую форму: *рад, горазд, должен*.

Переход прилагательных из разряда в разряд

Возможно существование у прилагательного нескольких значений, относящихся к разным разрядам. В школьной грамматике это называется «переходом прилагательного из разряда в разряд». Так, у относительного прилагательного может развиваться значение, характерное для качественных (например: *железная деталь* (относит.) — *железная воля* (кач.); метафорический перенос). У притяжательных могут возникать значения, характерные для относительных и качественных (например: *лисья нора* (притяж.) — *лисья шапка* (относит.) — *лисьи повадки* (кач.). Качественные прилагательные, употребленные терминологически, функционируют как относительные (*глухие согласные*). При этом прилагательное сохраняет тип своего склонения, но часто изменяют морфологические признаки: качественные теряют степени сравнения и краткую форму (например, нельзя сказать **Этот согласный глух*), а относительные, наоборот, могут эти признаки приобретать (*С каждым словом его голос становился всё более медовым, а повадки — всё более лисьими*).

Учебные комплексы имеют следующую специфику в подаче теоретического материала при изучении прилагательного как части речи.

Комплекс 1 изучает прилагательное в 5 и 6 классе, причем в 5 классе изучаются темы «Прилагательное как часть речи», «Правописание падежных окончаний прилагательного», «Полные и краткие прилагательные», а в 6 классе — «Степени сравнения прилагательных» и «Разряды прилагательных по значению». Такое расположение тем неудобно как с теоретической, так и с практической точки зрения: изучение всех остальных частей речи начинается с разрядов по значению, затем следуют морфологические категории; знание разрядов по значению помогает лучшему опознаванию части речи в тексте. Кроме того, изучение полных и кратких форм и степеней сравнения до разрядов по значению

мешает усвоению того, что этим признаком обладают только качественные прилагательные. При изучении степеней сравнения указывается только на бóльшую (наибóльшую) степень проявления признака.

Комплекс 2 предлагает нестандартное и лингвистически некорректное изучение полноты / краткости прилагательных. В нем сказано буквально следующее: «Полные прилагательные имеют окончания из двух или трех букв: *умн-ый, умн-ого*. Краткие прилагательные имеют нулевое окончание или окончания, состоящие из одной буквы: *умен□, умн-а, умн-о, умн-ы*. Качественные прилагательные имеют две формы — полную и краткую: *добрый — добр*. Относительные прилагательные имеют только полную форму: *стальной*. Притяжательные прилагательные всех родов в им.п. имеют только краткую форму; в остальных падежах могут иметь полную и краткую форму: *мамин□ — мамин-ого, лисий□ — лисьего*». Как мы видим, вопреки лингвистической традиции полнота / краткость рассматривается как признак, присущий не только качественным, но и относительным и притяжательным прилагательным, причем краткие притяжательные склоняются, переходя в некоторых падежах в полные. Такой подход разрушает представление о сущности этой морфологической категории, сводя ее к количеству букв в окончании. Составные степени сравнения в комплексе 2 называются сложными.

Комплекс 3 рассматривает прилагательное очень кратко. Так, в нем нет подробного рассмотрения склонения прилагательных (окончания прилагательных, как учащиеся делали в начальной школе, проверяются вопросом), ничего не сказано об особенностях склонения притяжательных прилагательных, при рассмотрении степеней сравнения сначала говорится только о бóльшей (наибóльшей) степени проявления признака, и только в примерах появляется меньшая (наименьшая) степень проявления признака. Зато в соответствии с речевой направленностью комплекса уделено внимание возможным смысловым различиям между полной и краткой формой в позиции сказуемого (временный и постоянный признак, например: *Он зол на меня — Эта собака злая*).

Все три комплекса не выделяют положительной степени сравнения и не говорят о том, что изменяемость по полноте / краткости и по степеням сравнения у отдельных качественных прилагательных могут отсутствовать и в этом случае эти признаки становятся постоянными.

Числительное как часть речи

Имя числительное — это самостоятельная знаменательная часть речи, объединяющая слова, которые обозначают числа, количество предметов или порядок предметов при счете и отвечают на вопрос *сколько?* или *который?*.

Числительное является частью речи, в которую объединены слова на основании общности их значения — отношения к числу. Грамматические признаки числительных неоднородны и зависят от того, к какому разряду по значению принадлежит числительное.

Разряды числительных по значению

Выделяют количественные и порядковые числительные.

Количественные числительные обозначают отвлеченные числа (*пять*) и количество предметов (*пять столов*) и отвечают на вопрос *сколько?*.

Количественные числительные бывают целые (*пять*), дробные (*пять седьмых*) и собирательные (*пятеро*).

Целые количественные числительные обозначают целые числа или количества. Целые количественные числительные сочетаются со счетными существительными, то есть с такими существительными, которые обозначают предметы, которые можно посчитать штуками.

Дробные количественные числительные обозначают дробные числа или количества и сочетаются как со счетными существительными (*две третьих конфет*), так и с несчетными существительными (*две третьих воды*), но не могут сочетаться с одушевленными существительными.

Собирательные числительные обозначают количество предметов как целое. К собирательным числительным относятся слова *оба, двое, трое, четверо, пятеро, шестеро, семеро, восьмеро, девятеро, десятеро*. Собирательные числительные имеют ограниченную сочетаемость; они сочетаются не со всеми существительными, а только с некоторыми:

1) с существительными, которые называют лиц мужского пола (*двое мужчин*); числительное *оба* сочетается также и с существительными, обозначающими лиц женского пола (*обе женщины*);
2) с существительными *человек, лицо, ребенок* (*пятеро людей, лиц, детей*);
3) с названиями детенышей животных (*семеро козлят*);
4) с существительными, имеющими формы только множественного числа (*двое саней*); с этими существительными сочетаются преимущественно числительные *двое, трое* и *четверо*;
5) с существительными, называющими парные предметы (*двое носков*); *два носка* — это два носка, а *двое носков* — это четыре носка, то есть две пары носков;
6) с личными местоимениями *мы, вы, они* (*не было их двоих*).

Порядковые числительные обозначают порядок предметов при счете (*первый, второй, пятый, сто двадцать пятый*) и отвечают на вопрос *который?, какой по счету?*.

Разряды числительных по структуре

По структуре выделяют числительные простые и составные.

Простые числительные однокомпонентны (*два, двое, второй*).

Составные числительные неоднокомпонентны, то есть пишутся с пробелами (*пятьдесят пять, пять десятых, пять тысяч пятьдесят пятый*).

Комплексы 2 и 3 выделяет также **сложные** числительные, которые однокомпонентны, но имеют два или несколько корней (*пять-сот, пят-и-сот-тысяч-н-ый*). В комплексе 2 в эту группу почему-то попали также числительные, оканчивающиеся на *-надцать* (*пят-надцать*), в которых элемент *-надцать* является не вторым корнем, а суффиксом.

Выделение сложных числительных в этих учебных комплексах связано с методическими целями — обучением склонению сложных числительных со вторыми корнями *-десят* и *-сот* (*пят-и-десят-и, пят-и-сот*□).

Грамматические признаки количественных числительных

Единственным «полноценным» морфологическим признаком количественных числительных является признак **падежа**. Числительные не имеют морфологического признака числа (о словах *один, тысяча, миллион, миллиард* см. далее). Морфологический признак рода представлен только у числительных *два, оба, полтора*, причем у них противопоставлены две родовые формы, одна — для мужского и среднего рода (*два стола, окна*), другая — для женского рода (*две парты*):

Падеж	*Два*		*Полтора*		*Оба*	
	м., ср. род	ж. род	м., ср. род	ж. род	м., ср. род	ж. род
И. п.	*дв-а*	*дв-е*	*полтор-а*	*полтор-ы*	*об-а*	*об-е*
Р. п.	*дв-ух*		*полутор-а*		*обо-их*	*обе-их*
Д. п.	*дв-ум*		*полутор-а*		*обо-им*	*обе-им*
В. п.	= И. п. / Р. п.		*полтор-а*	*полтор-ы*	*об-а*	*об-е*
Т. п.	*дв-умя*		*полутор-а*		*обо-ими*	*обе-ими*
П. п.	*дв-ух*		*полутор-а*		*обо-их*	*обе-их*

Как мы видим, у слов *два* и *полтора* родовые различия проявляются только в И. п. и В. п., у слова *оба* родовые различия прослеживаются во всех падежах, причем в И. п. и В. п. они выражаются окончанием, а в остальных падежах — основой (если принять такое разделение на морфемы, которое приведено в таблице).

Изменение числительных по падежам называется **склонением**. У числительных представлены особые типы склонения (называемые в лингвистике нумеративными) и субстантивные типы склонения.

Особым образом склоняются числительные *два, полтора* (см. выше), *три, четыре, сорок, девяносто, сто, полтораста*:

Падеж	*Три*	*Четыре*	*Сорок*	*Девяносто*	*Сто*	*Полтораста*
И. п.	*три*	*четыре*	*сорок*	*девяносто*	*сто*	*полтораста*
Р. п.	*трех*	*четырех*	*сорока*	*девяноста*	*ста*	*полутораста*
Д. п.	*трем*	*четырем*	*сорока*	*девяноста*	*ста*	*полутораста*
В. п.	=И. п. / Р. п.		*сорок*	*девяносто*	*сто*	*полтораста*
Т. п.	*тремя*	*четырьмя*	*сорока*	*девяноста*	*ста*	*полутораста*
П. п.	*трех*	*четырех*	*сорока*	*девяноста*	*ста*	*полутораста*

Как мы видим, числительные *три* и *четыре* склоняются одинаково, а у слов *сорок, девяносто, сто, полтора* и *полтораста* различаются только две формы — одна для И. п. и В. п., другая — для Р. п., Д. п., Т. п. и П. п.

Числительные *пять — двадцать* и *тридцать* склоняются по III склонению, то есть как слово *ночь*, причем у числительного *восемь* представлены вариативные формы Т. п. — *восемью* и *восьмью*.

У числительных *пятьдесят — восемьдесят* и *двести — девятьсот* (то есть названия десятков на *-десят* и сотен на *-сот*) склоняются обе части: первая как соответствующее простое числительное, вторая у числительных на *-десят* по III склонению, а у числительных на *-сот* (*-сти, -ста*) по мн. числу субстантивного склонения (за исключением форм И. и В. п.).

Количественные числительные характеризуются **особой сочетаемостью** с существительными.

Целые и **собирательные** числительные сочетаются с существительными следующим образом: в И. п. (В. п.) числительное является главным словом и управляет существительным, требуя его постановки в Р. п. ед. числа для слов *два, три* и *четыре* и в Р. п. мн. числа для слов *пять* и далее. В остальных падежах главным является существительное, а числительное с ним согласуется, например:

три (И. п.) *стола* (Р. п. ед. ч.); *пять* (И. п.) *столов* (Р. п. мн. ч)

трех (Р. п.) *столов* (Р. п. мн. ч.); *пяти* (Р. п.) *столов* (Р. п. мн. ч.)

трем (Д. п.) *столам* (Д. п. мн. ч.); *пяти* (Д. п.) *столам* (Д. п. мн. ч.)

три (В. п.) *стола* (Р. п. ед. ч.); *пять* (В. п.) *столов* (Р. п. мн. ч.)

тремя (Т. п.) *столами* (Т. п. мн. ч.); *пятью* (Т. п.) *столами* (Т. п. мн. ч.)

(*о*) *трех* (П. п.) *столах* (П. п. мн. ч.); *пяти* (П. п.) *столах* (П. п. мн.ч.)

Дробные количественные числительные всегда управляют Р. п. существительного, а число этого существительного зависит от смысла конструкции, ср.: *одна вторая конфеты — одна вторая конфет.*

В грамматическом отношении среди количественных числительных выделяются слова *один, тысяча, миллион, миллиард, триллион* и др. названия больший чисел.

Слово *один* изменяется по родам, числам и падежам, в которых согласуется с существительным (*один стол, одна парта, одно окно, одни сани*). Форма множественного числа *одни* для обозначения одного предмета сочетается с существительными, имеющими форму только множественного числа (*одни сани, ворота, ножницы*). Склоняется слово *один* по смешанному склонению: в И. (В.) п. имеет субстантивные окончания (*один□, одн-а, одн-о, одн-и*), в остальных падежах — адъективные склонения. Другими словами, числительное *один* грамматически ведет себя как относительное прилагательное.

Слова *тысяча, миллион, миллиард* и др. имеют постоянный морфологический признак рода (*перв-ая тысяча* — жен. род, *перв-ый миллион* — муж. род), изменяются по числам и по падежам (*перв-ые тысяч-и, перв-ых тысяч□*). Склоняются эти слова по субстантивным склонениям (*тысяча* — по I склонению, *миллион* и др. — по II склонению). При сочетании с существительными эти слова всегда управляют существительным, требуя его постановки в форме Р. п. мн. числа:

И. п. *тысяча тонн*
Р. п. *тысячи тонн*
Д. п. *тысяче тонн*
В. п. *тысячу тонн*
Т. п. *тысячей тонн*
П. п. (*о*) *тысяче тонн.*

Иначе говоря, эти слова грамматически ведут себя как существительные. Их отнесение к числительным происходит только на основании их значения.

В предложении количественное числительное вместе с существительным, к которому оно относится, является одним членом предложения:

Я купил пять книг.

Грамматические признаки порядковых числительных

Грамматические признаки порядковых числительных сходны с относительными прилагательными. Порядковые числительные изменяются по родам, числам и падежам и во всех формах согласуются с существительными, к которым относятся. Склоняются порядковые числительные как прилагательные (по адъективному склонению, а слово *третий* — по смешанному: *третий-□, треть-его, треть-ему, треть-им, треть-ем,*

как притяжательное прилагательное). В составных порядковых числительных склоняется только последняя часть:

И. п. *две тысячи пятый год*
Р. п. *две тысячи пятого года*
Д. п. *две тысячи пятому году*
В. п. *две тысячи пятый год*
Т. п. *две тысячи пятым годом*
П. п. (*о*) *две тысячи пятом годе.*

Числительное как часть речи имеет следующие особенности представления в учебных комплексах.

Все три комплекса изучают числительное в один этап в 6 классе и представляют материал с небольшими отличиями. Во всех комплексах основное внимание уделяется вопросу о разрядах числительных по значению и структуре и склонению числительных. Собственно морфологические особенности числительных рассматриваются очень кратко, что не позволяет сформировать у учащихся четкое понимание грамматической разнородности числительных разных разрядов и некоторых слов внутри разряда количественных числительных.

Комплекс 2 выделяет 4 разряда числительных по значению: количественные, собирательные, порядковые и дробные (причем предлагает именно такой порядок их изучения) и отмечает, что «количественные числительные изменяются по падежам, но не имеют рода (кроме слов *один, два*) и числа (кроме слова *один*)». Формулировка «не имеют рода» требует разъяснения: числительные *один, два*, а также почему-то не включенные в этот список при рассмотрении соответствующих разрядов *оба* и *полтора* имеют непостоянный признак рода, то есть изменяются по родам, в то время как количественные числительные *тысяча, миллион, миллиард* и другие названия больших чисел имеют постоянный признак рода. О грамматических особенностях слова *тысяча* и др. не сказано ни в одном из комплексов, что значительно затрудняет их морфологический разбор. Только в комплексе 2 сказано об особенностях синтаксической сочетаемости количественных числительных с существительными и о том, что грамматически «порядковые числительные похожи на прилагательные».

Комплекс 3, как и комплекс 1, подразделяет числительные на количественные и порядковые и уже внутри количественных выделяет подразряды целых, дробных и собирательных числительных. В связи с речевой направленностью комплекса основной упор комплекс 3 делает на употреблении числительных: их склонении, избирательной лексической сочетаемости собирательных числительных, употреблению слова *оба / обе*, причем числительные *оба* и *обе* поданы как отдельные слова, в то время как *два* и *две* поданы как формы одного слова.

Местоимение как часть речи

Местоимение — это самостоятельная незнаменательная часть речи, которая указывает на предметы, признаки или количества, но не называет их.

Грамматические признаки местоимений различны и зависят от того, заместителем какой части речи выступает местоимение в тексте.

Местоимения классифицируют по значению и по грамматическим признакам.

Разряды местоимений по значению

Выделяют 9 разрядов местоимений по значению:

1. **Личные**: *я, ты, он, она, оно, мы, вы, они*. Личные местоимения указывают на участников диалога (*я, ты, мы, вы*), лиц, не участвующих в беседе, и предметы (*он, она, оно, они*).

2. **Возвратное**: *себя*. Это местоимение указывает на тождественность лица или предмета, названного подлежащим, лицу или предмету, названному словом *себя* (*Он себя не обидит. Надежды себя не оправдали*).

3. **Притяжательные**: *мой, твой, ваш, наш, свой, его, ее, их*. Притяжательные местоимения указывают на принадлежность предмета лицу или другому предмету (*Это мой портфель. Его размер очень удобен*).

4. **Указательные**: *этот, тот, такой, таков, столько, сей* (устар.), *оный* (устар.). Эти местоимения указывают на признак или количество предметов.

5. **Определительные**: *сам, самый, весь, всякий, каждый, любой, другой, иной, всяк* (устар.), *всяческий* (устар.). Определительные местоимения указывают на признак предмета.

6. **Вопросительные**: *кто, что, какой, который, чей, сколько*. Вопросительные местоимения указывают на лиц, предметы, признаки и количество и служат вопросительными словами в вопросительных предложениях.

7. **Относительные**: те же, что и вопросительные, но использующиеся для связи частей сложноподчиненного предложения (союзные слова).

8. **Отрицательные**: *никто, ничто, некого, нечего, никакой, ничей*. Отрицательные местоимения выражают отсутствие предмета или признака.

9. **Неопределенные**: *некто, нечто, некоторый, некий, несколько*, а также все местоимения, образованные от вопросительных местоимений приставкой *кое-* или суффиксами *-то*, *-либо*, *-нибудь*.

Разряды местоимений по грамматическим признакам

По своим грамматическим признакам местоимения соотносятся с существительными, прилагательными и числительными. Местоименные

существительные указывают на лицо или предмет, местоименные прилагательные — на признак предмета, местоименные числительные — на количество.

К **местоимениям-существительным** относятся: все личные местоимения, возвратное *себя*, вопросительно-относительные *кто* и *что* и образованные от них отрицательные и неопределенные (*никто, ничто, некого, нечего, некто, нечто, кто-то* и др.).

К **местоимениям-прилагательным** относятся все притяжательные, все определительные, указательные *этот, тот, такой, таков, сей, оный*, вопросительно-относительные *какой, который, чей* и образованные от них отрицательные и неопределенные (*никакой, ничей, некоторый, некий, какой-то* и др.).

К **местоимениям-числительным** относятся местоимения *столько, сколько* и образованные от них (*несколько, сколько-нибудь* и др.).

В комплексе 2 к местоимениям относятся также **местоимения-наречия**, то есть слова, которые указывают на признак действий (*где, когда, там, почему-то* и др.). Эти местоимения дополняют разряды определительных (*везде, всегда*), указательных (*так, туда*), вопросительных, относительных (*где, зачем*), неопределенных (*где-то, когда-либо*) и отрицательных (*нигде, никогда*) местоимений.

С одной стороны, есть основание для такого объединения всех местоименных слов: действительно, местоимение как часть речи не обладает грамматическим единством и выделено на основании своей отсылочной функции: местоименные слова не называют предметов, признаков, количеств, обстоятельств, а указывают на них, отсылая нас либо к внеязыковой действительности, речевой ситуации (местоимение *я* называет того, кто в данный момент является говорящим, фраза *Дай мне **ту** книгу* может быть понята при указании рукой на определенную книгу), либо к предшествующему или последующему тексту (*Вот стол. **Он** (=стол) деревянный. Человек, **который** (=человек) мне нужен, не пришел* — отсылка к предшествующему контексту. *Я хочу сказать о **том**, что не приду* — отсылка к последующему контексту).

С другой стороны, есть сложившаяся лингвистическая традиция относить к местоимению как части речи только те местоименные слова, которые употребляются «вместо имени», то есть вместо существительного, прилагательного или числительного. Именно этот подход отражен в комплексах 1 и 2.

Грамматические признаки местоимений-существительных

К местоименным существительным относятся следующие местоимения: личные *я, ты, он, она, оно, мы, вы, они*, возвратное *себя*, вопросительно-относительные *кто* и *что* и образованные от них отрицательные

и неопределенные (*никто, ничто, некого, нечего, некто, нечто, кто-то, кое-что, что-либо* и др.).

Эти местоимения обладают грамматическими признаками, сходными с грамматическими признаками существительных, однако имеют и определенные отличия от знаменательных существительных. К ним можно задать вопросы *кто?* или *что?*, в предложении эти слова выступают преимущественно как подлежащие или дополнения.

Рассмотрим морфологические признаки местоимений-существительных.

Личные местоимения имеют морфологический признак **лица**:

1 лицо: *я, мы*,

2 лицо: *ты, вы*,

3 лицо: *он, она, оно, они*.

Морфологический признак лица местоимений выражается внесловно — личными окончаниями глагола в настоящем или будущем времени изъявительного наклонения и формами повелительного наклонения глагола, то есть теми глагольными формами, которые имеют морфологический признак лица:

1 лицо: *я ид-у, мы ид-ем*,

2 лицо: *ты ид-ешь, ид-и-□, вы ид-ете, ид-и-те*,

3 лицо: *он, она, оно ид-ет, пусть идет, они ид-ут, пусть идут*.

У остальных местоимений-существительных, а также у всех знаменательных существительных лицо определять не принято.

У личных местоимений есть морфологический признак **числа**. Личные местоимения бывают единственного (*я, ты, он, она, оно*) и множественного (*мы, вы, они*) числа. При перечислении личных местоимений все три комплекса приводят эти восемь слов, из чего можно сделать вывод, что каждое из восьми личных местоимений — самостоятельное слово. Однако в отношении трактовки признака числа в комплексах есть разногласия. В комплексе 1 ничего не сказано об изменении личных местоимений по числам, однако в плане морфологического разбора местоимения число помещено в непостоянные признаки. В комплексе 2 сказано, что личные местоимения «бывают ед. и мн. числа». В комплексе 3 указано, что местоимения 1 и 2 лица не изменяются по числам (то есть *я* и *мы* — разные слова), а местоимения 3 лица — изменяются (то есть *он* и *они* — это формы одного слова).

В лингвистике обычно считается, что число — постоянный признак местоимений-существительных, то есть местоимения *я* и *мы*, *ты* и *вы*, *он*, *она*, *оно* и *они* — разные слова. Это связано с тем, что между словами *я* и *мы*, *ты* и *вы* нет нормального для изменения по числу соотношения «один предмет — множество предметов, каждый из которых называется формой единственного числа», то есть нельзя сказать, что *мы* — это много *я*, поскольку *мы* — это *я* (говорящий) и еще кто-то.

Таким образом, мы будем описывать личные местоимения как слова с постоянным признаком единственного или множественного числа.

Местоимения-существительные имеют постоянный признак **рода**. Этот вопрос, как и вопрос о числе, в школьных учебниках освещен слабо. С одной стороны, как уже было сказано, в списке личных местоимений приводится 8 слов, то есть слова *он*, *она* и *оно* считаются разными словами. С другой стороны, в комплексах 1 и 3 сказано, что местоимения 3 лица изменяются по родам. О роде остальных личных местоимений не сказано.

Целесообразно исходить из следующих положений. Все личные местоимения имеют постоянный признак рода, который, как и у знаменательных существительных, выражается внесловно.

Местоимения *я* и *ты* общего рода: *я, ты пришел-□ — я, ты пришл-а*.

Местоимение *он* мужского рода: *он пришел-□*.

Местоимение *она* женского рода: *она пришл-а*.

Местоимение *оно* среднего рода: *оно пришл-о*.

Местоимения множественного числа *мы*, *вы*, *они* не охарактеризованы по роду.

Можно говорить об одушевленности личных местоимений, поскольку В. п. у них совпадает с Р. п. (*нет тебя — вижу тебя*).

Все личные местоимения изменяются по **падежам**, то есть **склоняются**. Склоняются личные местоимения особым образом, причем формы их косвенных падежей образованы от другой основы (то есть супплетивно):

И. п.	*я*	*ты*	*он*	*оно*	*она*	*мы*	*вы*	*они*
Р. п.	*меня*	*тебя*	*его*	*его*	*ее*	*нас*	*вас*	*их*
Д. п.	*мне*	*тебе*	*ему*	*ему*	*ей*	*нам*	*вам*	*им*
В. п.	*меня*	*тебя*	*его*	*его*	*ее*	*нас*	*вас*	*их*
Т. п.	*мной / мною*	*тобой/ тобою*	*им*	*им*	*ей*	*нами*	*вами*	*ими*
П. п.	*(обо) мне*	*(о) тебе*	*(о) нем*	*(о) нем*	*(о) ней*	*(о) нас*	*(о) вас*	*(о) них*

В косвенных падежах с предлогом к местоимениям 3 лица прибавляется *н*: *у него, к ним, от нее*. Прибавления не происходит при производных предлогах *в течение, благодаря, согласно, вопреки* и др.: *благодаря ей, согласно ему*.

Возвратное местоимение-существительное *себя* не имеет рода и числа. Склоняется оно так же, как личное местоимение *ты*, за исключением того, что местоимение *себя* не имеет формы И. п.

Вопросительно-относительные местоимения *кто* и *что* в школьных учебниках не охарактеризованы с точки зрения рода и числа, однако можно отметить, что местоимение *кто* мужского рода единственного числа (*кто пришел-*□, но не **кто пришл-а* или **кто пришл-и*), а местоимение *что* — среднего рода единственного числа (*что произошл-о*).

Склоняются эти местоимения следующим образом:

И. п.	*кто*	*что*
Р. п.	*кого*	*чего*
Д. п.	*кому*	*чему*
В. п.	*кого*	*что*
Т. п.	*кем*	*чем*
П. п.	*(о) ком*	*(о) чем*

Образованные от местоимений *кто* и *что* **отрицательные** и **неопределенные** местоимения обладают теми же признаками, что и местоимения *кто* и *что*. Особенностью неопределенных местоимений *некто* и *нечто* является то, что *некто* имеет форму только И. п., а *нечто* — И. п. и В. п. Отрицательные местоимения *некого* и *нечего*, наоборот, не имеют формы И. п., а *нечего* — и В. п.

Отрицательные и неопределенные местоимения с приставками *не-* и *ни-* при их употреблении с предлогами «пропускают» предлог внутрь себя: *не у кого, ни с кем*.

Грамматические признаки местоимений-прилагательных

К **местоимениям-прилагательным** относятся все притяжательные (*мой, твой, ваш, наш, свой, его, ее, их*), все определительные (*сам, самый, весь, всякий, каждый, любой, другой, иной, всяк, всяческий*), указательные *этот, тот, такой, таков, сей, оный*, вопросительно-относительные *какой, который, чей* и образованные от них отрицательные и неопределенные (*никакой, ничей, некоторый, некий, какой-то* и др.).

Местоимения-прилагательные обладают грамматическими признаками, сходными с признаками знаменательных прилагательных: они имеют непостоянные признаки рода, числа и падежа, в которых согласуются с существительным, к которому они относятся, склоняются местоимения-прилагательные по адъективному и смешанному склонению, в предложении бывают определением или (редко) именной частью сказуемого.

Отдельного упоминания заслуживают притяжательные местоимения *его, ее* и *их*. В отличие от слов *мой, твой, наш, ваш* местоимения *его, ее* и *их* неизменяемы (ср.: *его дом, парта, окно; его дома, парты, окна*). Неизменяемость является их постоянным признаком (о другой интерпретации этих лексем см. далее, с. 354).

Местоимения-прилагательные *каков* и *таков* не изменяются по падежам и употребляются только в функции сказуемого.

Грамматические признаки местоимений-числительных

Местоимения-числительные немногочисленны. Это слова *сколько, столько* и образованные от них местоимения *несколько, сколько-то, сколько-нибудь*.

Как и знаменательные числительные, эти слова не имеют морфологических признаков рода и числа, изменяются по падежам и особым образом сочетаются с существительными: управляют Р. п. мн. числа существительного в И. п. и В. п. и согласуются с существительным в косвенных падежах. Склоняются эти слова одинаково:

И. п. *сколько*
Р. п. *скольких*
Д. п. *скольким*
В. п. *сколько*
Т. п. *сколькими*
П. п. *скольких*.

Слово *нисколько* обычно относят не к местоимениям, а к наречиям, так как оно неизменяемо.

Местоимение как часть речи имеет следующие особенности представления в учебных комплексах.

Комплекс 1 выделяет описанные выше 9 разрядов местоимений по значению, причем личных — 6 (*он, она* и *оно* объявляются формами одного слова, а местоимение *он* соответственно изменяется по родам). О местоимениях *кто* и *что* сказано, что они «не изменяются по родам и числам», но не сказано, что они имеют постоянный признак рода и числа, что будет иметь соответствующие последствия при разборе этих лексем. Вообще, главным недостатком рассмотрения местоимений в комплексе 1 является то, что местоимения в нем не соотнесены со знаменательными частями речи в их грамматических признаках, что влечет туманные формулировки типа «некоторые местоимения изменяются по родам и числам»; отсутствие четкого грамматического описания местоимений очень затрудняет выработку умения правильного морфологического разбора слов этой части речи.

Комплекс 2 имеет следующие особенности представления местоимения как части речи. Во-первых, как уже было сказано, комплекс 2 включает в число местоимений также и местоимения-наречия, которые в комплексах 1 и 3 рассмотрены как разряд наречий. Безусловным достоинством комплекса 2 является соотнесение местоимений с другими частями речи, что позволяет четко определить постоянные и непостоянные признаки местоимений разных групп. В связи с этой четкой грамма-

тической характеристикой местоимений выделяется 8 личных местоимений с постоянным признаком числа, но зато неизменяемость притяжательных *его, ее* и *их* приводит авторов учебника к следующему решению: они выделяют 4 притяжательных местоимения *мой, твой, ваш* и *наш*, изменяющихся, как прилагательные, далее утверждается, что «в значении притяжательных местоимений используются личные местоимения в форме род. п.: *его, ее, их*». Большое внимание уделено склонению и правописанию местоимений разных разрядов.

Комплекс 3 в начальном параграфе о местоимении не вполне корректно формулирует обобщенное значение местоимения как части речи: «Местоимения ничего не называют, а лишь обозначают лицо или указывают на предмет, признак, количество «вообще», неконкретно (абстрактно), «беспредметно». Думается, что такая формулировка не пояснит особенности семантики местоимений, а запутает учащихся. В комплексе выделено 8 разрядов местоимений: вопросительные и относительные объединены в один разряд. Соотнесение со знаменательными частями речи в комплексе 3, как и в комплексе 1, не производится, что мешает четкому осознанию грамматических различий между местоимениями. Личные *я, ты, мы, вы* объявлены разными словами, а *она, она, оно* и *они* объединены в одну лексему, то есть слово *он* изменяется по родам и числам. Притяжательные местоимения рассмотрены непоследовательно: в одном из заданий предлагается с местоимениями *его, ее* и *их* составить предложения так, что «в одном случае это было бы личное местоимение 3 лица, а в другом — притяжательное». Иными словами, в комплексе 3, как и в комплексе 2, предлагается интерпретировать эти слова как личные местоимения *он*, *она* и *они* в Р. п., употребляемые в функции притяжательных местоимений, причем эта позиция утверждается непоследовательно. Большое внимание в комплексе 3 уделено употреблению и произношению местоимений.

Наречие как часть речи

Наречие — это самостоятельная часть речи, обозначающая признак действия, признака, редко — предмета. Наречия неизменяемы (за исключение качественных наречий на *-о /-е*) и примыкают к глаголу, прилагательному, другому наречию (*быстро бежать, очень быстрый, очень быстро*). В предложении наречие обычно бывает обстоятельством.

В редких случаях наречие может примыкать к существительному: *бег наперегонки* (существительное имеет значение действия), *яйцо всмятку, кофе по-варшавски*. В этих случаях наречие выступает как несогласованное определение.

Классификация наречий осуществляется по двум основаниям — по функции и по значению.

Классификация наречий по функции

По функции выделяют два разряда местоимений — знаменательные и местоименные.

Знаменательные наречия называют признаки действий или других признаков, **местоименные** — указывают на них, ср.: *справа — где, налево — куда-то, сдуру — почему, назло — затем, вчера — всегда*.

Как уже было сказано, в комплексе 2 местоименные наречия являются не разрядом наречий, а разрядом местоимений (см. с. 349).

Местоименные наречия могут быть подразделены на классы в соответствии с классификацией местоимений, например: *там, туда, тогда* — указательные, *где, куда, зачем* — вопросительно-относительные, *везде, всюду* — определительные и т. д.

Классификация наречий по значению

Выделяют два разряда наречий по значению — определительные и обстоятельственные.

Определительные наречия характеризуют само действие, сам признак — способ совершения действия или количественную характеристику признака (*красиво, весело, по-моему, пешком, очень*) — и подразделяются на следующие разряды:

— **качественные, или образа действия** (*как? каким образом?*): *быстро, так, вдвоем*;

— **количественные, или меры и степени** (*в какой мере? насколько?*): *очень, нисколько, втрое*.

Обстоятельственные наречия называют внешние по отношению к действию обстоятельства и подразделяются на следующие разряды:

— **места** (*где? куда? откуда?*): *справа, там, наверху*;

— **времени** (*когда? как долго?*): *вчера, тогда, весной, когда*;

— **причины** (*почему?*): *сгоряча, почему, потому*;

— **цели** (*зачем? для чего?*): *назло, зачем, затем*.

Грамматические признаки наречий

Главным морфологическим свойством наречий является их неизменяемость — это их постоянный морфологический признак.

Однако качественные наречия на *-о/-е*, образованные от качественных прилагательных, имеют степени сравнения.

В силу своей неизменяемости наречие связывается с другими словами в предложении примыканием. В предложении обычно бывает обстоятельством.

Некоторые наречия могут выступать как именная часть сказуемых. Чаще всего это сказуемые безличных предложений (*На море тихо*), однако некоторые наречия могут служить и сказуемыми двусоставных предложений (*Разговор будет начистоту*, *Она замужем*).

Наречия, выступающие как часть сказуемых безличных предложений, иногда выделяют в самостоятельную часть речи или в самостоятельный разряд внутри наречия и называют словами категории состояния (словами состояния, предикативными наречиями) (см. с. 357–358).

Степени сравнения качественных наречий на *-о / -е*

Степени сравнения наречий, как и степени сравнения прилагательных, обозначают бóльшую / меньшую или наибольшую / наименьшую степени проявления признака. Устройство степеней сравнения наречия и прилагательного схоже.

Сравнительная степень наречия обозначает бóльшую или меньшую степень проявления признака:

— у одного действия субъекта по сравнению с другим действием этого же субъекта: *Петя бегает лучше, чем прыгает*;

— у действия одного субъекта по сравнению с этим же действием другого субъекта: *Петя бегает быстрее, чем Вася*;

— у действия субъекта по сравнению с этим же действием этого субъекта в другое время: *Петя бегает быстрее, чем раньше*;

— у действия одного субъекта по сравнению с другим действием другого субъекта: *Ребенок бежит медленнее, чем взрослый идет*.

Как и у прилагательного, сравнительная степень наречия бывает простая и составная.

Простая сравнительная степень наречия образуется присоединением к основе положительной степени без *-о* (и без сегментов *к/ок*) формообразующих суффиксов *-ее(-ей)*, *-е*, *-ше/-же*: *тепл-ее, громч-е, рань-ше, глуб-же*.

От простой сравнительной степени прилагательного простая сравнительная степень наречия отличается синтаксической функцией: наречие бывает в предложении обстоятельством (*Он прыгнул выше отца*) или частью сказуемого безличного предложения (*Стало теплее*), а прилагательное выступает как часть сказуемого двусоставного предложения (*Он выше отца*) или как определение (*Дай мне тарелку поменьше*).

Составная сравнительная степень наречия имеет следующую структуру: элементы *более / менее* + положительная степень (*Он прыгнул более высоко, чем отец*).

Превосходная степень обозначает наибольшую / наименьшую степень проявления признака.

В отличие от прилагательных наречие не имеет простой превосходной степени сравнения. Остатки простой сравнительной степени представлены лишь во фразеологизированных оборотах *покорнейше благодарю, нижайше кланяюсь*.

Составная превосходная степень сравнения наречия образуется двумя способами:

1) *наиболее / наименее* + положительная степень (*Он прыгнул наиболее высоко*);

2) простая сравнительная степень + *всего / всех* (*Он прыгнул выше всех*); отличие от превосходной степени сравнения прилагательных состоит в том, что составная превосходная степень сравнения наречия выступает в синтаксической функции обстоятельства, а не именной части сказуемого двусоставного предложения.

Некоторые качественные наречия, как и некоторые качественные прилагательные, не изменяются по степеням сравнения, например наречие *особо*.

Категория состояния

Неизменяемые слова, выступающие в функции сказуемых безличных предложений, называют **словами категории состояния** (предикативными наречиями, безлично-предикативными словами).

Слова категории состояния обозначают состояние природы (*Было **холодно***), человека (*У меня на душе **радостно**. Мне **жарко***), оценку действий (***Можно** пойти в кино*).

Слова категории состояния с суффиксом *-о*, образованные от прилагательных, могут иметь степени сравнения (*С каждым днем становилось все **холоднее / более холодно***).

В лингвистике, действительно, иногда выделяют эти слова в самостоятельную часть речи, называемую категорией состояния. Слова этой группы делятся на слова, которые могут употребляться и в других синтаксических позициях (ср.: *Море тихо* (прил.) — *Он сидел тихо* (нар.) — *В классе тихо* (кат. сост.)), и слова, которые могут употребляться только в функции именной части сказуемого безличного предложения: *можно, нельзя, боязно, совестно, стыдно, пора, жаль* и др. Отличительной особенностью этих слов является то, что они не сочетаются с подлежащим и теряют способность обозначать признак действия (*весело*) или предмет (*лень*). Однако в лингвистике также широко распространена точка зрения, согласно которой слова категории состояния считаются подгруппой наречий. При таком описании к наречию как части речи относятся неизменяемые (или имеющие только степени сравнения) слова, которые могут выступать только в функции обстоятельства (*пешком, направо, куда*), в функции обстоятельства и сказуемого безличного предложения

(*хорошо, холодно*) или только в функции сказуемого безличного предложения (*стыдно, жаль, нельзя*).

Учебные комплексы имеют следующие особенности в изучении наречия как части речи.

В комплексах 1 и 3 наречие изучается в 7 классе, это последняя самостоятельная часть речи, после изучения которой учащиеся переходят к служебным частям речи.

В комплексе 2 наречие изучается в 6 классе перед местоимением. Это вызвано тем, что, как уже было сказано при описании местоимения как части речи, комплекс 3 включает местоименные наречия в состав местоимений, а не наречий.

Комплексы 1 и 3, говоря о классификации наречий, не уделяют специального внимания разграничению наречий на знаменательные и местоименные. Комплекс 3 при этом просто приводит знаменательные и местоименные наречия в одном ряду. Так, в качестве примеров наречия со значением места приводятся слова *вдалеке, кое-где, куда-то, вблизи*. Комплекс 1 в основном иллюстрирует все теоретические положения знаменательными наречиями, но отдельно говорится, что среди наречий имеются указательные (*здесь, там, тут, туда*), неопределенные (*где-то, куда-то, кое-где*), вопросительные (*где, куда, зачем*), отрицательные (*нигде, никуда, негде*). Как видно из примеров, выделение этих групп возможно только среди местоименные наречий.

Вопрос о разрядах наречий по значению решается в комплексах следующим образом.

Комплекс 1 предлагает различать обстоятельственные и определительные наречия, при этом говорится, что обстоятельственные обозначают образ действия, время, место, причину, цель (*идти пешком / вечером / туда*), а определительные обозначают меру и степень, качество, способ действия (*увеличить вдвое / слегка, едва*). Такая классификация вызывает недоумение. Неясно, как разграничиваются «образ действия» как подразряд обстоятельственных и «способ действия» как подразряд определительных. Наречие в примере *идти пешком*, безусловно, описывает способ совершения действия и должно быть отнесено к определительным, а не обстоятельственным.

Комплекс 2 не разделяет наречия на определительные и обстоятельственные и сразу выделяет 6 групп наречий по значению: образа действия, меры и степени, места, времени, причины, цели.

Комплекс 3 классифицирует наречия так же, как комплекс 2.

Все три комплекса описывают степени сравнения наречий на *-о/-е*. При этом комплекс 1 при описании степеней сравнения наречий, как и при описании степеней сравнения прилагательных, выделяет только средства выражения большей степени проявления признака: *внимательнее, более внимательно, внимательнее всех*. Комплексы 2 и 3 говорят и о меньшей степени проявления признака, образуемой соединением компонента *менее* с положительной степенью. Из способов выражения превосходной степени сравнения все три комплекса упоминают только соединение компаратива с элементами *всего (всех): сделал лучше всех*.

Описание составных степеней сравнения происходит в комплексах не единообразно. Комплексы 1 и 3 говорят о составных формах как о сочетании двух слов, что неверно: два компонента составной формы являют собой одно слово в его аналитической форме; это важно понимать для морфологического разбора наречия. Комплекс 2, говоря о составной сравнительной степени, называет элементы *более* и *менее* частицами, а в составную превосходную степень описывает как сочетание двух слов, что непоследовательно.

Все три комплекса при рассмотрении степеней сравнения наречия, как и в прилагательном, говорят о сравнительной и превосходной степени, а положительная степень сравнения ими не выделяется и считается «никакой».

При изучении степеней сравнения надо уделить особое внимание критериям разграничения простой сравнительной и составной превосходной степени прилагательного и наречия. Это разграничение проводится по их синтаксическим связям и синтаксическим функциям: прилагательное поясняет слово с предметным значением и бывает сказуемым двусоставного предложения (*Он выше других учеников / выше всех в классе*), а наречие поясняет глагол и выступает как обстоятельство (*Он прыгнул выше других / выше всех в классе*) или же употребляется независимо и выступает как сказуемое безличного предложения (*На улице стало теплее*). Помочь в разграничении прилагательного и наречия ученикам может также замена степеней сравнения на положительную: *Он выше других в классе* можно заменить на *Он высокий*, а *Он прыгнул выше других* на *Он прыгнул высоко*.

Особое внимание надо уделить вопросу о словах категории состояния.

Все комплексы слова категории состояния отмечают как особый разряд слов. В комплексе 1 в его последних редакциях эти слова выделены в самостоятельную часть речи — категорию состояния. В комплексе 2 эти слова называются «словами состояния» и описаны в разделе, посвященном наречиям. Комплекс 3 об этом языковом явлении упоминает в рубрике «Возьмите на заметку», где отмечается, что «среди наречий выделяется группа слов, которые обозначают состояние человека или окружающей среды» и что эти слова имеют свои особенности: они являются сказуемыми безличных предложений и употребляются со связкой, что нехарактерно для наречия. Тем не менее слова категории со-

стояния в комплексе 3 больше не упоминаются и должны рассматриваться в ряду других наречий.

Большая часть времени при изучении темы «Наречие» отводится на орфографию, что вызвано объективной трудностью правописания наречий.

Глагол как часть речи

Глагол — это самостоятельная знаменательная часть речи, обозначающая действие (*читать*), состояние (*болеть*), свойство (*хромать*), отношение (*равняться*), признак (*белеться*).

Грамматические признаки глагола неоднородны у разных групп глагольных форм. Глагольное слово объединяет:

— неопределенную форму (инфинитив);

— спрягаемые (личные и безличные) формы;

— неспрягаемые формы — причастные и деепричастные; в комплексе 2 и в последних изданиях комплекса 1 причастие и деепричастие рассматриваются как самостоятельные части речи.

Их грамматические признаки различны:

— спрягаемые формы имеют морфологический признак числа, наклонения, времени, в прошедшем времени и условном наклонении — морфологический признак рода, в настоящем / будущем времени и повелительном наклонении — морфологический признак лица, в условном и повелительном наклонении у них нет морфологического признака времени;

— инфинитив, деепричастие неизменяемы;

— у причастия есть непостоянные морфологические признаки времени, как у спрягаемых форм глагола, и рода, числа, падежа, одушевленности, как у прилагательных.

Однако у всех глагольных форм есть объединяющие их грамматические признаки:

1) у всех форм есть постоянные признаки вида, переходности и возвратности,

2) все формы обладают единым управлением — требуют постановки существительного в форме одного и того же падежа: *читать / читал / читая / читающий книгу,* но *чтение книги.*

Глагол — это, наряду с существительным, центральная часть речи в языке и в изучении морфологии. Как уже говорилось, довольно много сведений о глаголе учащиеся имеют из курса начальной школы, однако все эти сведения повторяются и обобщаются, а также дополняются новыми в курсе средней школы.

Комплекс 1 изучает глагол в 5 и 6 классах, причастие и деепричастие — в 7 классе.

Комплекс 2 изучает глагол в 6 классе, причастие и деепричастие — в 7 классе.

Комплекс 3 изучает глагол в 5 классе до имени существительного, причастие и деепричастие как формы глагола — в 6 классе.

Определение глагола как части речи имеет определенные трудности. Первая из них связана с тем широким спектром значений, которые может иметь глагол: действие, состояние, проявление и изменение признака и т. д. Комплексы решают вопрос о значении глагола как части речи различно. Так, комплекс 1 говорит о том, что глагол обозначает действие предмета. Комплекс 3 перечисляет комплекс значений, которые может выражать глагол; среди этих значений «реальное действие», «состояние», «процесс речи и мысли», «проявление и изменение признака», «взаимоотношения людей», а также непонятные с точки зрения основания своего выделения «движение *(шагать, лететь),* различные звуковые явления *(мычать, кукарекать)*». Список значений глагола по комплексу 3 необходимо подкорректировать. Комплекс 2 использует такую формулировку: «действия, называющие различные состояния», «действия, называющие то, что происходит в природе» и т. д.

Представляется, что проблему определения значения глагола как части речи можно решить так: глагол обозначает действия, признаки, состояния как процессы, то есть как существующие или развивающиеся во времени.

Следующая проблема определения глагола как части речи связана с неоднородностью его грамматических признаков.

Комплекс 1, в котором глагол изучается ступенчато, приводит два разных определения глагола: в 5 классе сказано, что глагол изменяется по временам, в настоящем и будущем времени — по лицам и числам, в прошедшем времени — по родам и числам. В 6 классе к этому добавляется, что глаголы бывают совершенного и несовершенного вида. Про изменяемость по наклонениям ни в одном из этих определений не сказано.

Комплекс 2 просто перечисляет морфологические признаки глагола в одном ряду: вид, наклонение, время, лицо, число, род, спряжение, не акцентируя внимания на том, что не все эти признаки проявляются в каждой из глагольных форм.

Комплекс 3 в начале темы предлагает учащимся вспомнить, какие морфологические признаки имеет глагол и как он изменяется. В середине темы имеется параграф «Как изменяется глагол», в котором, как и в комплексе 2, в одном ряду перечисляются глагольные признаки: вид, наклонение, время, лицо, число (из соотнесения названия параграфа с текстом учащиеся могут сделать ошибочный вывод о том, что по всем этим признакам глагол изменяется, что не так: вид в этом комплексе, как и в двух других, рассматривается как постоянный глагольный признак).

Неопределенная форма глагола (инфинитив)

Начальной формой глагола является его неопределенная форма, или инфинитив.

Глагол в инфинитиве отвечает на вопросы *что делать?* или *что сделать?* и имеет только постоянные признаки переходности (*читать* — перех., *спать* — неперех.), возвратности (*мыть* — невозвр., *мыться* — возвр.) и вида (*решать* — несов. вид, *решить* — сов. вид).

Формальными показателями инфинитива являются формообразующие суффиксы *-ть* (*чита-ть*), *-ти* (*нес-ти*), *-чь* или ∅ (*пе-чь* или *печь-∅*) — об интерпретации статуса этих морфем в разных учебных комплексах см. § 53, с. 246, 249.

Инфинитив может быть любым членом предложения: подлежащим (*Учиться всегда пригодится*), частью сказуемого двусоставного предложения (*Я люблю гулять по осеннему лесу*) или главным членом односоставного безличного предложения (*Быть грозе великой!*), дополнением (*Все просили ее спеть*), определением (*У меня возникло непреодолимое желание поспать*), обстоятельством (*Я пошел пройтись*).

Комплекс 1 употребляет только термин «неопределенная форма глагола» и указывает, что она «не имеет ни времени, ни числа, ни лица, ни рода».

Комплекс 2 использует термин «инфинитив» и описывает его максимально подробно: вопросы, неизменяемость, формообразующие суффиксы, синтаксические функции.

В **комплексе 3** использует оба термина и фиксирует внимание учащихся на том, что инфинитив — это начальная, то есть словарная форма глагола и что при определении инфинитива у глагола важно избежать подмены вида (*расцвел* — форма глагола *расцвести*, а не *расцветать*), что достигается постановкой вопроса.

Главная задача, которую выполняет изучение параграфа об инфинитиве, — отработка орфографического навыка употребления мягкого знака, особенно в возвратных глаголах (*мыться*) и глаголах на *-чь* (*обжечь, обжечься*).

Переходность / непереходность глагола

Переходность — способность глагола управлять существительным со значением объекта в В. п. без предлога (*читать книги*). При отрицании форма В. п. меняется на Р. п. (*не читать книг*); к переходным также относятся глаголы, присоединяющие Р. п., совмещающий значение объекта и количества (*выпить воды*). Глаголы, которые могут управлять существительными в указанных формах, называются **переходными**.

К **непереходным** относятся остальные глаголы (*лежать*), в том числе глаголы, которые иногда называют косвенно-переходными, — присоединяющие существительное со значением объекта в В. п. с предлогом или в другом падеже с предлогом или без (*руководить заводом*).

Грамматическая особенность переходных глаголов — наличие форм страдательного залога — как не изучаемых в школьной грамматике личных форм (*Книга читается мною*), так и изучаемых причастных (*Читаемая мною книга*).

Переходность и непереходность глагола описана в **комплексе 1** в учебнике 6 класса. Переходными называются в этом учебнике глаголы, которые «сочетаются или могут сочетаться с существительными, числительными или местоимениями в В. п. без предлога». К этому определению надо добавить, что управляемое слово должно называть то, на что направлено действие (иметь значение объекта действия); это позволит отделить переходные глаголы от тех, которые могут присоединять В. п. без предлога с обстоятельственным значением (спал всю ночь).

В комплексах 2 и 3 переходность не рассматривается.

Возвратность / невозвратность

Возвратными называются глаголы со словообразующим суффиксом *-ся*: *учиться, смеяться*. Большинство из них образовано от глаголов без *-ся* (*готовить → готовиться*), но есть и не имеющие этого соответствия возвратные глаголы (*бояться, гордиться, лениться, надеяться, нравиться, смеяться, сомневаться* и др.).

Возвратные глаголы могут обозначать действие субъекта, направленное на себя: (*мыться, причесываться*), взаимонаправленные действия нескольких субъектов (*мириться, встречаться*), состояние субъекта (*беспокоиться, радоваться*), потенциальный активный или пассивный признак субъекта (*собака кусается, стекло бьется*).

Обычно возвратные глаголы являются непереходными — за редким исключением: *бояться, стесняться маму*. Все возвратные глаголы не имеют форм страдательного залога.

Возвратность как морфологический признак в **комплексе 1** лишь упоминается в параграфе о переходности (здесь сообщается, что возвратные глаголы обычно непереходные), а в **комплексе 3** возвратность специально не рассматривается, хотя и указана в схеме морфологического разбора глагола.

В **комплексе 2** возвратности посвящен отдельный параграф, в котором затронут вопрос о значении возвратных глаголов, причем среди значений описано и «страдательное значение: *дом строится каменщиками*». В лингвистике конструкции такого рода обычно описывают как личную форму страдательного залога. Глагол стоит в форме страдательного залога в том случае, если в позиции подлежащего при нем находится существительное со значением объекта, а не субъекта действия. Од-

нако во всех трех учебных комплексах морфологический признак залога выделяется только у причастий, поэтому согласно школьной грамматике любой глагол с *-ся* представляет собой самостоятельное слово.

Вид как морфологический признак глагола

Вид — постоянный морфологический признак глагола, обобщенно указывающий на характер протекания действия или распределение действия во времени.

Все глаголы имеют видовую характеристику — относятся к совершенному виду (СВ) или несовершенному виду (НСВ).

Глаголы СВ отвечают в инфинитиве на вопрос *что сделать?* и обозначают действие, достигшее определенного результата (*прочитать, похудеть*).

Эти глаголы описывают действие как факт (***Наступила** осень, листья **пожелтели** и **опали***). Очень редко, преимущественно в разговорной речи, глаголы СВ могут обозначать единичное действие как пример повторяющегося действия (*С ним так бывает: **остановится** и **задумается***).

Глаголы НСВ отвечают в инфинитиве на вопрос *что делать?* и не обозначают действия, достигшего определенного результата (*читать, худеть*).

Сфера употребления глаголов НСВ шире, чем глаголов СВ: глаголы НСВ обозначают действие как процесс (***Приближалась** поздняя осень, листья быстро **желтели** и **опадали***), повторяющееся действие (*Он иногда **останавливается** и **задумывается***), постоянное отношение (*Параллельные прямые не **пересекаются***), потенциальную возможность (*Верблюды **плюются***). В ситуации, когда обозначается факт совершения действия, а не характер его протекания, глагол НСВ может быть употреблен синонимично глаголу СВ; ср.: *Я уже **читал** эту книгу = Я уже прочитал эту книгу.*

Большинство непроизводных глаголов русского языка имеют характеристику НСВ (*читать, менять, кричать*). Для образования от них глаголов СВ необходимо прибавить приставку (*читать → пере-читать*), приставку и суффикс (*менять → с-мен-и-ть*) или суффикс *-ну-* со значением однократности (*кричать → крик-ну-ть*).

Не происходит изменения видовой характеристики только у 17 глаголов разнонаправленного движения при прибавлении к ним приставки с пространственным значением, например: *летать → у-летать*.

Два глагола, различающиеся только видовым значением (завершенность действия), составляют **видовую пару**: *делать — сделать, читать — прочитать*.

У большинства глаголов приставка, помимо видового значения, привносит также иной дополнительный смысловой компонент: начинательность (*петь → за-петь*), смягчительность (*болеть → при-болеть*), интенсивность (*бить → из-бить*) и др.

Если к глаголу СВ прибавить суффиксы *-ива-/-ыва-, -ва-, -а-*, то от него образуется глагол НСВ: *перечитать → перечит-ыва-ть, избить → изби-ва-ть, решить → реш-а-ть*. Эти суффиксы, как правило, привносят только видовое значение (незавершенность действия, отсутствие достижения предела). При прибавлении этих суффиксов образуются видовые пары; исключения немногочисленны (см., например, *заблудиться — заблужд-а-ться*).

Некоторые глаголы имеют супплетивные (образованные от другой основы) видовые пары: *говорить — сказать*. В некоторых случаях глаголы в видовой паре внешне различаются только местом ударения (*разре́зать — разреза́ть*).

Обычно видовая пара одна (*делать — сделать, перечитать — перечитывать*), но в некоторых случаях у одного глагола СВ могут быть две видовые пары: *слабеть — о-слабеть — ослабе-ва-ть;*

В русском языке есть **двувидовые глаголы**: значение вида они приобретают в контексте. Это глаголы *казнить, женить, крестить, обещать* (*Вчера он наконец женился* — СВ; *Он женился несколько раз* — НСВ), глаголы на *-ировать*: *телеграфировать, оперировать* (*Ему еженедельно телеграфировали об успехах предприятия* — НСВ; *Он решил телеграфировать о своем приезде* — СВ).

Глаголы СВ и НСВ имеют **грамматические различия**: у глаголов НСВ три формы времени в изъявительном наклонении, причем будущее составное (*читал, читаю, буду читать*), у глаголов СВ две формы времени в изъявительном наклонении — прошедшее и будущее, причем будущее простое (*прочитал, прочитаю*).

Вид изучается во всех трех комплексах в отдельных параграфах, называющихся «Виды глагола» (в лингвистике этот термин обычно употребляется в единственном числе).

Комплекс 1 представляет данный теоретический материал эвристически: учащимся предлагается с опорой на рисунки проанализировать предложения *Дети решали задачу* и *Дети решили задачу* и ответить, на какие вопросы отвечает глагол совершенного и несовершенного вида и какова разница в их значении. Вопрос о видовой паре не затрагивается.

Комплекс 2 дает большой материал по виду глагола. Глаголы НСВ описываются как указывающие на продолжительность и повторяемость действия, глаголы СВ — как указывающие на результат, однократность, начало или окончание действия. Понятие видовой пары не вводится, но отмечается, что глаголы НСВ и СВ могут различаться только видом или видом и оттенками значения. Далее рассматривается вопрос о видообразовании и сообщается, что глаголы СВ образуются от глаголов НСВ

присоединением приставки, заменой суффиксов, изменением ударения или заменой одного слова другим. С последним положением нельзя согласиться: разнокорневые глаголы могут составлять видовую пару (*говорить — сказать*), но словообразовательными отношениями при этом они связаны не будут.

Комплекс 3 указывает на вопросы, задаваемые к глаголам СВ и НСВ, и формулирует не вполне понятное утверждение, что «обычно глаголу одного вида соответствует глагол другого вида с близким лексическим значением, то есть они составляют видовую пару». Такая формулировка непонятна, так как не объясняет, что такое «близость» лексического значения в видовой паре и где границы этой близости.

Наклонение как морфологический признак глагола

Наклонение — непостоянный морфологический признак глагола, представленный у спрягаемых форм глагола и выражающий противопоставлением форм изъявительного, повелительного и условного наклонений отношение действия к реальности.

Изъявительное наклонение выражает реальное действие в прошлом, настоящем или будущем. Глагол в изъявительном наклонении изменяется по временам.

Средством выражения изъявительного наклонения являются показатели времени: суффиксы *-л-* и *-Ø-* в прошедшем времени (*нес-л-а, нес-Ø-□*), личные окончания в настоящем и будущем времени (*нес-у, буд-у нести, принес-у*).

Повелительное наклонение (императив) выражает побуждение к действию. Глагол в повелительном наклонении не изменяется по временам.

Повелительное наклонение имеет следующие средства выражения: в 1 лице представлена так называемая форма совместного действия (*пойдем-те, давайте пойдем*), в форме 2 лица повелительное наклонение выражается формообразующими суффиксами *-и-* (*пиш-и-□*) или *-Ø-* (*сядь-Ø-□*), в 3 лице представлены составные формы с вспомогательными элементами *пусть, пускай, да* (*пусть идет / идут, да здравствует*).

Условное (сослагательное) наклонение обозначает действие, возможное при определенных условиях, а также само это условие. Условное наклонение образуется присоединением к совпадающей с прошедшим временем форме частицы *бы*: *Если **бы** он **пришел**, мы **пошли бы** в кино.*

Форма наклонения может иметь **переносное употребление**.

Изъявительное наклонение может употребляться в значении условного (*Чего тебе было надо? Взял да и ушел = Взял бы и ушел бы*) или в значении повелительного наклонения (*Ну, пошли = Ну, пойдемте*).

Повелительное наклонение может употребляться в значении изъявительного (*А он возьми да и скажи... = А он взял и сказал…*) или в значении условного (*Приди он вовремя, ничего бы не случилось = Если бы он пришел вовремя, ничего бы не случилось*).

Условное наклонение может употребляться в значении изъявительного (*Я хотел бы вам сказать... = Я хочу вам сказать…*) или в значении повелительного (*Сходил бы ты за хлебом = Сходи за хлебом*).

В **комплексе 1** наклонение изучается в 6 классе. Сообщается, что изъявительное наклонение обозначает действие, которое происходило, происходит или будет происходить «на самом деле», условное наклонение обозначает действие, желаемое или возможное при определенных условиях, а повелительное наклонение обозначает действие, которое кто-то требует или просит выполнить. Среди форм повелительного наклонения подробно рассматриваются только формы 2 лица, но отдельно сообщается, что повелительное наклонение имеет также формы 3 лица ед. и мн. числа и 1 лица мн. числа. В параграфе «Употребление наклонений» рассматриваются отдельные примеры переносного употребления наклонения.

Комплекс 2 рассредоточивает материал о наклонении. После параграфа об изъявительном наклонении идут параграфы о времени, лице и спряжении. Условное и повелительное наклонения рассматриваются отдельно, причем в повелительном наклонении в основном приведены формы 2 лица, далее немного говорится о формах 3 лица, а формы 1 лица мн. числа (совместного действия) не упоминаются.

Комплекс 3 начинает с обобщения: «В русском языке формы наклонения существую для того, чтобы говорящий мог не только называть действие, но и оценить, как это действие относится к действительности». Далее говорится, что изъявительное наклонение обозначает реальное действие, а сослагательное (в комплексе 3 употребляется именно этот термин) и повелительное наклонения употребляются для описания действия, которое «не имеет места в действительности». При описании повелительного наклонения в этом комплексе, как и в двух других, делается упор на формы 2 лица, однако в рубрике «Понаблюдайте» предлагается рассмотреть примеры и сделать вывод о том, «В каких еще формах глагола может выражаться значение повелительного наклонения»; для этого приводятся примеры *Давай(те) уедем; Пусть (пускай) они развлекаются; Не курить!* Формулировка этого задания некорректна, так как не позволяет учащимся разграничить, с одной стороны, формы повелительного наклонения 1 и 3 лица и, с другой стороны, инфинитив со значением категорического приказа.

Время как морфологический признак глагола

Время — непостоянный признак глагола, обозначающий время совершения действия по отношению к моменту речи об этом действии.

Морфологический признак времени представлен в изъявительном наклонении спрягаемых форм глагола и в причастных формах.

В русском языке у спрягаемых форм глагола в изъявительном наклонении представлено три времени: прошедшее, настоящее и будущее.

Прошедшее время обозначает предшествование действия моменту речи о нем. При этом сам момент речи (мысли) может находиться не только в настоящем (*Я **опоздал***), но и в прошлом (*Я понял, что **опоздал***) или будущем (*Он опять придет раньше назначенного срока и будет говорить, что я **опоздал***).

Форма прошедшего времени есть и у глаголов НСВ, и у глаголов СВ и образуется формообразующими суффиксами *-л-* или *-Ø-*, присоединяемыми к основе прошедшего времени (*принес-л-а, принес-Ø-□*),

Настоящее время есть только у глаголов НСВ. Оно формально выражается личными окончаниями глагола (*нес-у, нес-ешь, нес-ет, нес-ем, нес-ете, нес-ут*).

Настоящее время может обозначать действие, протекающее в момент речи. При этом сам момент речи может находиться не только в настоящем (*Он **идет** впереди меня*), но и в прошлом (*Он думал, что **идет** впереди меня*) или будущем (*Он опять убежит вперед, но будет думать, что **идет** лишь немного впереди меня*).

Кроме того, настоящее время может обозначать:

1) постоянное отношение: *Волга впадает в Каспийское море*;
2) повторяющееся действие: *Он всегда занимается в библиотеке*;
3) потенциальный признак: *Некоторые собаки кусаются*.

Будущее время обозначает действие, которое будет иметь место после момента речи о нем (*Я вечером **пойду** в кино / Вчера утром я думал, что вечером **пойду** в кино, но не смог*).

Будущее время есть и у глаголов НСВ, и у глаголов СВ, но выражается оно различно. У глаголов НСВ представлена составная форма будущего времени: спрягаемая форма глагола *быть* + инфинитив (*буду читать*), у глаголов СВ будущее время выражается личными окончаниями (*прочита-ю*).

В русском языке морфологические признаки времени и вида тесно переплетены: у глаголов НСВ три времени, причем будущее время составное (*читал, читаю, буду читать*), у глаголов СВ — две формы времени, причем будущее время — простое (*прочитал, прочитаю*). При этом для образования настоящего времени НСВ и будущего СВ используются одни и те же окончания: *чита-ю — прочита-ю*. Информацию

о времени мы извлекаем из взаимодействия окончания и видовой принадлежности глагола.

Формы времени могут иметь **переносное употребление**.

Настоящее время может употребляться:

1) в значении будущего:
   а) действие воспринимается как реальное, предрешенное: *Завтра еду на дачу*;
   б) настоящее воображаемого действия: *Вообрази: ты встречаешь его на улице, а он тебя не замечает*;
2) в значении прошедшего (для образной актуализации событий): *Иду я вчера по улице и вижу...*;

Прошедшее время может употребляться:

1) в значении будущего предрешенного: *Ну, я пошел;*
2) в значении настоящего при отрицании: *Всегда он так: ничего не видел, ничего не слышал.*

Будущее время может переносно употребляться в значении настоящего: *Что-то я газету никак не найду.*

В **комплексе 1** время изучается в 5 классе, то есть до изучения наклонения. Способ подачи материала эвристический и опирается на изученное в начальной школе: учащиеся должны проанализировать предложения и ответить на вопросы, как образуются, изменяются, какую видовую принадлежность имеют глаголы в том или ином времени

Комплекс 2, в отличие от комплекса 1, не только разбирает средства выражения МК времени, но и говорит о значении временных форм, причем соотносит их с моментом речи. Про глаголы настоящего времени говорится, что они могут также обозначать действия постоянные или длительные. Настоящее и будущее время рассмотрены в одном параграфе для демонстрации взаимосвязи категорий времени и вида. В примечании к этому параграфу говорится о переносном употреблении форм времени.

Комплекс 3 посвящает этому изученному в начальной школе материалу один параграф, где учащимся предлагается вспомнить, как изменяются глаголы в форме каждого из времен.

Лицо как морфологический признак глагола. Безличные глаголы

Глаголы в настоящем и будущем времени изъявительного наклонения и в повелительном наклонении имеют непостоянный морфологический признак лица.

Лицо указывает на производителя действия.

Форма 1 лица указывает, что производителем действия является говорящий (один или с группой лиц): *иду, идем.*

Форма 2 лица указывает, что производителем действия является слушающий / слушающие: *идешь, идете, иди, идите*.

Форма 3 лица указывает, что действие осуществляется лицами, не участвующими в диалоге, или предметами: *идет, идут, пусть идет / идут*.

Формы 1 и 2 лица при отсутствии подлежащего могут указывать на то, что действие приписывается любому производителю (см. обобщенно-личное односоставное предложение: *Тише едешь — дальше будешь*).

С точки зрения отношения к морфологической категории лица глаголы можно разделить на личные и безличные.

Личные глаголы обозначают действия, у которых есть производитель, и могут выступать как сказуемые двусоставных предложений (*Я болею*).

Безличные глаголы обозначают действие, у которых нет производителя (*Смеркается*), или действие, которое мыслится как происходящее помимо воли субъекта (*Мне нездоровится*). Это состояния природы (*Вечереет*), человека (*Меня знобит*) или субъективная оценка ситуации (*Хочется этому верить*). Безличные глаголы не могут быть сказуемыми двусоставных предложений и выступают как главный член односоставного безличного предложения.

Безличные глаголы имеют ограниченное количество форм, которые называются **безличными формами**:

— в прошедшем времени изъявительного наклонения и в условном наклонении безличная форма совпадает с формой среднего рода ед. числа: *светало (бы)*;

— в настоящем / будущем времени изъявительного наклонения безличная форма совпадает с формой 3 лица ед. числа: *светает, будет светать*;

— в повелительном наклонении безличная форма совпадает с формой 2 лица ед. числа: *Светай пораньше, я бы и вставал пораньше* (переносное употребление повелительного наклонения в значении условного).

Большинство безличных глаголов имеет также форму инфинитива, но отдельные безличные глаголы не имеют даже ее, например: *Следует сделать задание заранее* (глагол *следовать* в инфинитиве не имеет значения долженствования).

В безличной форме могут выступать и личные глаголы (ср.: *Волна смыла лодку — Волной смыло лодку*). Это происходит в том случае, когда для говорящего важнее само действие, чем его производитель.

В изъявительном наклонении морфологический признак лица выражается личными окончаниями: личные местоимения *я* и *мы* требуют постановки глагола в форму 1 лица, личные местоимения *ты* и *вы* требуют постановки глагола во 2 лицо, остальные местоимения и все существительные, а также слова, выступающие в функции существительного, требуют употребления глагола в форме 3 лица.

Комплекс 1 уделяет специальное внимание только безличным глаголам, определяя их как «глаголы, которые обозначаются действия, происходящие сами по себе, без действующего лица». Такое определение неточно, тем более что большое упражнение посвящено составлению предложений на тему «Мне нездоровится» с употреблением безличных глаголов, обозначающих состояние субъекта (*знобить, лихорадить* и др.).

Комплекс 2 рассматривает эту тему подробнее. В нем описывается значение глаголов в 1, 2 и 3 лице, отдельный параграф посвящен безличным глаголам, которые определены как показывающие, что «действие совершается само собой, как бы помимо чьей-то воли». Часть этого параграфа посвящена безличному употреблению личных глаголов (*В саду пахнет сиренью*).

Комплекс 3 упоминает о морфологическом признаке лица в связи со спряжением глагола и отдельно вводит параграф о безличных глаголах. Они определяются как глаголы, при которых «нет и не может быть действующего лица» и которые обозначают состояния природы и физическое состояние живого существа. При описании форм, в которых выступают безличные глаголы (безличных форм) допущена небрежность: сказано, что безличные глаголы имеют только неопределенную форму и форму 3 лица ед. числа, что не соответствует действительности (ср.: *стемнело, стемнело бы*).

Спряжение

Спряжение — это изменение глагола по лицам и числам.

Окончания настоящего / простого будущего времени называются **личными окончаниями** глагола (так как передают в том числе и значение лица).

Личные окончания зависят от спряжения глагола:

I спряжение		II спряжение	
у(ю)	*ем/ём*	*у(ю)*	*им*
ешь/ёшь	*ете/ёте*	*ишь*	*ите*
ет/ёт	*ут(ют)*	*ит*	*ат(ят)*

Если личные окончания глагола у д а р н ы е, то спряжение определяется по окончаниям. Так, глагол *спать* относится к II спряжению (*сп-ишь*), а глагол *пить* — к I спряжению (*пь-ешь*). К тому же спряжению относятся производные от них приставочные глаголы с безударными окончаниями (*выпь-ешь*).

Если окончания б е з у д а р н ы е, то спряжение определяется по тому, какой вид имеет инфинитив глагола: ко **II спряжению** относятся все глаголы на *-ить*, кроме *брить, стелить, зиждиться*, а также 11 ис-

ключений: 7 глаголов на *-еть* (*смотреть, видеть, терпеть, вертеть, зависеть, ненавидеть, обидеть*) и 4 глагола на *-ать* (*слышать, дышать, гнать, держать*) и все глаголы, образованные от них приставочным способом.

Остальные глаголы относятся к **I спряжению**.

В русском языке есть глаголы, у которых часть личных окончаний относится к первому спряжению, а часть — ко второму. Такие глаголы называются **разноспрягаемыми**. Это *хотеть, бежать, чтить* и все глаголы, образованные от приведенных.

Глагол *хотеть* имеет окончания I спряжения во всех формах ед. числа и окончания II спряжения во всех формах мн. числа.

Глаголы *бежать* и *чтить* имеют окончания II спряжения во всех формах, кроме 3 лица мн. числа, где они имеют окончания I спряжения.

Кроме того, есть глаголы, часть личных окончаний которых не представлена ни в I, ни во II спряжениях. Такие глаголы имеют **особое** спряжение. Это *есть* и *дать* и все образованные от них (*съесть, передать*), а также глаголы, связанные с данными по происхождению (*надоесть, создать*). У них представлены следующие окончания:

	Ед. число	Мн. число	Ед. число	Мн. число
1 лицо	*е-м*	*ед-им*	*да-м*	*дад-им*
2 лицо	*е-шь*	*ед-ите*	*да-шь*	*дад-ите*
3 лицо	*е-ст*	*ед-ят*	*да-ст*	*дад-ут*

У большинства глаголов представлены все возможные формы лица и числа, но есть также глаголы, у которых отсутствуют вовсе или обычно не употребляются те или иные формы. Так, у глаголов *победить, очутиться, чудить* отсутствуют формы 1 лица ед. числа.

Комплекс 1 в 5 классе повторяет известный из начальной школы материал по определению спряжения глаголов с безударными окончаниями. В одном из упражнений учащимся предлагается определить спряжение глаголов с ударными окончаниями и их приставочных производных (*выспаться, выбить*). В 6 классе параграф посвящен разноспрягаемым глаголам, из которых указаны глаголы *хотеть* и *бежать*; в этом же параграфе обращается внимание на особенность спряжения глаголов *есть* и *дать*, но термин «особоспрягаемые» не вводится.

Комплекс 2 сначала фиксирует внимание учащихся на глаголах с ударными личными окончаниями (но не говорит об их приставочных производных с безударными окончаниями), потом приводит правило определения спряжения глаголов с безударными окончаниями со списком исключений. Отдельный параграф посвящен разноспрягаемым глаголам *хотеть* и *бежать*, где упомянуты их приставочные производные, и глаголам *есть* и *дать*, «спрягающимся особо».

Комплекс 3 сначала вводит понятие разноспрягаемых глаголов, описывая те же *хотеть* и *бежать*, а потом повторяет спряжение глаголов с безударными личными окончаниями. Особоспрягаемые глаголы не упоминаются.

Изучение темы «Спряжение глагола» целесообразно завершать составлением алгоритма определения спряжения, который должен на первом этапе отсекать разноспрягаемые и особоспрягаемые глаголы, потом предусматривать проверку глагола на ударность окончания и на производность от глаголов с ударными окончаниями, затем на принадлежность к глаголам-исключениям и только после всего этого определение спряжения по внешнему виду инфинитива. К сожалению, многие учащиеся начинают с последнего шага и допускают ошибки.

Род. Число

Род является словоизменительной морфологической характеристикой таких глагольных форм, как формы единственного числа прошедшего времени изъявительного наклонения, формы единственного числа условного наклонения, причастные формы. Морфологический признак рода служит для согласования глагола с существительными и местоименными существительными и является внесловным показателем их родовой характеристики (*Мальчик пришел-□ — Девочка пришл-а*). Средний род может также указывать на безличность глагола (*Вечерел-о*).

Число — морфологическая характеристика, присущая всем глагольным формам, кроме инфинитива и деепричастия. Число глагола служит для согласования глагольных форм с существительным или местоименным существительным (*Пришел-□ человек — Пришл-и люди*). Множественное число глагола в односоставном предложении указывает на неопределенность субъекта (*В дверь стучат*), а единственное может указывать на безличность (*Меня знобит*).

Ни один из комплексов не уделяет категориям рода и числа специального внимания.

Изучение глагола целесообразно завершить обобщающей темой «Взаимосвязь глагольных категорий», не представленной в явном виде ни в одном из комплексов. Обобщение сведений поможет учащимся избежать многих ошибок при морфологическом разборе глагола.

Среди глагольных морфологических характеристик существуют **взаимосвязи**.

В и д и в р е м я : у глаголов СВ нет форм настоящего времени, а форма будущего — простая, у глаголов НСВ есть форма настоящего времени, а форма будущего времени — составная.

Время и наклонение: глаголы изменяются по временам только в изъявительном наклонении, а в повелительном и условном наклонениях морфологическая характеристика времени отсутствует.

Лицо и род взаимоисключают друг друга и не могут быть представлены в одной и той же форме: лицо представлено в настоящем и будущем времени изъявительного наклонения и в повелительном наклонении, а род — в прошедшем времени изъявительного наклонения и условном наклонении.

Абсолютное большинство возвратных глаголов непереходные.

Причастия страдательного залога имеют невозвратные переходные глаголы.

Причастие

Причастие как морфологическое явление трактуется в лингвистике неоднозначно. В одних лингвистических описаниях причастие считается самостоятельной частью речи (эта точка зрения отражена в комплексе 2 и в последних изданиях комплекса 1), в других — особой формой глагола (эта точка зрения отражена в комплексе 3 и в более ранних изданиях комплекса 1). Мы исходим из точки зрения на причастие как на особую, неспрягаемую форму глагола.

Причастие — это особая форма глагола со следующими признаками.

1. Обозначает признак предмета по действию и отвечает на вопросы *какой? что делающий, что делавший?, что сделавший?*.

2. Обладает морфологическими признаками глагола и прилагательного.

К **признакам глагола** относятся:

— вид (СВ и НСВ);
— переходность (признак актуален для действительных причастий);
— возвратность;
— время (настоящее и прошедшее);
— залог (действительный и страдательный).

В школьной грамматике залог рассматривается как признак, свойственный не всем глагольным формам, а только причастным, в то время как в научной грамматике признак залога усматривается у глагола в любой форме (ср.: *Рабочие строят дом — Дом строится рабочими*).

К **признакам прилагательного** относятся:

— род;
— число;
— падеж (у полных причастий);
— полнота / краткость (у страдательных причастий).

3. Причастия согласуются с существительными подобно прилагательным и в предложении бывают теми же членами, что и прилагательные, то есть определением и именной частью составного именного сказуемого (краткие причастия — только частью сказуемого).

Зависимость количества причастных форм от переходности и вида глагола

Глагол может иметь от одной до четырех причастных форм, что зависит от его переходности и вида.

Переходные глаголы могут иметь формы действительных и страдательных причастий, непереходные глаголы имеют только формы действительных причастий.

Глаголы совершенного вида имеют только причастия прошедшего времени (то есть глаголы СВ не могут иметь никаких форм настоящего времени — ни в изъявительном наклонении, ни в причастных формах), глаголы несовершенного вида могут иметь причастия и настоящего, и прошедшего времени. Таким образом,

переходные глаголы НСВ имеют все 4 причастия (*читающий, читавший, читаемый, читанный*),

непереходные глаголы НСВ имеют 2 причастия — действительные настоящего и прошедшего времени (*спящий, спавший*),

переходные глаголы СВ также имеют 2 причастия — действительное и страдательное прошедшего времени (*прочитавший, прочитанный*).

непереходные глаголы СВ имеют только 1 причастную форму — действительное причастие прошедшего времени (*проспавший*).

Действительные причастия

Действительные причастия обозначают признак предмета, который сам производит действие: *мальчик, читающий книгу*.

Действительные причастия настоящего времени образуются от переходных и непереходных глаголов НСВ от основы настоящего времени с помощью суффиксов:

— *-ущ-(-ющ-)* для глаголов I спряжения: *бег-ущ-ий, бега-ющ-ий,*
— *-ащ-(-ящ-)* для глаголов II спряжения: *леж-ащ-ий, сто-ящ-ий*.

Действительные причастия прошедшего времени образуются от переходных и непереходных глаголов НСВ и СВ от основы прошедшего времени с помощью суффиксов:

— *-вш-* для глаголов с основой, заканчивающейся на гласный: *чита-вш-ий,*
— *-ш-* для глаголов с основой на согласный: *нес-ш-ий,*

Глаголы могут образовывать действительные причастия прошедшего времени от другой основы:

— некоторые глаголы на *-сти* (*вести, обрести*) образуют рассматриваемые причастия от основы настоящего / простого будущего времени (а не от основы прошедшего времени): *обретший* (основа будущего времени *обрет-ут*, основа прошедшего — *обре-ла*), *ведший*;

— глаголы *идти* и *увянуть* образуют эти причастия от особой основы, не равной никаким другим: *шед-ш-ий, увяд-ш-ий*.

У некоторых глаголов могут образовываться два причастия от разных основ: одно от основы прошедшего времени *высохший* и другое от основы инфинитива *высохнувший*, причем выбор суффикса осуществляется в соответствии с приведенным правилом.

Страдательные причастия

Страдательные причастия обозначают признак того предмета, на который направлено действие: *книга, читаемая мальчиком*.

Страдательные причастия настоящего времени образуются от переходных глаголов НСВ, от основы настоящего времени с помощью суффикса:

— *-ем-* (иногда *-ом-*) для глаголов I спряжения: *чита-ем-ый, вед-ом-ый*,

— *-им-* для глаголов II спряжения: *хран-им-ый*.

Страдательные причастия могут образовываться от единичных непереходных глаголов: *руководимый* и *управляемый* образованы от непереходных глаголов *руководить* и *управлять* (значение объекта при этих глаголах выражается существительным в форме не В. п , а Т. п.: *руководить, управлять заводом*).

Не имеют страдательных причастий настоящего времени глаголы *бить, писать, шить, мести* и др.

Страдательное причастие настоящего времени у глагола *давать* образуется от особой основы (*даваj-ем-ый*).

Глагол *двигать* имеет в настоящем времени два страдательных причастия: *двигаемый* и *движимый*.

Страдательные причастия прошедшего времени образуются от переходных глаголов НСВ и СВ (причастия от глаголов НСВ немногочисленны) от основы прошедшего времени с помощью суффиксов:

— *-н(н)-* от глаголов на *-ать, -ять* и *-еть*: *прочита-нн-ый*,

— *-ен(н)-* от основ на согласный и *-ить*: *унес-енн-ый, построенный*,

— *-т-* от основ на *-нуть, -оть, -ереть* и от односложных глаголов и производных от них: *замкну-т-ый, коло-т-ый, запер-т-ый, би-т-ый, разби-т-ый*.

Не образуются страдательные причастия прошедшего времени у глаголов *полюбить, искать, брать*.

У некоторых глаголов на *-сти, -сть* страдательные причастия прошедшего времени образуются от основы настоящего / будущего времени: *приведенный, обретенный, спряденный, украденный*.

Страдательные причастия настоящего и прошедшего времени могут быть также образованы присоединением постфикса *-ся* к форме действительного залога: *хорошо прода-ющ-ие-ся* (*=продава-ем-ые*) / *продава-вш-ие-ся книги*.

Страдательные причастия имеют **полную и краткую формы**: *написанное мною письмо — письмо написано мною*. Краткие причастия обладают теми же грамматическими свойствами, что и краткие прилагательные, то есть не изменяются по падежам и выступают в предложении преимущественно в функции именной части сказуемого.

Причастия и отглагольные прилагательные

От одного и того же глагола могут быть образованы как формы причастий, так и отглагольные прилагательные. Если для образования причастий и прилагательных используются разные по звуковому (буквенному) составу суффиксы, различить их несложно: от глагола *гореть* с помощью суффикса *-ящ-* образуется причастие *горящий*, а с помощью суффикса *-уч-* — прилагательное *горючий*. Если же и причастия, и прилагательные образуются с помощью суффиксов, имеющих одинаковый звуковой (буквенный) состав (например, *-енн-* или *-им-*), различить их труднее.

Однако различия между причастиями и прилагательными есть и в этом случае.

1. Причастия обозначают временный признак предмета, связанный с его участием (активным или пассивным) в действии, а прилагательные обозначают постоянный признак предмета (например, 'возникший в результате осуществления действия', 'способный участвовать в действии'), ср.:

Она была воспитана отцом (*=Ее воспитал отец*) — причастие;

Она была воспитанна, образованна (*=Она была воспитанная, образованная*).

2. Слово в полной форме с суффиксом *-н-(-нн-), -ен-(-енн)-* является отглагольным прилагательным, если оно образовано от глагола НСВ и не имеет зависимых слов, и является причастием, если образовано от глагола СВ и/или имеет зависимые слова, ср.:

некошеные луга (прилагательное),

не кошенные косой луга (причастие, так как есть зависимое слово),

скошенные луга (причастие, так как глагол *скосить* СВ).

3. Поскольку страдательные причастия настоящего времени могут быть только у переходных глаголов НСВ, слова с суффиксами *-им-, -ем-* являются прилагательными, если они образованы от глагола СВ или непереходного глагола:

непромокаемые сапоги (прилагательное, так как глагол *промокать* в значении ‘пропускать воду’ непереходный),

непобедимая армия (прилагательное, так как глагол *победить* СВ).

Причастие имеет следующие особенности представления в учебных комплексах.

В **комплексе 1** причастие изучается в 7 классе перед наречием и словами категории состояния. В последних изданиях комплекса 1 причастие представлено как самостоятельная часть речи, которая обозначает «проявляющийся во времени признак предмета по действию». Такой подход предопределяет рассмотрение действительных и страдательных причастий настоящего и прошедшего времени как разных слов, что отражается в указании этих признаков как постоянных при морфологическом разборе. При определении значения действительных и страдательных причастий в комплексе используются следующие формулировки: «Действительные причастия обозначают признак, который возник в результате действия самого предмета», «Страдательные причастия обозначают признак, который возник у предмета под действием другого предмета». Действительные и страдательное причастия настоящего и прошедшего времени рассмотрены в отдельных параграфах, суффиксы причастий каждого типа даны в соответствующих таблицах, при этом причастные суффиксы являются словообразующими и включаются в основу слова. Отдельные параграфы посвящены разграничению полных и кратких страдательных причастий и отглагольных прилагательных, непосредственно влияющему на правописание Н и НН в этих словах.

Комплекс 2 также рассматривает причастие в курсе 7 класса, но после изучения наречия и представляет его как самостоятельную часть речи. Общее грамматическое значение причастия определено здесь как «признак предмета по его действию», что неточно, так как страдательные причастия обозначают признак предмета по действию **другого** предмета над ним. В отличие от комплекса 1, комплекс 2 подчеркивает соединение в причастии грамматических признаков глагола и прилагательного, посвящая этому отдельные параграфы; при этом действительность и страдательность причастий описывается как глагольный признак, несмотря на то что залог у спрягаемых форм глагола не выделяется.

В **комплексе 3** причастия изучаются в 6 классе до изучения числительного и местоимения и описаны как особая форма глагола, которая имеет признаки глагола и прилагательного. Перечислению этих признаков, в том числе свойственного глаголу управления, уделено много внимания. Образование действительных и страдательных причастий настоящего и прошедшего времени рассматривается в одном параграфе, что позволяет сформировать у учащихся цельную картину. Несмотря на то что причастие определяется как форма глагола, схема морфологического разбора причастия тем не менее соответствует подходу к причастию как к самостоятельной части речи, о чем подробнее будет сказано далее.

Деепричастие

Как и причастие, деепричастие может быть рассмотрено как самостоятельная часть речи (комплекс 2 и последние издания комплекса 1) или как особая форма глагола (комплекс 3 и предыдущие издания комплекса 1). Опишем деепричастие как глагольную форму.

Деепричастие — это особая форма глагола, которая обладает следующими признаками.

1. Обозначает добавочное действие, отвечает на вопросы *что делая?* или *что сделав?*.

2–3. Имеет грамматические признаки глагола и наречия.

К признакам глагола относятся вид (*читая* — НСВ, *прочитав* — СВ), переходность (*читая книгу* — переходн., *сидя на стуле* — непереходн.) и возвратность (*умывая* — невозвратн., *умываясь* — возвратн.). Кроме того, деепричастию свойственно такое же управление, как и остальным глагольным формам: *читая / читать / читал / читающий книгу*, но *чтение книги*.

К наречным признакам деепричастия относятся неизменяемость (деепричастия не имеют морфологических признаков наклонения, времени, лица, рода, числа, свойственных спрягаемым формам глагола, и не склоняются, в отличие от причастий); синтаксическая функция деепричастия — обстоятельство; в предложении деепричастие зависит от глагола.

Деепричастия несовершенного вида отвечают на вопрос *что делая?* и обозначают действие, одновременное с другим действием (например, с тем, которое обозначено сказуемым): *Стоя на табуретке, он доставал книги с верхней полки.*

Деепричастия НСВ образуются от глаголов НСВ от основы настоящего времени с помощью формообразующего суффикса *-а(-я)*.

У глагола *быть* деепричастие образуется с помощью суффикса *-учи* от основы будущего времени: *буд-учи*. Этот же суффикс используется для образования стилистически окрашенных вариантных форм деепричастий у некоторых других глаголов: *игра-я — игра-ючи*.

Деепричастия несовершенного вида есть не у всех глаголов НСВ; так, не образуются деепричастия НСВ:

— от глаголов на *-чь*: *печь — *пекя(печа)*;

— от глаголов на *-нуть*: *вянуть — *вяня*;

— от некоторых глаголов на шипящий в основе настоящего времени: *писать, пишут — *пиша, лижут — *лижа*;

— от глаголов с основой настоящего времени, состоящей только из согласных, и производных от них: *пить, пьют* (*пj-ут*) *– *пья*.

У глагола *давать* деепричастие образуется от особой основы: *давая* (*давай-а*).

Деепричастия совершенного вида отвечают на вопрос *что сделав?* и обозначают действие, предшествовавшее действию основного глагола: *Встав на табурет, он достал книгу с верхней полки.*

Деепричастия СВ образуются от глаголов СВ от основы прошедшего времени с помощью суффиксов:

-в от глаголов с основой на гласный: *сдела-в*,

-вши от возвратных глаголов с основой на гласный (либо устаревшие, стилистически не нейтральные деепричастия типа *увидевши*, *поглядевши* и т. д.): *умы-вши-сь*,

-ши от глаголов с основой на согласный: *испёк-ши*.

У некоторых глаголов существуют вариативные формы деепричастия СВ: одно образуется по описанной выше схеме, другое — прибавлением суффикса *-а(-я)* к основе будущего времени: *нахмури-вши-сь — нахмур-я-сь*.

Глаголы *прочесть*, *обрести* не имеют образованного стандартным способом деепричастий, вместо которых используются деепричастия *прочт-я, обрет-я*, образованные от основы простого будущего времени с помощью суффикса *-я*.

Двувидовые глаголы могут иметь два деепричастия, образованные по правилам образования деепричастий НСВ и СВ, например:

обещать: *обеща-я* — НСВ, *обеща-в* — СВ,

женить: *жен-я* — НСВ, *жени-в* — СВ.

Деепричастие должно указывать на действие того предмета (лица), который назван подлежащим, причем этот предмет (лицо) должен быть субъектом двух действий — названного в сказуемом и в деепричастии. Если эти требования не соблюдаются, получаются неправильные предложения типа:

**Выйдя из дома, у меня заболела голова* (деепричастие и спрягаемая форма глагола обозначают действия разных субъектов);

**Потерявшись, щенок был вскоре найден хозяевами* (существительное в подлежащем является субъектом действия, названного деепричастием, и объектом действия, названного сказуемым).

Деепричастие может называть дополнительное действие, относимое к главному члену односоставного предложения, а также и к другим членам предложения, выраженным инфинитивом, причастием или другим деепричастием. Предложение построено правильно, если дополнительное и основное действие имеют один и тот же субъект. Например: ***Переходя улицу, следует осмотреться по сторонам.***

Деепричастие имеет следующие особенности преподнесения в учебных комплексах.

В **комплексе 1** в его последних изданиях деепричастие, как и причастие, изучается в 7 классе как самостоятельная часть речи со значением добавочного действия при основном действии, выраженном глаголом. В отличие от причастия, при описании которого не делается четкого разграничения признаков глагола и прилагательного, в описании деепричастия такое разграничение четко проводится; при этом учащимся предлагается ответить на вопрос не только о том, чем деепричастие схоже с глаголом и наречием, но и чем оно от них отличается. Деепричастия НСВ и СВ рассмотрены в отдельных параграфах, их образование представлено в виде таблиц. Особенностям употребления деепричастий в речи не уделяется специального внимания.

В **комплексе 2** деепричастие изучается, как и в комплексе 1, в 7 классе и также рассмотрено как самостоятельная часть речи. Образование деепричастий НСВ и СВ описывается в одном параграфе, признаки глагола и наречия четко определены.

В **комплексе 3** деепричастие, как и причастие, изучается в 6 классе и рассматривается как форма глагола. Деепричастие определено как особая форма глагола, обозначающая действие, сопутствующее основному действию. Образование деепричастий НСВ и СВ дано в одном параграфе, что позволяет провести сопоставление. Завершается тема параграфом «Употребление причастий и деепричастий в речи». В нем отмечены случаи перехода причастий в прилагательные (*приподнятое настроение*), особенности же употребления деепричастий не описаны, однако учащимся предлагается самостоятельно сделать вывод о причинах неправильности предложений типа *Возвращаясь домой, пошел дождь*.

Служебные части речи

Служебными называются такие части речи, которые без самостоятельных частей речи не могут формировать предложение и служат для связи самостоятельных единиц или для выражения добавочных оттенков смысла.

Предлог

Предлог — это служебная часть речи, которая служит для связи существительного, местоимения и числительного с другими словами в словосочетании. Предлоги могут обозначать отношения между действием и объектом (*смотреть на небо*), объектом и объектом (*лодка с парусом*), признаком и объектом (*готовый на самопожертвование*).

Предлоги не изменяются, не являются самостоятельными членами предложения.

При синтаксическом разборе существуют разные приемы работы с предлогами. Во-первых, предлоги могут быть никак не выделены. Во-

вторых, предлоги могут быть подчеркнуты вместе с присоединяемым словом в качестве единой предложно-падежной группы, выражающей единое значение. Такой подход представлен в комплексах 1 и 2 (в комплексе 1 предлог при этом обведен квадратом). Комплекс 3 распоряжается предлогами неоднозначно: в одних примерах они не выделены вовсе, в других — подчеркнуты вместе с существительным; есть даже случаи подчеркивания предлога вместе с прилагательным-определением в конструкциях типа *у лесной опушки*; последнее недопустимо.

Предлоги употребляются либо с одним падежом (например, *несмотря на* — с В. п., *от* и *у* — с Р. п.), либо с несколькими падежами (например, *за* — с В. п. и Т. п., *на* и *в* — с В. п. и П. п., *по* — с Д. п. и В. п., *с* — с Р. п., В. п. и Т. п.).

По образованию (с точки зрения исторической производности) предлоги могут быть разделены на:

1) **непроизводные** (первообразные) — не связаны по происхождению с другими частями речи, например, *без, при, с, от, из-за*;

2) **производные** (непервообразные), то есть такие, которые связаны по происхождению с другими частями речи:

а) наречные: *вблизи, вокруг, напротив, вдоль*;

б) отыменные: *ввиду, в виде, в течение, за счет, по поводу*;

в) отглагольные: *благодаря, включая, исключая, начиная, спустя*.

По строению предлоги могут быть разделены на:

1) **простые** (пишущиеся без пробела): *вокруг, благодаря, около, вследствие*;

2) **составные** (пишущиеся с пробелом): *в течение, в продолжение, за исключением, во время, в связи с, в зависимости от, по направлению к*.

Предлоги могут выражать следующие значения:

1) объектное: *рассказать о себе, тоска по родине*;

2) пространственное: *жить в Москве / под Москвой / около метро*;

3) временное: *прийти к вечеру, работать до / после обеда, прийти через день*;

4) причинное: *не прийти из-за / вследствие / по / ввиду болезни*;

5) целевое: *жить ради детей, подарить на память, сделать для друга*;

6) сравнительное: *величиной с кулак, пойти в мать*;

7) образа действия: *читать без выражения, есть с аппетитом*;

8) определительное: *лодка с парусом, юбка в клетку, пальто на пуху*.

Вопрос о разрядах предлогов по значению затронут лишь в комплексе 2, причем таких разрядов в нем выделено 6: не выделяются определительное и сравнительное значения, а объектное значение названо дополнительным.

Предлоги стоят либо перед существительным, либо перед определением (определениями), относящимся к этому существительному, если определение предшествует существительному: *в красивом платье*. Лишь некоторые предлоги употребляются также и после существительного: *ради чего* и *чего ради*.

При изучении предлога как части речи необходимо работать над различением предлогов и других частей речи. Так, слова *вокруг, накануне, возле* могут быть как предлогами, так и наречиями. Если данные слова употреблены с последующим местоимением или существительным, это предлоги: *Вокруг сада был высокий забор, Накануне отъезда настроение было тревожное*; если эти слова употреблены без последующего местоимения или существительного, это наречия: *Вокруг была непроходимая чаща, Еще накануне я чувствовал себя хорошо*. Имеется также ряд сочетаний, образованных из предлога и существительного или наречия, которые могут выступать в роли предлогов, например: *в отличие от, согласно с, вдоль по*.

Предлоги *в течение, в продолжение, вследствие* следует отличать от существительных с предлогом *в течении, в продолжении, в следствии*, ср.:

В продолжение своего рассказа хочу сказать следующее (предлог) и

В продолжении романа автор развивает только одну из сюжетных линий первой части (существительное).

Предлог *несмотря на* надо отличать от деепричастия, ср.:

Несмотря на дождь, мы пошли в кино и

Не смотря на отца, он встал из-за стола.

Во всех учебных комплексах служебные части речи изучаются в 7 классе.

Комплексы представляют предлог как часть речи следующим образом.

Комплекс 1 определяет предлог как «служебную часть речи, которая выражает зависимость одних слов от других слов в словосочетании и предложении». В комплексе разграничена предлоги простые и составные, непроизводные и производные (при изучении этой темы необходимо обратить внимание учащихся, что речь идет об исторической производности). Один из параграфов называется «Употребление предлогов» и интегрирует информацию об употреблении предлогов с 1, 2 и 3 падежами и о многозначности некоторых предлогов (*около* — ‘место’ и ‘приблизительное количество’). Из значений, выражаемых предлогами, упомянуты временные, причинные, пространственные и целевые.

Комплекс 2 определяет предлог как «служебную часть речи, которая выражает зависимость существительных, числительных и местоимений от других слов в словосочетании и предложении». В комплексе выделено 6 разрядов предлогов по значению: пространственные, временные, причинные, целевые, образа действия, дополнительные (под последним

понимается объектное значение: *рассказывать о поездке*). При этом сообщается, что предлоги передают те или иные значения вместе с окончаниями изменяемых самостоятельных слов (в комплексе принято решение о подчеркивании предлога вместе с самостоятельным словом при разборе предложения по членам). Предлоги подразделяются на непроизводные и производные; разграничение простых и составных предлогов не производится.

Комплекс 3 определяет предлог как «служебное слово, выражающее отношение имени существительного, числительного и некоторых местоимений к другим словам в речи». Предлоги подразделяются на простые и составные, непроизводные и производные. Вопрос о значении предлогов не затрагивается. В параграфе «Употребление предлогов в речи» отрабатываются умения употреблять предлоги с нужным падежом (например, *согласно, благодаря, вопреки* + Д. п.) и поднимается вопрос о необходимости разграничения предлогов и омонимичных им наречий, существительных, деепричастий.

Союз

Союз — это служебная часть речи, которая служит для связи однородных членов предложения, частей сложного предложения, а также отдельных предложений в тексте.

Союзы не изменяются, не являются членами предложения.

По образованию союзы делятся на:

1) **непроизводные** (первообразные), то есть такие, которые не связаны по происхождению с другими частями речи: *а, но, или, да и*;

2) **производные** (непервообразные), образованные:

— соединением непроизводных союзов: *как будто*;

— соединением указательного слова из главной части и простого союза: *для того чтобы*;

— соединением союза с местоимением и словом с обобщенным значением: *до тех пор пока, в то время как*;

— от других частей речи: *пока, хотя, чтобы*.

По строению союзы делятся на:

1) **простые** (пишущиеся без пробелов): *а, ибо*;

2) **составные** (пишущиеся с одним или несколькими пробелами): *так как, в то время как*.

Разновидностями составных союзов являются:

а) **двойные** (двукомпонентные) союзы, части которых расположены дистантно с обязательной (*не столько...сколько, не только...но и*) или необязательной (*если...то, когда...то, едва...как*) второй частью,

б) **повторяющиеся**, то есть такие составные двойные, которые состоят из одинаковых частей (*ни...ни, то...то, или...или*).

По характеру синтаксических отношений, выражаемых ими, союзы делятся на сочинительные и подчинительные.

Сочинительные союзы соединяют равноправные компоненты. Они связывают однородные члены предложения (иногда и неоднородные тоже, например: *У нее есть племянница, и прехорошенькая*, — где присоединительный союз *и* связывает подлежащее и определение), части сложного предложения, предложения в тексте.

Сочинительные союзы имеют следующие разряды по значению:

1) **соединительные** (значение ‘и это, и то’): *и, да* (в значении ‘и’), *ни...ни, как...так и, и...и, не только...но и, как ...так и, тоже, также*;

2) **разделительные** (значение ‘или это, или то’): *или, либо, то...то, не то...не то, или...или, то ли...то ли*;

3) **противительные** (значение ‘не это, а то’): *а, но, да* (в значении ‘но’), *однако, зато*.

В лингвистике список разрядов сочинительных союзов по значению дополняется еще тремя разрядами:

4) градационные: *не только...но и, не столько...сколько, не то чтобы...а;*

5) пояснительные: *то есть, а именно;*

6) присоединительные: *тоже, также, да и, и, притом, причем.*

Как можно видеть, некоторые из этих союзов находят место в предлагаемой школьной грамматикой классификации (*не только...но и, тоже, также*), а некоторые не вписываются в нее (*то есть, притом* и др.).

Подчинительные союзы объединяют неравноправные компоненты и указывают на зависимость одного из этих компонентов от другого. Они связывают главным образом части сложного предложения, но могут быть использованы и в простом предложении для связи однородных и неоднородных членов. Так, например, подчинительный союз *хотя* связывает однородные члены предложения *Книга интересная, хотя немного затянутая*; союзы *как, будто, словно, чем* связывают однородные и неоднородные члены предложения *Зимой ночь длиннее, чем день; Пруд словно зеркало.*

Выделяют следующие **разряды** подчинительных союзов **по значению**:

1) временные: *когда, пока, едва, лишь;*

2) причинные: *так как, потому что; ибо* (устар. / книжн.);

3) условные: *если, кабы* (устар.), *коли* (устар.);

4) целевые: *чтобы, для того чтобы, дабы* (устар.);

5) уступительные: *хотя, несмотря на то что*;

6) следствия: *так что*;

7) сравнительные: *как, словно, будто, точно, чем*;

8) изъяснительные: *что, как, чтобы.*

Эти списки можно дополнить составными подчинительными союзами, например: *в то время как, как будто, лишь только, в связи с тем что, с той целью чтобы* и др.

Некоторые союзы многозначны и могут быть отнесены к нескольким разрядам, например *чтобы* (целевой и изъяснительный), *когда* (временной и условный).

Комплексы имеют следующие особенности представления союза как части речи.

Комплекс 1 определяет союз как «служебную часть речи, которая связывает однородные члены, простые предложения в составе сложного, а также предложения в тексте». Союзы подразделяются на простые и составные, сочинительные и подчинительные. Сочинительные делятся на соединительные, противительные и разделительные. Подчинительные подразделяются на причинные, целевые, временные, условные, сравнительные и изъяснительные. Уступительные союзы и союзы следствия не упомянуты.

Комплекс 2 определяет союз как «служебную часть речи, которая связывает члены предложения и простые предложения в составе сложного». Союзы делятся на простые и составные, сочинительные (соединительные, противительные, разделительные) и подчинительные (временные, причинные, целевые, условные, уступительные, сравнительные, следственные, изъяснительные). Как мы видим, по сравнению с комплексом 1 классификация подчинительных союзов расширена.

Комплекс 3 определяет союз как «служебное слово, которое связывает между собой однородные члены предложения или части сложного предложения». Необходимо дополнить, что в структуре простого предложения союзы могут связывать не только однородные члены, но и неоднородные (сравнительные союзы могут присоединять сказуемое, обстоятельство и другие члены предложения). Классификация предлогов дана по строению и по значению, при этом подчинительные союзы объединены в 2 группы — изъяснительные и обстоятельственные; в группу обстоятельственных попадают союзы со значением времени, причины, цели, условия, уступки, следствия, сравнения.

Частица

Частица — это служебная часть речи, которая служит для выражения оттенков значений слов, словосочетаний, предложений и для образования форм слов.

В соответствии с этим частицы принято делить на два разряда — смысловые и формообразующие.

Частицы не изменяются, не являются членами предложения.

В школьной грамматике, однако, принято подчеркивать отрицательную частицу *не* вместе с тем словом, к которой она относится; особенно это касается глаголов.

К **формообразующим** частицам относят частицы, служащие для образования форм условного и повелительного наклонения глагола. К ним относятся следующие: *бы* (показатель условного наклонения), *пусть, пускай, да, давай(те)* (показатели повелительного наклонения). В отличие от смысловых частиц, формообразующие частицы являются компонентами глагольной формы и входят в состав того же члена предложения, что и глагол, подчеркиваются вместе с ним даже при неконтактном расположении, например: *Я бы не опоздал, если бы не пошел дождь.*

Смысловые частицы выражают смысловые оттенки, чувства и отношения говорящего. По конкретному выражаемому им значению они делятся на такие группы:

1) отрицательные: *не, ни, вовсе не, далеко не, отнюдь не*;
2) вопросительные: *неужели, разве, ли (ль)*;
3) указательные: *вот, вон, это*;
4) уточняющие: *именно, как раз, прямо, точно, точь-в-точь*;
5) ограничительно-выделительные: *только, лишь, исключительно, почти, единственно, -то*;
6) восклицательные: *что за, ну и, как*;
7) усилительные: *даже, же, ни, ведь, уж, все-таки, ну*;
8) со значением сомнения: *едва ли; вряд ли.*

В некоторых исследованиях выделяются и другие группы частиц, поскольку не все частицы могут быть включены в указанные группы (например, *дескать, якобы, моя*).

Частица *ни* выступает как отрицательная в конструкциях безличного предложения с опущенным сказуемым (*В комнате ни звука*) и как усилительная при наличии уже выраженного отрицания (*В комнате не слышно ни звука*). При повторении частица *ни* выступает в роли повторяющегося сочинительного союза (*В комнате не слышно ни шорохов, ни других звуков*).

Смысловую частицу *-то* надо отличать от словообразующего постфикса *-то*, выступающего как средство образования неопределенных местоимений и наречий. Сравним: *какой-то, куда-то* (постфикс) — *Я-то знаю, куда надо идти* (частица).

Не являются частицами постфиксы *-ся (-сь), -то, -либо, -нибудь* и приставки *не* и *ни* в составе отрицательных и неопределенных местоимений и наречий независимо от слитного или раздельного написания.

Частица как часть речи имеет следующие особенности представления в учебных комплексах.

Комплекс 1 перечисляет следующие формообразующие частицы: *бы, бывало, да, давай(те), пусть, пускай, более, менее, самый*. Как мы

видим, в состав формообразующих частиц здесь включены не только элементы, служащие для образования форм глагола, но и элементы, служащие для образования степеней сравнения прилагательного и наречия (правда, в списке отсутствуют элементы *наиболее* и *наименее*). Как уже говорилось, комплекс 1 в степенях сравнения прилагательного выделяет только большую и наибольшую степени проявления признака и, соответственно, только элементы *более* и *наиболее*; в этом контексте появление частицы *менее* нелогично.

Четкой классификации смысловых частиц в комплексе 1 не дается; в определении сказано только, что «эти частицы выражают вопрос, восклицание, указание, сомнение, уточнение, усиление, отрицание, смягчение требования».

Комплекс 2 не вводит терминов «формообразующая» и «смысловая» частица, но разграничивает эти понятия, причем отмечает, что по своей роли частицы, служащие для образования форм слова, сближаются с морфемами. Однако перечень формообразующих частиц вызывает возражения. Как и в комплексе 1, здесь перечислены элементы, служащие для образования наклонений глагола и степеней сравнения прилагательных и наречий, но не все; наряду с ними указаны *кое-, -то, -либо, -нибудь*, служащие не для формообразования, а для словообразования и являющиеся полноценными словообразующими морфемами.

Среди смысловых частиц выделены следующие разряды: вопросительные, восклицательные, указательные, усилительные, отрицательные. Список разрядов, как мы видим, является далеко не полным.

Комплекс 3 определяет частицу как «служебное слово, которое служит: 1) для образования наклонений глагола; 2) для выражения различных оттенков значения в предложении». Как мы видим из определения, к формообразующим частицам в этом комплексе относят только элементы *бы, пусть, пускай, да, давай, давайте*. Смысловые частицы, по этому комплексу, выражают следующие значения: отрицание, усиление, вопрос, восклицание, сомнение, уточнение, выделение, ограничение, указание. В параграфе «Употребление частиц в речи» учащимся предлагается сделать вывод, что употребление частиц характерно для разговорной речи; это положение неточно, так как относится далеко не ко всем разрядам частиц.

Междометие

Междометие — особая часть речи, не относящаяся ни к группе самостоятельных, ни к группе служебных.

Междометие — это часть речи, которая объединяет слова, выражающие чувства, побуждение к действию или являющиеся формулами речевого общения (речевого этикета).

По значению междометия бывают трех разрядов:

1) эмоциональные междометия выражают, но не называют чувства, настроения (радость, страх, сомнение, удивление и др.): *ах, ой-ой-ой, увы, боже мой, батюшки, вот те раз, слава богу, как бы не так, фу* и др.;

2) императивные междометия выражают побуждение к действию, команды, приказы: *ну, эй, караул, кис-кис, вон, кыш, марш, тпру, ну-ка, ш-ш, ау*; 3) этикетные междометия являются формулами речевого этикета: *здравствуй(те), привет, спасибо, пожалуйста, простите, всего хорошего*.

Междометия не изменяются, не являются членами предложения, за исключением случаев, когда они выступают в функции существительного (в предметном значении): *По лесу разносилось звонкое ау.*

Междометия обособляются при помощи запятой или восклицательного знака: *Ба! Знакомые все лица*! (А. С. Грибоедов)

Междометия могут быть производными (*батюшки, господи*) и непроизводными (*ох, фу*), в том числе заимствованными (*баста, бис, стоп, ура, шабаш*).

Междометия не следует путать со **звукоподражательными словами**. Эта группа слов стоит вне частей речи, они передают звуки живой и неживой природы: *мяу, кар-кар, дзынь*. Звукоподражания находятся вне классификации слов по частям речи.

Междометия также следует отличать от глаголов в междометной форме: *А шапка бац прямо на пол.*

Междометие представлено в учебных комплексах следующим образом.

В **комплексе 1** междометие определяется как «особая часть речи, не входящая ни в самостоятельные, ни в служебные. Междометия — это слова, выражающие чувства, настроения и побуждения, но не называющие их». Четкого разграничения междометий по разрядам не производится. Сообщается, что междометия бывают непроизводными и производными.

В **комплексе 2** междометие определяется как «особая часть речи, которая выражает чувства или побуждение к действию, но не называет их». Далее сказано, что «к междометиям примыкают звукоподражательные слова» и что междометия могут пополняться за счет других частей речи.

В **комплексе 3** сказано, что междометия используются для выражения эмоций, команд и приказов, речевого этикета, то есть дано определение, максимально приближенное к принятому в лингвистике. В рубрике «Возьмите на заметку» учащимся сообщается, что многие ученые в специальную группу выделяют звукоподражательные слова, которые, как и междометия, не являются ни знаменательными, ни служебными,

и что междометия широко используются в разговорной и художественной речи.

Комплекс 3 завершает изучение морфологии параграфом «Омонимия разных частей речи».

§ 60. Умения и навыки по морфологии, методы их формирования

В курсе морфологии ученики должны приобрести следующие **умения и навыки**:

1) задавать к слову грамматический (частеречный) вопрос;
2) определять частеречную принадлежность слова;
3) разграничивать формы одного слова и разные слова;
4) приводить все формы данного слова;
5) разграничивать грамматическое и лексическое значение слова;
6) соотносить грамматические значения с информацией о внеязыковой действительности, указывать на соответствия и несоответствия между ними;
7) склонять и спрягать слова в соответствии с грамматическими нормами;
8) определять грамматическое значение формы слова и средства его выражения;
9) указывать все грамматические признаки слова с их разделением на постоянные и непостоянные;
10) находить в словосочетании, предложении и тексте изучаемые грамматические явления;
11) группировать слова и словоформы по заданным основаниям;
12) производить морфологический разбор слов разных частей речи.

Для выработки этих умений и формирования навыков используются следующие **виды заданий**:

1) найти изучаемое лингвистическое явление (например, слово определенной части речи или в определенной грамматической форме) в списке слов, предложении или тексте;
2) подобрать (выбрать из текста, словаря или придумать самостоятельно) примеры, иллюстрирующие изучаемое лингвистическое явление;
3) сгруппировать слова или словоформы по заданному основанию;
4) просклонять / проспрягать слово;

Приведем **примеры** некоторых **упражнений** к разделу морфологии, представленных в комплексах 1, 2 и 3, дадим при необходимости комментарии к некоторым из них.

Комплекс 1

✎ Выпишите из текста сначала имена существительные одушевленные, затем неодушевленные. В выписанных словах выделите окончания.

✎ Поставьте глаголы в прошедшем времени и согласуйте их с существительными. Укажите род существительных, окончания глаголов выделите.

Молодежь (петь). Картофель (зазеленеть)...

Это задание, обращающее внимание учащихся на внесловное выражение морфологической категории рода существительных, направлено на формирование умения определять род существительного по окончаниям согласуемых с ними слов.

✎ Какие ошибки допустил ученик в определении падежей? Чего он не знал? Определите падежи этих слов.

Один ученик так определял падеж существительного: «Работа выполнена в тетрадке». «Тетрадке» — окончание *-е*, дательный падеж. «В тетради не было никаких исправлений». «Тетради» — родительный падеж, потому что окончание *-и*.

В разделе морфологии не принято использовать задания на исправление ошибок, это задание — одно из немногих исключений. Его назначение — проговорить алгоритм определения падежной формы. Эта несложная, на первый взгляд, работа вызывает тем не менее множество ошибок. Особенно часто учащиеся путают формы Р. п. и В. п. из-за частичного совпадения вопросов к ним и частой омонимии их окончаний. Во-первых, надо приучить учащихся использовать оба вопроса: *кого, чего? / кого, что?*. Иногда учащиеся затрудняются с постановкой вопроса, и в этом случае может помочь замена слова с омонимичными окончаниями на существительное I склонения, у которого различаются окончания И., Р. и В. п. (*мам-а, мам-ы, мам-у*), например: *расстраивать отц-а* и *упреки отц-а*; возможная замена *расстраивать отц-а, мам-у* (В. п.), *упреки отц-а, мам-ы* (Р. п.).

✎ Прочитайте.

1. *Возвращался я вчера домой поздно. Иду и думаю о последнем разговоре с сестрой. Было тихо. Чавкала под ногами грязь, шуршали опавшие листья — и ни звука больше. Вдруг кто-то крикнул и схватил меня за руку...*
2. *Возвращался я вчера домой поздно. Шел и думал о последнем разговоре с сестрой. Тихо. Чавкает под ногами грязь, шуршат опавшие листья — и ни звука больше. Вдруг кто-то как крикнет, как схватит меня за руку...*

Когда произошло с автором то, о чем он рассказывает? Какой из этих рассказов воспринимается нами так, как будто всё происходит сейчас? Какого времени глаголы используются с этой целью?

Это задание эвристического типа. Учащимся предлагается на основе анализа текста сделать вывод о возможностях и целях переносного употребления морфологической категории времени.

Спишите. Подчеркните обстоятельства, выраженные именами существительными. Определите их падеж.

Образец. *Я иду* (где? по чему?) *по аллее* (Д. п.)

Наш дом находится в узком переулк.., выбегающем на площадь. От площад.. начинается несколько улиц и шоссе. По самой широкой улиц.. ездят[2] *машины со строительными материалами. На этой улиц.. строится несколько новых современных зданий*[3].

Это задание многофункционально: учащиеся вырабатывают умение различать синтаксический и грамматический вопросы, тренируются в определении падежной формы и правильном употреблении падежных окончаний, попутно повторяют морфемный и морфологический разбор (цифры 2 и 3 соответственно).

Спишите, образуя от имен прилагательных, данных в скобках, простую сравнительную степень. Подчеркните их как члены предложения. У каких прилагательных форма простой сравнительной степени берется от другой основы?

Здоровье (дорогой) золота[4]. *Добрые сл..ва (хороший) мя..кого п..рога. После работы*[3] *еда (вкусный). Правда (светлый) солнца. Дождлив.. лето (плохой) осен..*

Это задание направлено на образование простой сравнительной степени формообразующими суффиксами *-ее* и *-е*, а также использование супплетивных форм. Важным компонентом задания является определение синтаксической функции (именной части составного именного сказуемого), так как именно на синтаксических основаниях происходит разграничение компаратива прилагательного и наречия. Попутно повторяются некоторые орфограммы и разборы (цифра 4 — синтаксический разбор).

Поставьте числительные вместе с существительными в творительном и предложном падежах.

Пятьдесят выступлений, семьдесят концертов, шестьсот училищ, семьсот театров.

Это задание формирует умение правильного склонения количественных числительных и согласования форм числительного и существительного в косвенных падежах (это умение формируется преимущественно в ходе уроков русского языка, так как в устной разговорной речи носители языка избегают склонения количественных числительных, особенно составных).

Разберите два любых местоимения (устно и письменно). Текст какого стиля получился у вас при разборе?

Будет и на нашей улице праздник[4]. *Кто сам собой не управит, тот и другого не наставит. Всякий кулик свое болото хвалит. Какова земля, таков и хлеб.*

Это задание формирует умения разного рода: опознавание слов изучаемой части речи в тексте, устный и письменный морфологический разбор, стилистический анализ порождаемого текста; попутно повторяется морфологический разбор существительного.

Какой частью речи являются выделенные слова? Спишите, раскрывая скобки и вставляя пропущенные буквы и запятые. Можно ли выделенные слова назвать омонимами?

Солнце светило (по)зимнему (не)ярко[4]. *(По)зимнему небу плыли снеговые обл..ка. Когда лыжники вышли на место прежней ст..янк.., там всё было (по)старому. Лыжники шли (по)старому следу проложе..ному многими группам.. .*

Задание направлено на разграничение наречий и слов других частей речи. Закрепляется умение морфологического разбора изучаемой части речи (наречия). В задании ярко продемонстрирована связь орфографии с грамматикой, попутно ведется работа по орфографии, пунктуации и повторение лексического понятия омонимии.

Используя подходящие по смыслу предлоги, составьте и запишите словосочетания. Над зависимыми существительными надпишите сокращенно падеж. Предлоги заключите в прямоугольники. Если вас затрудняет выбор предлога или падежа зависимого существительного, обращайтесь к «Толковому словарю». В каких словосочетаниях связь между словами выражена только с помощью окончания?

Расск..зал, (не)достатки; указал, (не)достатки; Упомянул, (не)достатки; остан..вился, (не)достатки. Увериться, (не)виновность; поверить, (не)виновность; уверовать, (не)виновность...

Это задание, помещенное в параграф об употреблении предлогов, формирует умение употребления предлога с определенным падежом, а также выбор этого падежа в непростых конструкциях. Попутно учащиеся отрабатывают умение определять падеж существительного и пользоваться словарем и тренируют орфографические навыки.

Комплекс 2

Выпишите существительные, называющие: 1) конкретные предметы окружающего мира (вещи, людей, животных); 2) различные вещества; 3) различные явления (качества, действия, состояния).

Высота, пороша, свитер, корабль, бинокль, брошюра, цемент, керосин, специалист <...> доброта, счастье, работа, ночь, воздух, дрожь, аппарат.

Это задание классификационного типа. Оно направлено на формирование умения определять разряд существительного по значению. Как уже говорилось, четкое разграничение разрядов существительных по значению проводится только в комплексе 2 и представляет в некоторых случаях значительную сложность для учащихся. Так, проблемы может вызвать определение разряда таких слов, как *работа, пороша*; в следующем упражнении приведено, например, такое слово, как *изобретение*, также сложное по своей семантике. Учитель должен иметь в виду, что разные значения одного слова (как правило, связанные отношениями метонимического переноса) могут относиться к разным разрядам: *изобретение* как процесс абстрактное, *изобретение* как результат этого процесса конкретное, и с этим связано их разное отношение к морфологической категории числа: слово *изобретение* в первом значении только единственного числа, а во втором изменяется по числам (*все его изобретения = всё то, что он изобрел*).

Прочитайте в учебнике «Русский язык. Теория» о значении глаголов в форме настоящего времени. 2. Определите в предложениях значение настоящего времени. Выпишите сначала предложения, в которых говорится о действиях, совершающихся в момент речи, затем такие, в которых говорится о постоянных или длительных действиях (подставляйте слово *всегда*).

1. *Соль раств..ряется в воде.* 2. *Воля, как и мускулы, укрепляется постоянными упражнениями.* 3. *В..дали белеют снежные в..ршины.* 4. *В горах см..ркается рано.* 5. *Сквозь туман проб..рается луна.* 6. *По Волге день и ночь идут пароходы.*

Это задание проверяет и закрепляет знания учащихся о семантической неоднородности форм настоящего времени (настоящее актуальное и настоящее неактуальное), попутно повторяется орфография. Относительно простая (по сравнению, например, с романо-германскими языками, система времен — отличительная черта русского языка. Обратить на это внимание учащимся поможет сопоставление несложных предложений в русском языке и изучаемом ими иностранном языке. Так, например, учащимся можно предложить перевести на английский язык предложения типа *Он сейчас спит* и *Он всегда спит после обеда*. Предложенное в учебнике задание позволяет обсудить возможность двойного истолкования некоторых предложений, например первого, при отсутствии в них лексических показателей со значением постоянного или повторяющегося действия (*Соль в данный момент растворяется в воде* или *Соль вообще всегда растворяется в воде*).

Расскажите, как вы определяете спряжение глаголов, если:

1) личное окончание ударное;
2) есть приставка *вы-*;
3) личное окончание безударное:

а) инфинитив оканчивается на *-ить*;
б) инфинитив оканчивается на *-еть, -ать*;
в) инфинитив оканчивается на *-ыть, -оть, -ять* и др.

Это задание позволяет учащимся сформировать алгоритм определения спряжения глагола. Однако учителю надо обратить внимание на то, что в этот алгоритм должны быть включены глаголы-исключения, разноспрягаемые и особоспрягаемые глаголы.

Ученику было дано задание произвести морфологический разбор глагола из предложения *Я бы в летчики пошел* (В. Маяковский). Ученик выписал слово *пошел*. В чем его ошибка?

У учащихся формируется умение находить все компоненты аналитической формы слова, в том числе расположенные неконтактно. Это умение чрезвычайно важно в практическом отношении. Форма объяснения и исправления ошибки позволяет учащимся сформулировать рассуждение об определении формы глагола с опорой как на форму слова, так и на его грамматическую семантику.

Почитайте предложения парами и проследите, как употребляются полные и краткие формы имен прилагательных в однородном ряду сказуемых. Почему нельзя сказать «щенок был голодный и несчастен»? Составьте формулировку соответствующей литературной нормы. Проследите, как она соблюдается в тексте II.

I. 1. *Щенок был голоден и несчастен. Щенок был голодный и несчастный.* 2. *Мост через реку был узкий и шаткий. Мост через реку был узок и шаток.*

II. *Я обратил внимание на глаза этой собаки. Они были ярко-рыжего цвета, живые и серьезные. Их взгляд был тверд, доверчив и проницателен, без малейшего оттенка угодливости. Они не бегали, не моргали, не прятались. Так умеют смотреть лишь лохматые пастушьи собаки в горах* (А. Куприн).

Это задание продуктивного характера. В нем учащиеся путем анализа языкового материала должны сделать вывод о стилистической норме употребления одинаковых форм прилагательного (только полных или только кратких) в функции однородных сказуемых. Упражнение позволяет учителю обратить внимание на совпадение и несовпадение значения полных и кратких форм прилагательного в позиции сказуемого, а также поработать с прилагательным *живой* (*живые глаза*). Особенность этого прилагательного состоит в том, что в разных значениях оно по-разному относится к морфологической категории полноты / краткости (ср. невозможность замены полной формы на краткую в данном контексте).

Составьте словосочетания по схеме «числ. + сущ.», запишите их в родительном, дательном и предложном падежах. В каких падежах числительное согласуется с существительными?

4, 8 (помидор), 162, 755 (килограмм), 346, 583 (гектар), 287, 99 (экземпляр).

Это задание формирует умение склонения количественных числительных, представляющее для учащихся значительную сложность. Попутно повторяется окончание существительных в родительном падеже множественного числа у слов, в которых часто допускаются ошибки (*килограммов, помидоров*). Вторая часть задания позволяет противопоставить И. п. и косвенные падежи и обратить внимание учащихся на то, что в И. п. главным словом в словосочетании является числительное, а в косвенных — существительное.

Рассмотрите таблицу и заполните ее данными ниже словами. Укажите вопросы.

Сегодня, внимательно, впереди, сгоряча, чрезмерно, назло, чересчур, накануне, без умолку, неподалеку, нарочно, мастерски, задолго, искони, напоказ, вблизи, вдали, спросонок, впоследствии, сослепу.

Разряды наречий по значению	Вопрос	Пример
образа действия		
меры и степени		
места		
времени		
причины		
цели		

Это задание классификационного характера. Оно позволяет повторить вопросы к каждому из разрядов наречий по значению и тренирует умение определять разряд наречия по значению.

Запишите предложения, заменяя определительные местоимения противоположными по смыслу и соответственно изменяя сказуемые.

1. *От..езжающие со всеми успели простит(?)ся.* 2. *Везде можно было прочитать об..явление о пр..дстоящей встреч.. г..мнастов.* 3. *С каждым хотелось поделит(?)ся впечатлениями об экскурси.. .* 4. *У любого можно было спросить о времени пр..бытия поезда.*

Местоимения какого разряда вы употребили вместо определительных? Какие орфографические правила при этом использовали?

Это задание, в которое включены определительные местоимения (в том числе местоименные наречия, входящие, как уже было сказано, в комплексе 2 в состав местоимений), многофункционально. Учащиеся закрепляют разряды местоимений по значению, заменяя определительные местоимения со значением всеобщности на отрицательные, повторяют правописание отрицательных местоимений с предлогами и некоторые другие орфограммы. Существенным дополнением к данному заданию может служить работа над сопоставлением морфологических признаков приведенных в задании местоимений и их синтаксической функции. Особенность этого задания в том, что местоимения-прилагательные *все, каждый, любой* здесь употреблены субстантивно, то есть в функции существительных и выполняют синтаксические роль дополнения.

Составьте, используя образец, словосочетания.

Образец: *находиться* (где?) *вблизи* (наречие); *находиться* (вблизи от чего?) *вблизи от дома* (предлог).

Вглубь, вместе, вместе с, вслед, вслед за, сбоку от, втайне, втайне от, накануне.

Назначение этого задания, помещенного в параграфе о предлоге, — отработка умения разграничивать предлоги и самостоятельные части речи, омонимичные им. Производится это через сопоставление разных контекстов употребления данных слов, которые учащиеся должны составить сами. Однако задание не вполне корректно. Первое же слово — *вглубь* — в таком написании может быть только наречием (контекст его употребления не содержит стоящего следом существительного, например: *Он нырнул вглубь*). В случае если после этого слова стоит существительное (*путешествие в глубь веков*), сочетание *в глубь* является существительным с предлогом. Предлогом же данное сочетание являться не может, и его употребление в этом задании неосмысленно. Единицы *втайне* и *втайне от* в любом контексте являются наречиями и не имеют морфологических различий.

Комплекс 3

От данных глаголов образуйте, где возможно, форму повелительного наклонения 2-го лица единственного и множественного числа. Запишите, обозначая суффиксы и окончания.

Быть, есть, бежать, везти, возить, резать, жарить, мочь, хотеть, видеть, плакать, шить.

От каких глаголов вы не смогли образовать форму повелительного наклонения? Почему?

Это задание направлено на формирование умения строить формы слов в соответствии с морфологическими нормами русского языка. При этом учащиеся должны осознать средства выражения морфологических значений (выделяя соответствующие суффиксы и окончания). Подбор слов в задании удачен: в большинстве примеров представлены чередования, от некоторых слов форма императива 2-го лица не образуется (*мочь, хотеть, видеть*). Правда, неясно, как учащиеся могут объяснить отсутствие этих форм.

Найдите в стихотворных отрывках краткие прилагательные. Расставьте ударение с учетом ритма и рифмы. Прочитайте выразительно и правильно.

1) С головы зелена,
Стволом красна,
Высока, стройна
Растет сосна.

(А. Яшин)

2) Жестка больничная кровать,
Жестка и холодна.
А от нее рукой подать
До светлого окна…

(С. Гудзенко)

Сделайте фонетический и орфоэпический разбор слова *светлого*.

Особенностью комплекса 3 является, как уже было сказано, его ориентированность на развитие речи, поэтому в основном задания построены на основе текстов из художественной литературы, пословицах, поговорках и высказываниях известных лиц о языке и культуре. Многие упражнения дополнительно включают вопросы о речи, тексте, стилистических и орфоэпических нормах.

Выпишите все причастия и проведите их морфемный и морфологический разбор.

1) *Дальний берег, освещенный и омытый грозой, рисовался в прозрачном воздухе. Всюду смеялась жизнь, проснувшаяся после бурной ночи* (В. Короленко).

2) *Покосился старый деревянный флигель, затерянный среди высоких, надстроенных домов, похожий на дачу со своими ставнями и верандой* (В. Каверин).

1. Объясните лексическое значение выделенных слов, проверьте себя по толковому словарику.
2. Проведите синтаксический разбор предложений первого текста.

Задание направлено на формирование умения разграничивать причастия и прилагательные как слова, обозначающие признак предмета и выполняющие одинаковые синтаксические функции.

Составьте словосочетания с данными существительными, используя слова *два — пара — двое*.

Носок, чулок, ботинок, сапог, валенок, часы (наручные), сутки, зайчонок.

С какими словами не сочетается числительное *два*?

Задание формирует умение нормативной сочетаемости существительных и имеет направленность на культуру речи.

Используя данные примеры, расскажите об употреблении *не* с разными частями речи как частицы (раздельное написание) и как приставки (слитное написание). Дополняйте рассказ и запись своими примерами.

1) *Не пять, не один, не сотый.*
2) *Не мог, не хотел; не играя, не читая.*
Но! *ненавидеть, ненавидя.*
3) *Не раскрытая никем книга; письмо не прочитано.*
Но! *нераскрытая книга, непрочитанное письмо.*
4) *Это не елка. Нет, он не смелый!*
Но! *несчастье* (= *беда, горе*); *недобрый* (= *злой, вредный*).
5) *Он говорил не громко, а тихо.*
Но! *Он говорил негромко* (*негромко, но отчетливо*).

Задание позволяет сформулировать правило употребления *не* с разными частями речи по опорным примерам. Этот метод запоминания правил очень продуктивен и для многих учащихся является большим подспорьем.

Прочитайте вслух предложения. Какие формообразующие частицы в них использованы? Выпишите формы глагола, которые образуются с помощью этих частиц. Проведите морфологический анализ глаголов.

1) *Пусть сильнее грянет буря* (М. Горький).
2) *Да здравствуют музы, да здравствует разум!* (А. Пушкин)
3) *Пускай толпа растопчет мой венец: венец певца, венец терновый* (М. Лермонтов).

Это задание, включенное в параграф о частицах, ярко демонстрирует противоречивость статуса формообразующих частиц. С одной стороны, они традиционно объявляются разрядом частиц, с другой — являются компонентом глагольной формы, то есть эквивалентом морфемы. В приведенном задании это противоречие выражается в том, что учащимся предлагается сделать морфемный разбор не частиц, а глагольных форм, что совершенно справедливо.

Морфологический разбор

Важнейшим синтетическим умением по морфологии является морфологический разбор, который в школьной практике принято производить для всех частей речи, кроме междометия. Рассмотрим схемы морфологического разбора каждой из частей речи и дадим комментарии к ним.

Морфологический разбор существительного

Существительное следует разбирать по следующей схеме:

1. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — собственное / нарицательное,
      — конкретное / абстрактное / вещественное / собирательное,
      — род,

— число (для тех существительных, для которых этот признак постоянный),
— одушевленность,
— склонение;

б) непостоянные:
— число (для изменяющихся по числам),
— падеж.

3. Синтаксическая роль в предложении.

Дадим **комментарий** к разбору.

Существительное выписывается в той форме, в которой оно употреблено в тексте. Если существительное употреблено с предлогом, предлог может быть выписан вместе с существительным, однако его необходимо заключить в скобки, так как предлог является не частью формы существительного, а самостоятельным словом и отдельной частью речи.

Начальной формой существительного является форма И. п. единственного числа для существительных, изменяющихся по числам, и для существительных только единственного числа. Начальной формой существительных только множественного числа является, естественно, форма И. п. множественного числа.

Далее следует указать морфологические признаки существительного, разделив их на постоянные и непостоянные.

К постоянным признакам относятся разряд по значению, одушевленность, род, склонение, а для существительных, не изменяющихся по числам, и число.

Во всех комплексах признак числа в схеме морфологического разбора существительного указан только в непостоянных признаках. Так, в комплексе 3 приводится образец морфологического разбора существительного, в котором у слова *небо* признак единственного числа указан в непостоянных признаках. До недавнего времени в комплексе 1 в качестве образца морфологического разбора было приведено слово *север* с непостоянным признаком единственного числа. Это неверно.

При указании **разрядов** существительного по значению в школьных учебниках предлагается указывать только собственность / нарицательность существительного, а указание на его конкретность, абстрактность и т. д. опущено, хотя в ходе объяснения теоретического материала эти понятия используются. Это связано с тем, что для некоторых слов определение принадлежности к одному из разрядов является достаточно сложной задачей (см., например, слова *деньги, мысль, звук* и т. д.).

При морфологическом разборе слова любой части речи необходимо обратить особое внимание на две вещи. Первая — это необходимость разграничения грамматических признаков слова и информации о внеязыковой действительности. Для существительного это положение особенно ярко проявляется при анализе таких морфологических признаков, как одушевленность, род и число (см. с. 319–321, 321–326 и 327–331 соответственно).

Второе, на что необходимо обратить внимание при разборе слова любой части речи, — это специфика объекта морфологического описания. Этим объектом является не слово в целом, а слово в его определенном значении (лексико-грамматический вариант слова). Разные значения одного слова, как уже было сказано, могут обладать различными морфологическими признаками.

При определении **склонения** существительного надо помнить о том, что помимо существительных субстантивных склонений (существительные I, II, III склонения, разносклоняемые, существительные просто субстантивного склонения — с формами только множественного числа) в русском языке представлены существительные, склоняющиеся как прилагательные (адъективное склонение), и существительные смешанного склонения (см. с. 332–335).

При указании на синтаксическую функцию слова его можно выписать и подчеркнуть соответствующей чертой, а можно и описать словами. Второй способ предпочтительнее, так как часто слово является не членом предложения, а частью неоднословного члена предложения, в том числе обособленного оборота.

Приведем **пример** морфологического разбора существительного.

Две дамы подбежали к Лужину и помогли ему встать; он ладонью стал сбивать пыль с пальто (по В. Набокову).

Дамы — существительное;
начальная форма — *дама*;
постоянные признаки: нариц., конкр., жен. род, одуш., I скл.;
непостоянные признаки: ед. число, Р. п.
синтаксическая роль: часть подлежащего.

(К) Лужину — существительное;
начальная форма — *Лужин*;
постоянные признаки: собств., конкр., муж. род, одуш., смешан. скл.;
непостоянные признаки: ед. число, Д. п.;
синтаксическая роль: подлежащее.

Ладонью — существительное;
начальная форма — *ладонь*;
постоянные признаки: нариц., конкр., жен. род, неодуш., I скл.;
непостоянные признаки: ед. число, Т. п.;
синтаксическая роль: дополнение.

Пыль — существительное;
начальная форма — *пыль*;

постоянные признаки: нариц., веществ., жен. род, ед. число, не охарактеризовано по одуш., III скл.;
непостоянные признаки: В. п.;
синтаксическая роль: дополнение.

Пальто — существительное;
начальная форма — *пальто*;
постоянные признаки: нариц., конкр., ср. род., неодуш., несклон.;
непостоянные признаки: число не определяется по контексту, Р. п.
синтаксическая роль: дополнение.

Морфологический разбор прилагательного

Морфологический разбор прилагательного производится по следующей **схеме**:

1. Прилагательное. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — разряд по значению,
      — степень сравнения (для качественных, у которых этот признак постоянный),
      — полная / краткая форма (для качественных, у которых этот признак постоянный);
   б) непостоянные:
      — степень сравнения (для качественных, у которых этот признак непостоянный),
      — полная / краткая форма (для качественных, у которых этот признак непостоянный),
      — род (в ед. числе),
      — число,
      — падеж (для полных).
3. Синтаксическая роль в предложении.

Дадим **комментарий** к разбору.

Прилагательное выписывается из текста в той форме, в которой оно стоит. Если прилагательное определяет существительное с предлогом (*в большом доме*), ошибкой будет выписать прилагательное вместе с предлогом, так как предлог является компонентом предложно-падежной формы существительного и не относится к прилагательному.

Необходимо помнить о том, что прилагательное может иметь составную форму (например, *более высокий, наименее удобен*). В этом случае выписываются все компоненты формы.

Начальной формой прилагательного является форма И. п. единственного числа мужского рода для прилагательных, имеющих полную форму, и форма единственного числа мужского рода для прилагательных, имеющих только краткую форму.

Постоянными признаками прилагательного является его принадлежность к определенному разряду по значению (качественное, относительное или притяжательное) и его склонение. Определение склонения прилагательного в школьной грамматике не принято. Определение разряда по значению производится для того значения, в котором прилагательное употреблено в тексте.

Некоторые качественные прилагательные, как уже было сказано, не имеют степеней сравнения и / или краткой формы. В этом случае полнота / краткость должна быть помещена в постоянные признаки.

Положительная степень сравнения также может быть постоянным признаком (то есть качественное прилагательное может не изменяться по степеням сравнения, например слово *особый*), однако в учебниках всех трех комплексов степени сравнения прилагательных указываются только в том случае, если прилагательное стоит в сравнительной или превосходной степени, а указания на положительную степень сравнения не производится. У этого подхода есть тот минус, что он не позволяет для прилагательного, стоящего в положительной степени сравнения, указать, является ли эта форма постоянным или непостоянным признаком.

Неизменяемость несклоняемых прилагательных является их постоянным признаком. Непостоянных признаков у неизменяемых прилагательных нет.

Непостоянными признаками прилагательного являются число, род (в единственном числе), падеж. Для большинства качественных прилагательных непостоянными признаками является также полнота / краткость и степени сравнения.

Необходимо помнить, что признак падежа есть только у полных прилагательных (о позиции, представленной в комплексе 2, см. § 59, с. 342).

Если прилагательное стоит в форме простой сравнительной степени, то оно не охарактеризовано в точки зрения полноты / краткости и не имеет признаков рода, числа и падежа.

При разборе надо не забывать, что объектом морфологического описания является слово в его конкретном значении. Разные значения одного слова (его лексико-грамматические варианты) могут обладать разными морфологическими признаками. В прилагательном это различие может проявиться в первую очередь в отношении к признакам полноты / краткости и степеней сравнения. Так, прилагательное *живой* как антоним к слову *мертвый* изменяется по полноте / краткости, но не изменяется по степеням сравнения, то есть имеет постоянный признак положительной степени сравнения, *живой* же в значении ‘подвижный’, наоборот, не имеет краткой формы, но изменяется по степеням сравнения.

Морфологическому разбору подлежит слово в том значении, в котором оно употреблено в тексте.

Приведем **образец** морфологического разбора прилагательного.

И точно, она была хороша: высокая, тоненькая, глаза черные, как у горной серны, так и заглядывали к вам в душу (М. Ю. Лермонтов).

Хороша — прилагательное, начальная форма — хорош (в данном значении);
постоянные признаки: качественное, краткое;
непостоянные признаки: положительная степень сравнения, ед. число, жен. род;
синтаксическая роль: часть сказуемого.

Высокая — прилагательное, начальная форма — *высокий*;
постоянные признаки: качественное;
непостоянные признаки: полное, положительная степень сравнения, ед. число, жен. род, И. п.;
синтаксическая роль: часть сказуемого.

Тоненькая — прилагательное, начальная форма — *тоненький*;
постоянные признаки: качественное, полное;
непостоянные признаки: положительная степень сравнения, ед. число, жен. род, И. п.;
синтаксическая роль: часть сказуемого.

Черные — прилагательное, начальная форма — *черный*;
постоянные признаки: качественное;
непостоянные признаки: полное, положительная степень сравнения, мн. число, И. п.;
синтаксическая роль: часть сказуемого.

Горной — прилагательное, начальная форма — *горный*;
постоянные признаки: относительное;
непостоянные признаки: ед. число, жен. род, Р. п.;
синтаксическая роль: часть обстоятельства.

Морфологический разбор числительного

Все три комплекса предлагают одинаковую схему разбора числительного, где в постоянных признаках указывается разряд по значению и структуре, а в непостоянных — падеж, число (если есть), род (если есть).

Эта схема достаточно трудна в использовании из-за грамматической разнородности числительных и не позволяет правильно описать слова *тысяча* и др., грамматически сходные с существительными, то есть имеющие постоянный признак рода.

Поскольку морфологические признаки числительных различны, грамотнее использовать разные схемы для числительных разного грамматического устройства. Для всех числительных указывается начальная форма, разряд по значению (количественное целое, дробное или собирательное / порядковое) и по структуре (простое / составное). Далее схемы различаются в зависимости от разряда (количественные или порядковые) и от морфологических признаков числительных.

Схема морфологического разбора **количественных** числительных, кроме *один, два, оба, полтора, тысяча, миллион, миллиард*:

1. Числительное. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — количественное, целое / собирательное / дробное,
      — простое / составное;
   б) непостоянные:
      — падеж.
3. Синтаксическая роль в предложении.

При разборе количественных числительных надо обратить внимание учащихся на то, что не являются числительными такие слова, как *половина, четверть, треть, пятерка, десяток, сотня* и др. Это существительные. Слова *сколько, столько, несколько* относят к местоимениям, слова *много, мало* — к наречиям.

Схема морфологического разбора числительного ***один***:

1. Числительное. Начальная форма — *один*.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — количественное, целое,
      — простое;
   б) непостоянные:
      — род (в ед. числе),
      — число,
      — падеж.
3. Синтаксическая роль в предложении.

При разборе слова один надо иметь в виду, что оно может выступать в предложении также и в функции частицы: *Один я это знаю* (=*Только я это знаю*). Если слово *один* употребляется в форме множественного числа в сочетании с существительным, изменяющимся по числам, то оно выступает именно в данном значении, например: *На столе лежат одни яблоки* (=*На столе лежат только яблоки*). На эту особенность употребления слова *один* обращает внимание комплекс 2. Морфологические признаки слова *один* в этом случае те же, что и в количественном значении, но оно не является при этом членом предложения.

Схема морфологического разбора слов ***два, оба, полтора***:

1. Числительное. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:

а) постоянные:
— количественное, подразряд (целое / собирательное / дробное),
— простое;
б) непостоянные:
— род,
— падеж.

3. Синтаксическая роль в предложении.

Схема морфологического разбора числительных ***тысяча, миллион, миллиард***:

1. Числительное. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
а) постоянные:
— количественное, целое,
— простое;
— род,
б) непостоянные:
— число,
— падеж.
3. Синтаксическая роль в предложении.

Схема морфологического разбора **порядковых** числительных:

1. Числительное. Начальная форма (И. п. ед. числа муж. рода).
2. Морфологические признаки:
а) постоянные:
— порядковое,
— простое / составное;
б) непостоянные:
— род (в ед. числе),
— число,
— падеж.
3. Синтаксическая роль в предложении.

Слово *первый* может быть не только порядковым числительным, но и прилагательным, если имеет значение 'лучший': *Он отличник, первый ученик в классе.*

Слова *второе, третье* могут быть существительными: *На третье подали мороженое.*

Приведем **образец** морфологического разбора числительных.

У лейтенанта было три сына, — заметил Бендер, — два умных, а третий дурак (И. Ильф и Е. Петров).

Три — числительное, начальная форма — *три*;
постоянные признаки: количественное, целое, простое;
непостоянные признаки: И. п.;

синтаксическая роль: часть подлежащего.

Два — числительное, начальная форма — *два*;
постоянные признаки: количественное, целое, простое;
непостоянные признаки: И. п., муж. род;
синтаксическая роль: часть подлежащего.

Третий — числительное, начальная форма — *третий*;
постоянные признаки: порядковое, простое;
непостоянные признаки: И. п., ед. число, муж. род;
синтаксическая роль: определение.

Морфологический разбор местоимения

Комплекс 1 предлагает в постоянных признаках указывать разряд по значению и лицо у личных местоимений, комплекс 2 — соотнесенность с другими частями речи, разряд по значению и лицо для личных, комплекс 3 — разряд по значению. В непостоянных признаках все три комплекса приводят падеж, число (если есть), род (если есть).

Такие схемы разбора имеют ряд недостатков. Грамматическая разнородность местоимения не позволяет задать универсальную схему их разбора, так как у местоимений-существительных род и число должны быть указаны в постоянных признаках, у местоимений-прилагательных — в непостоянных, у местоимений-числительных не указываются вообще. Непонятно отсутствие категории лица в схеме разбора комплекса 3. Неясно, как комплекс 2 предлагает описывать выделенные в нем местоимения-наречия. В связи с этим учителю целесообразно предложить учащимся несколько схем для разбора местоимений с разными грамматическими признаками.

Предлагаем следующие схемы разбора.

При разборе местоимения указывают его начальную форму и разряд по значению. Начальной формой местоимений *себя, некого* и *нечего* является форма Р. п. Дальнейшая схема разбора зависит от того, с какой частью речи соотнесено местоимение.

Разбор **местоимений-существительных**

Схема разбора **личных** местоимений:

1. Местоимение. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
а) постоянные:
— личное,
— лицо,
— род,
— число;
б) непостоянные:
— падеж.

3. Синтаксическая роль в предложении.

Схема разбора местоимения ***себя***:

1. Местоимение. Начальная форма — себя.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — возвратное;
   б) непостоянные:
      — падеж.
3. Синтаксическая роль в предложении.

Схема разбора местоимений ***кто, что*** и производных от них:

1. Местоимение. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — разряд по значению,
      — род,
      — число;
   б) непостоянные:
      — падеж.
3. Синтаксическая роль в предложении.

В русском языке есть местоимения *это*, *то*, *все* и *всё*, которые, являясь субстантивированными местоименными прилагательными (то есть формами местоимений-прилагательных *этот*, *тот* и *весь*), стандартно используются в русском языке в функции существительных, то есть в предметном значении (ср.: *Все ученики пришли — Все пришли; Он съел всё варенье — Он съел всё; Это заявление мне не понравилось — Это мне не понравилось*). В предметном значении они обладают следующими признаками:

всё — постоянные признаки — ср. род, ед. число, непостоянные — падеж;
все — постоянные признаки — мн. число, непостоянные — падеж;
это — постоянные признаки — ср. род, ед. число, непостоянные — падеж;
то — постоянные признаки — ср. род, ед. число, непостоянные — падеж.

Разбор **местоимений-прилагательных**

Схема разбора **местоимений-прилагательных**, кроме *его, ее, их*:

1. Числительное. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — разряд по значению.
   б) непостоянные:

      — род,
      — число,
      — падеж (кроме *каков*, *таков*).
3. Синтаксическая роль в предложении.

Схема разбора местоимений-прилагательных ***его, ее, их***:

1. Местоимение. Начальная форма — *его / ее / их*.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — притяжательное,
      — неизменяемое;
   б) непостоянные: нет.
3. Синтаксическая роль в предложении.

Разбор **местоимений-числительных**

Схема разбора местоимений-числительных:

1. Местоимение. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — разряд по значению;
   б) непостоянные:
      — падеж.
3. Синтаксическая роль в предложении.

Приведем **образец** разбора местоимений разных разрядов.

На галерее какой-то смятенный гражданин обнаружил у себя в кармане пачку, перевязанную банковским способом и с надписью на обложке «Одна тысяча рублей»... Через несколько секунд денежный дождь, все густея, достиг кресел, и зрители стали бумажки ловить (М. А. Булгаков).

Какой-то — местоимение, начальная форма *какой-то*;
постоянные признаки: неопределенное;
непостоянные признаки: в муж. роде, ед. числе, И. п.;
синтаксическая роль: определение.

(*У*) *себя* — местоимение, начальная форма *себя* (Р. п.);
постоянные признаки: возвратное;
непостоянные признаки: в Р. п.;
синтаксическая роль: обстоятельство.

Несколько — местоимение, начальная форма *несколько*;
постоянные признаки: неопределенное;
непостоянные признаки: в В. п.;
синтаксическая роль: часть обстоятельства.

Морфологический разбор наречия

Все три комплекса в схеме разбора наречия не предусматривают разделения признаков на постоянные и непостоянные и описывают морфологические признаки в плане разбора так: 1. Неизменяемое слово. 2. Степень сравнения (если есть). Такая схема может запутать учащегося, поэтому предлагаем ее модифицировать следующим образом:

1. Наречие. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      —разряд по значению: определительное (образа действия, меры и степени) / обстоятельственное (места, времени, цели, причины),
      — степень сравнения (для качественных на *-о/-е*, для которых этот признак является постоянным),
      — неизменяемое (для не имеющих степеней сравнения);
   б) непостоянные:
      — степень сравнения (для качественных на *-о/-е* с непостоянным признаком степеней сравнения).
3. Синтаксическая роль в предложении.

При разборе качественных наречий на *-о/-е*, образованных от качественных прилагательных, надо обратить внимание на то, что признак степеней сравнения у некоторых из них может быть постоянным. Обычно эти наречия образованы от качественных прилагательных с постоянным признаком степеней сравнения. Так, например, наречие *особо* имеет постоянный признак положительной степени сравнения. При анализе наречий надо обратить внимание на то, что некоторые наречия, внешне похожие на форму сравнительной степени, таковой не являются, например: *Ты больше не приходи* или *Ты лучше почитай книгу*. В этих предложениях невозможна замена на **Ты много не приходи* или **Ты хорошо почитай книгу* без потери смысла. Начальной формой этих наречий будет *больше* и *лучше*.

Несмотря на выделение комплексами 1 и 2 категории состояния, отдельная схема разбора для нее не дается. Разбор слов категории состояния осуществляется по той же схеме, что и наречия.

Образец разбора наречия.

Глянув на себя в зеркало, Николай Иванович отчаянно и дико завыл, но было уже поздно. Через несколько секунд он, оседланный, летел куда-то к черту из Москвы, рыдая от горя (М. А. Булгаков).

Отчаянно — наречие, начальная форма *отчаянно*;
постоянные признаки: знаменательное, определительное, образа действия;

непостоянные признаки: в положительной степени сравнения;
синтаксическая роль: обстоятельство.

Дико — наречие, начальная форма *дико*;
постоянные признаки: знаменательное, определительное, образа действия;
непостоянные признаки: в положительной степени сравнения;
синтаксическая роль: обстоятельство.

Поздно — наречие, начальная форма *поздно*;
постоянные признаки: знаменательное, определительное, образа действия;
непостоянные признаки: в положительной степени сравнения;
синтаксическая роль: часть сказуемого.
(Вариант разбора:
Поздно — категория состояния, начальная форма *поздно*;
постоянные признаки: выражает оценку, неизменяемое;
непостоянные признаки: нет;
синтаксическая роль: часть сказуемого.)

Куда-то — наречие, начальная форма *куда-то*;
постоянные признаки: местоименное, обстоятельственное, места, неизменяемое;
непостоянные признаки: нет;
синтаксическая роль: обстоятельство.

Морфологический разбор глагола

Разбор глагола предполагает исследование формы инфинитива или одной из спрягаемых форм; разбор причастия и деепричастия будет рассмотрен отдельно.

Комплексы предлагают единую схему разбора предикативных форм и инфинитива, однако целесообразно дать учащимся отдельные схемы разбора.

Разбор **инфинитива** производится по следующей **схеме**:
1. Глагол. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — переходность,
      — возвратность,
      — вид,
      — спряжение;
   б) непостоянные:
      — в форме инфинитива.
3. Синтаксическая роль в предложении.

Разбор **спрягаемых форм** глагола производится по такой **схеме**:

1. Глагол. Начальная форма.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — переходность,
      — возвратность,
      — вид,
      — спряжение;
   б) непостоянные:
      — наклонение (изъявительное, условное, повелительное),
      — время (в изъявительном наклонении),
      — лицо (в наст. / буд. времени изъявительного наклонения и в повелительном наклонении),
      — род (в ед. числе прошедшего времени изъявительного наклонения и условного наклонения),
      — число.
3. Синтаксическая роль в предложении.

Дадим **комментарий** к морфологическому разбору глагола.

При определении формы глагола важно правильно ее выписать из текста. Надо помнить, что у глагола представлено много составных форм: будущее время глаголов НСВ (*буду читать*), условное наклонение (*читал бы*), некоторые формы повелительного наклонения (*пусть читает, давайте пойдем*). При этом компоненты глагольной формы могут стоять в предложении неконтактно.

Начальной формой глагола является инфинитив (неопределенная форма). Типичной ошибкой при указании начальной формы глагола является подмена инфинитива инфинитивом глагола другого вида, например, указание на то, что начальная форма у глагола, имеющего в тексте форму *забрел*, — *забредать*. Как было сказано при описании безличных глаголов, некоторые из них не имеют формы инфинитива (*следует* в значении долженствования и др.), однако число таких глаголов минимально.

К постоянным признакам глагола относятся переходность, возвратность, вид и спряжение. В учебных комплексах 2 и 3 в схеме морфологического разбора глагола не указана переходность, в комплексе 1 в схеме не указана возвратность. Однако правильно указать и тот, и другой признак.

При указании **переходности** надо помнить, что переходность — это потенциальная способность глагола управлять существительным со значением объекта в форме В. п. без предлога. Это значит, что, во-первых, переходный глагол в данном предложении может быть употреблен без поясняющего его существительного, например: *Вечером я читал*. Во-вторых, при определении переходности глагола надо обратить внимание

на значение существительного в В. п. без предлога. Так, например, в предложении *Весь вечер я спал* существительное *вечер* стоит в В. п. без предлога, однако оно имеет значение времени, а не объекта. Глагол *спать* — непереходный.

Возвратность в школьных учебниках определяется по наличию у глагола постфикса *-ся* (*-сь*). Это означает, что у спрягаемых форм глагола не определяется такой морфологический признак, как залог, и формы страдательного залога спрягаемых форм типа *Дом строится рабочими* считаются отдельными возвратными глаголами. В данном случае в соответствии со школьной грамматикой представлена форма глагола *строиться*.

Определение **вида** глагола для носителя русского языка не представляет особой сложности: к глаголу необходимо задать вопрос *что делать?* (*делает? делал?* и т. д.) или *что сделать?* (*сделает? сделал?* и т. д.). Если анализируемый глагол двувидовой, то, исходя из конкретного контекста, в постоянных признаках указывается: двувидовой, здесь — СВ (или НСВ).

При определении **спряжения** глагола необходимо помнить о том, что этот процесс многоступенчатый и выполняется в соответствии с некоторым алгоритмом. Необходимо посмотреть, не являются ли личные окончания глагола ударными. В этом случае неважно, на что заканчивается инфинитив глагола (*спать* — II спряжение, *лить* — I спряжение). Если окончания безударные, надо определить, не является ли данный глагол приставочным производным от глагола с ударными окончаниями (*вылить* — I спряжение). И только после этого можно применять правило, в котором учитывается, на что оканчивается глагол в инфинитиве, не забывая про исключения и разноспрягаемые и особоспрягаемые глаголы.

К постоянным признакам глагола относится также его личный / безличный характер, но этот признак в школьной грамматике указывать не принято.

Непостоянные признаки спрягаемых форм глагола зависят от того, в форме какого наклонения стоит данный глагол, поэтому признак наклонения (изъявительное, условное или повелительное) указывается в первую очередь.

При определении **наклонения** надо иметь в виду то, что мы характеризуем ф о р м у глагола, поэтому в том случае, когда форма наклонения употреблена переносно (изъявительное в значении условного и др.), надо характеризовать форму глагола, а не его значение. Так, в предложении *Сходил бы ты за газетами* условное наклонение употреблено в значении повелительного, однако при разборе указывается, что глагол стоит в форме условного наклонения.

Если глагол стоит в изъявительном наклонении, то затем указывается **время** — настоящее, прошедшее или будущее. Как уже было сказано, у глаголов НСВ может быть все три времени, а форма будущего времени составная (*буду читать*), а у глагола СВ представлены только формы прошедшего и будущего времени, а будущее время имеет простую форму (*прочитаю*).

Признаки рода и лица никогда не бывают представлены в одной и той же форме. **Родовая характеристика** есть у глаголов в форме прошедшего времени изъявительного наклонения (*стоял, стояла, стояло*) и в форме условного наклонения (*стоял бы*). Морфологический признак **лица** представлен в остальных спрягаемых формах — настоящем и будущем времени изъявительного наклонения (*пойду, пойдешь, пойдет*) и в повелительном наклонении (*пойдемте, пойди, пусть пойдут*). Очень частой ошибкой является выделение признака лица у глаголов в прошедшем времени и в условном наклонении, когда эти глаголы употреблены в предложении с личными местоимениями, например: *Я пошел в кино*. Это неверно. Признак лица представлен в этом случае только у местоимения, а у глагола он отсутствует, ср.: *Я / ты / он пошел в кино*.

Число представлено у всех спрягаемых форм глагола.

Приведем **образец** морфологического разбора глагола.

— Его нужно предостеречь.

— Не надо, — сказал Балаганов, — пусть знает в другой раз, как нарушать конвенцию.

— Что за конвенция такая?

— Подождите, потом скажу. Вошел, вошел! (И. Ильф и Е. Петров)

Предостеречь — глагол, начальная форма *предостеречь*;
постоянные признаки: перех., невозврат., СВ, I спр.;
непостоянные признаки: в форме инфинитива;
синтаксическая роль: часть сказуемого.

Пусть знает — глагол, начальная форма *знать*;
постоянные признаки: перех., невозвр., НСВ, I спр.;
непостоянные признаки: в повелит. накл., 3 лице, ед. числе;
синтаксическая роль: сказуемое.

Нарушать — глагол, начальная форма *нарушать*;
постоянные признаки: перех., невозврат., НСВ, I спр.;
непостоянные признаки: в форме инфинитива;
синтаксическая роль: часть сказуемого.

Подождите — глагол, начальная форма *подождать*;
постоянные признаки: перех., невозвр., СВ, I спр.;
непостоянные признаки: в повел. накл., 2 лице, мн. числе;
синтаксическая роль: сказуемое.

Вошел — глагол, начальная форма *войти*;
постоянные признаки: неперех., невозврат., СВ, I спр.;
непостоянные признаки: в изъяв. накл., прош. вр., муж. роде, ед. числе;
синтаксическая роль: сказуемое.

Морфологический разбор причастия

Во всех комплексах, в том числе и в тех, которые описывают причастие как особую форму глагола (комплекс 3, предыдущие издания комплекса 1), приведена схема разбора причастия, соответствующая пониманию причастия как самостоятельной части речи. Если считать причастие самостоятельной частью речи, то действительные и страдательные причастия настоящего и прошедшего времени будут отдельными словами, а не формами одного и того же слова. Так, *читающий, читавший, читаемый* и *читанный* будут признаны четырьмя самостоятельными словами. Исходя из этой логики, предлагается следующая **схема** разбора причастия как самостоятельной части речи:

1. Причастие. Начальная форма — И. п. муж. рода ед. числа.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — вид,
      — возвратность,
      — переходность,
      — действительное / страдательное,
      — время;
   б) непостоянные:
      — полное / краткое (только для страдательных),
      — род (в ед. числе),
      — число,
      — падеж (для полных).
3. Синтаксическая роль в предложении.

Именно такая схема предложена в комплексе 3; в комплексе 1 схема аналогичная за вычетом признака возвратности. В комплексе 2 в разряд постоянных признаков отнесена также почему-то полная / краткая форма.

Разбирая причастие как форму глагола, логично все имеющие отношение именно к причастию признаки описать как непостоянные; таким образом, **схема** должна выглядеть следующим образом.

1. Глагол. Начальная форма — инфинитив.
2. Морфологические признаки:
   а) постоянные:
      — переходность,
      — возвратность,
      — вид,

— спряжение;

б) непостоянные признаки:

— в форме причастия,

— действительное / страдательное,

— время,

— полное / краткое (только для страдательных),

— род (в ед. числе),

— число,

— падеж (для полных).

3. Синтаксическая роль в предложении.

Однако, как уже было сказано, схема разбора такого рода учащимся не предлагается.

Приведем **образец** разбора причастия как самостоятельной части речи.

Вертящаяся стеклянная дверь с медными пароходными поручнями втолкнула его в большой вестибюль из розового мрамора. В заземленном лифте помещалось бюро справок. Оттуда выглядывало смеющееся женское лицо (И. Ильф и Е. Петров).

Вертящаяся — причастие, начальная форма *вертящийся*;

постоянные признаки: возвр., НСВ, действительное, наст. времени;

непостоянные признаки: в жен. роде, ед. числе, И. п.;

синтаксическая роль: определение.

Заземленном — причастие, начальная форма *заземленный*;

постоянные признаки: невозвр., СВ, страдательное, прош. времени;

непостоянные признаки: в полн. форме, муж. роде, ед. числе, П. п.;

синтаксическая роль: определение.

Смеющееся — причастие, начальная форма *смеющийся*;

постоянные признаки: возвр., НСВ, действит., наст. времени;

непостоянные признаки: в жен. роде, ед. числе, И. п.;

синтаксическая роль: определение.

Такой же образец разбора принимается для комплекса 3, но дополняется указанием на «глагол, от которого образовано причастие».

Если последовательно проводить точку зрения на причастие как на форму глагола, то разбор приведенных выше причастий должен быть следующим.

Вертящаяся — глагол, начальная форма *вертеться*;

постоянные признаки: неперех., возвр., НСВ, II спр. (искл.);

непостоянные признаки: в форме причастия, действит., наст. времени, жен. рода, ед. числа, И. п.;

синтаксическая роль: определение.

Заземленном — глагол, начальная форма *заземлить*;

постоянные признаки: перех., невозвр., СВ, II спр.;

непостоянные признаки: в форме причастия, страдат., прош. времени, полн. форма, муж. рода, ед. числа, П. п.;

синтаксическая роль: определение.

Смеющееся — глагол, начальная форма *смеяться*;

постоянные признаки: неперех., возвр., НСВ, I спр;

непостоянные признаки: в форме причастия, действит., наст. времени, жен. рода, ед. числа, И. п.;

синтаксическая роль: определение.

Морфологический разбор деепричастия

Морфологический разбор деепричастия, как и морфологический разбор причастия, должен зависеть от того, признаем ли мы деепричастие особой формой глагола, или мы считаем деепричастие самостоятельной частью речи. Однако все три комплекса предлагают схожие схемы разбора деепричастия: в морфологических признаках указывается вид (комплекс 1 предлагает также указывать на неизменяемость, комплекс 2 — определять возвратность, а комплекс 3 — указывать, от какого глагола образовано деепричастие).

Тем не менее логично было бы предложить иные схемы разбора деепричастия как в случае его интерпретации в качестве самостоятельной части речи, так и при признании его формой глагола.

Если исходить из того, что деепричастие — это самостоятельная часть речи, то схема разбора такова.

1. Деепричастие.

2. Морфологические признаки:

а) постоянные:

— переходность,

— возвратность,

— вид,

— неизменяемость;

б) непостоянные признаки: нет.

3. Синтаксическая роль в предложении.

Схема морфологического разбора деепричастия как формы глагола изменяется:

1. Глагол. Начальная форма — инфинитив.

2. Морфологические признаки:

а) постоянные:

— переходность,

— возвратность,

— вид,

— спряжение;

б) непостоянные признаки: в форме деепричастия.

3. Синтаксическая роль в предложении.

Дадим **образец** морфологического разбора деепричастия как самостоятельной части речи.

Потягивая кислое вино, жмурясь от дыма трубки, он хмуро слушал, что говорила ему Зоя. Окончив, она хрустнула пальцами (А. Н. Толстой).

Потягивая — деепричастие;
постоянные признаки: перех., невозвр., НСВ, неизменяемое;
непостоянные признаки: нет;
синтаксическая роль: часть обстоятельства.

Жмурясь — деепричастие;
постоянные признаки: неперех., возвр., НСВ, неизменяемое;
непостоянные признаки: нет;
синтаксическая роль: часть обстоятельства.

Окончив — деепричастие;
постоянные признаки: перех., невозвр., СВ, неизменяемое;
непостоянные признаки: нет;
синтаксическая роль: часть обстоятельства.

Эти же деепричастия как формы глагола должны быть разобраны следующим образом.

Потягивая — глагол, начальная форма *потягивать*;
постоянные признаки: перех., невозвр., НСВ, I спр.;
непостоянные признаки: в форме деепричастия;
синтаксическая роль: часть обстоятельства.

Жмурясь — глагол, начальная форма *жмуриться*;
постоянные признаки: неперех., возвр., НСВ, II спр.;
непостоянные признаки: в форме деепричастия;
синтаксическая роль: часть обстоятельства.

Окончив — глагол, начальная форма *окончить*;
постоянные признаки: перех., невозвр., СВ, II спр.;
непостоянные признаки: в форме деепричастия;
синтаксическая роль: часть обстоятельства.

Морфологический разбор предлога

Предлог разбирается по следующей **схеме**:
1. Предлог.
2. Грамматические признаки:
— неизменяемый,
— непроизводный / производный,
— простой / составной,
— с формой какого падежа употреблен.

В комплексе 2 предлагается также указывать разряд предлога по значению.

Образец разбора.

Он, заложив руки назад, быстро ходил по комнате из угла в угол, глядя вперед себя, и задумчиво покачивал головой. (Л. Н. Толстой)

По — предлог, неизменяемый, непроизводный, простой, употреблен с существительным в Д. п.

Из — предлог, неизменяемый, непроизводный, простой, употреблен с существительным в Р. п.

В — предлог, неизменяемый, непроизводный, простой, употреблен с существительным в В. п.

Вперед — предлог, неизменяемый, производный, простой, употреблен с местоимением в Р. п.

Морфологический разбор союза

Союз разбирается по следующей **схеме**:
1. Союз.
2. Постоянные признаки:
— неизменяемый,
— разряд по значению,
— простой / составной,
— что соединяет.

Образец морфологического разбора союза.

Все мы привскочили с кресел, но опять неожиданность: послышался шум многих шагов, значило, что хозяйка возвратилась не одна, а это действительно было странно, так как сама она назначила этот час (Ф. М. Достоевский).

Но — союз, неизменяемый, сочинительный, противительный, простой, соединяет части сложного предложения.

Что — союз, неизменяемый, подчинительный, изъяснительный, простой, неизменяемый, соединяет части сложного предложения.

А — союз, неизменяемый, сочинительный, противительный, простой, неизменяемый, соединяет части сложного предложения.

Так как — союз, неизменяемый, подчинительный, причины, составной, соединяет части сложного предложения.

Морфологический разбор частицы

Частицы разбираются по следующей **схеме**:
1. Частица.
2. Грамматические признаки:
— неизменяемая,
— разряд по значению.

Согласно школьной грамматике, по этой схеме должны быть разобраны все частицы — и смысловые, и формообразующие, однако надо отметить, что формообразующая частица является компонентом глагольной формы и выписывается при морфологическом разборе вместе с глаголом при разборе глагола как части речи.

Образец морфологического разбора частицы.

Я не утверждаю, что он совсем нисколько не пострадал; я лишь убедился теперь вполне, что он мог бы продолжать о своих аравитянах сколько ему угодно, дав только нужные объяснения (Ф. М. Достоевский).

Не — частица, неизменяемая, смысловая, отрицательная.

Лишь — частица, неизменяемая, смысловая, ограничительно-выделительная.

Только — частица, неизменяемая, смысловая, ограничительно-выделительная.

По школьной грамматике, в этом предложении следует также разобрать частицу *бы* следующим образом.

Бы — частица, неизменяемая, формообразующая, служит для образования формы условного наклонения глагола.

Разбор междометий ни в одном из учебных комплексов не производится.

Литература

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, Т. А. Ладыженская и др. 26-е изд. М., 2004.

Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

Обучение русскому языку в 6 классе: Методические рекомендации к учебнику для 6 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

Обучение русскому языку в 7 классе: Методические рекомендации к учебнику для 7 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2002.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. М., 2003.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 6 классе: Книга для учителя. М., 2003.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 7 классе: Книга для учителя. М., 2001.

Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д. Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1991.

Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М. Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. М., 1995.

Соколова Г. П. Уроки русского языка в 6 классе: Из опыта работы. М., 1993.

Федорова М. В. Уроки русского языка в 7 классе. М., 2000.

Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Г. К. Лидман-Орлова. 11-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений: Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. С. Н. Пимонова. 11-е изд. М., 2004.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 класс / А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2001.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 6 класс / С. Н. Пименова, А. Ю. Купалова, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2002.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 7 класс / С. Н. Пименова, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др. М., 2002.

Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 6-е изд. М., 2004

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 6 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 7 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2004.
Озерская В. П. Изучение морфологии на синтаксической основе: Книга для учителя. М., 1989.
Долашенкина Г. П., Иванов Т. Б. Грамматический разбор в вузе и в школе. М., 1987.
Дудников А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. М., 1977.
Иванова А. Н. Лексико-грамматические упражнения по русскому языку: Пособие для учителей. Киев, 1988.
Моисеев А. И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография. Пособие для учителей. М., 1980.

ГЛАВА 17. Теория и методика изучения синтаксиса

§ 61. Цели и принципы обучения синтаксису

Синтаксис как раздел языкознания изучает соединение слов в синтаксические конструкции на основе синтаксических связей. Основные единицы синтаксиса — словосочетание, предложение, текст[9].

Прежде всего необходимо отметить место рассматриваемого раздела в школьном курсе русского языка. Это иерархически самый высокий языковой уровень, изучением которого заканчивается курс русского языка в основной школе.

Изучение синтаксиса имеет следующие **цели**:

1) дать учащимся представление о словосочетании и предложении как основных единицах синтаксиса;

2) дать представление о видах синтаксической связи слов в словосочетании и частей сложного предложения;

3) дать представление о членах предложения и средствах их выражения; о главных членах предложения (грамматической основе) и второстепенных членах предложения;

4) научить характеризовать предложения по следующим параметрам:

[9] Текст является важнейшей коммуникативной синтаксической единицей, но изучается он не в разделе синтаксиса, а в ходе уроков по развитию речи и поэтому в данном разделе нами не рассматривается.

а) цель высказывания: повествовательное, вопросительное, побудительное;

б) эмоциональная окраска (интонация): невосклицательное, восклицательное;

в) количество грамматических основ: простое, сложное;

г) состав грамматической основы: двусоставное, односоставное;

д) наличие второстепенных членов: распространенное, нераспространенное;

е) наличие пропущенных членов: полное, неполное;

ж) наличие осложнения однородными, обособленными членами и не являющимися членами предложения элементами;

5) показать связь синтаксиса с пунктуацией;

6) научить правильно употреблять синтаксические конструкции в создаваемых текстах разной стилистической и функциональной направленности (в собственной устной и письменной речи).

Методика обучения синтаксису основывается на следующих частнометодических **принципах**: грамматическом, логическом (смысловом), интонационном.

Грамматический принцип реализуется в регулярном и систематическом сопоставлении. Сопоставление, или сравнение, являясь универсальным приемом в дидактике вообще, особенно полезно для осознанного восприятия материала. «Сравнение есть основа всякого понимания», — писал К. Д. Ушинский. Сопоставление используют для сравнения члена предложения и части речи, словосочетания и предложения, односоставного и двусоставного предложения, типов сказуемого, членов предложения и типов придаточных предложений и др.

Логический (смысловой) принцип играет первостепенную роль при определении главного и зависимого слова в словосочетании, выделении главных и второстепенных членов предложения, главной и придаточной части в сложноподчиненных предложениях, при нахождении приложения и определяемого существительного и т. д. Правильное смысловое понимание, например, бессоюзного сложного предложения необходимо для его верного пунктуационного оформления. Здесь уместно сказать, что точно так же, как в курсе морфологии параллельно изучаются и закрепляются различные виды орфограмм, в курсе синтаксиса изучаются правила пунктуации, относящиеся к каждой конкретной синтаксической теме. Так, например, умение оперировать такими логическими категориями, как «причина» и «следствие», поможет учащемуся правильно выбрать один из двух знаков препинания — двоеточие или тире.

Анализ интонации и правильное **интонационное** оформление синтаксических конструкций (например, использование перечислительной интонации при однородных членах простого предложения, в некоторых

бессоюзных сложных предложениях и т. д.) оказывается крайне важной при изучении некоторых синтаксических тем. Это относится и к рассмотрению видов простых предложений по цели высказывания и по интонации (эмоциональной окраске), и при разграничении, например, однородных и неоднородных определений, и при изучении сложносочиненных и бессоюзных сложных предложений, когда от разного понимания смысла предложения и от соответствующей интонации будет зависеть пунктуация. «Установление отношений между знаками препинания и интонацией и, наоборот, между интонацией и знаками препинания является главным направлением в организации работы учащихся над интонацией»[10]. Учитель постоянно должен обращать внимание учащихся на правильность интонации (помогая «услышать» наличие или отсутствие пауз, повышение или понижение голоса) и на соблюдение логических ударений, добиваясь выразительного чтения текста.

Раздел синтаксиса имеет большое теоретическое и практическое значение. Предложение — основная синтаксическая единица — является минимальной единицей коммуникации, и правильное построение и интонирование предложения является условием грамотной речи. Без понимания синтаксического строения предложения невозможно и его правильное написание: если при изучении многих орфограмм вырабатывается навык, а слово и морфема может храниться в памяти человека как «картинка», определенная последовательность букв, то постановка знаков препинания требует постоянного осознанного анализа синтаксической структуры предложения.

§ 62. Содержание раздела «Синтаксис»

С основными единицами и понятиями синтаксиса (члены предложения, простое и сложное предложение) учащиеся знакомятся уже в начальной школе и используют эти знания в младших классах средней школы, но систематическое изучение синтаксиса осуществляется в 8 и 9 классах. В 8 классе это словосочетание, простое предложение, прямая и косвенная речь. В 9 классе — сложное предложение и его виды. Отметим при этом, что объективная трудность в усвоении синтаксиса как наиболее сложно организованного языкового яруса усугубляется ситуацией, диктуемой базисным учебным планом. На изучение простого предложения (со всеми видами осложнения) отводится в 8 классе 102 часа (или три урока в неделю), а в 9 классе на изучение всех видов сложного предложения, сложных синтаксических конструкций и строения текста — 68 часов (или 2 урока в неделю), из которых 16 часов — это повторение изученного в 5–9 классах.

[10] *Власенков А. И.* Общие вопросы методики русского языка в средней школе. М., 1973. С. 197.

В школьном курсе осуществляется структурно-семантический подход для описания явлений синтаксиса в линейном, систематическом изложении (от словосочетания к сложному предложению). Так, словосочетание изучается и с точки зрения его формального строения, способов связи слов в словосочетании, и с точки зрения его грамматического значения. При изучении простого предложения рассматриваются порядок слов, логическое ударение, значения и способы выражения главных и второстепенных членов, значение и строение двусоставных и односоставных простых предложений. Сложное предложение и его виды также описываются, исходя не только из особенностей их устройства, но и с учетом смысловых отношений между частями. Кроме того, обращается внимание на сферу употребления (стилистические условия) той или иной синтаксической конструкции.

Все три комплекса предполагают параллельное, в отличие от других разделов, изучение синтаксиса (то есть синтаксис словосочетания и простого предложения является содержанием обучения в 8 классе во всех трех комплексах, а синтаксис сложного предложения — содержанием курса 9 класса) и включают одни и те же понятия, однако рассматривают некоторые из них различно. Особенностью изучения синтаксиса является и то, что в пределах комплекса 1 существуют альтернативные учебники по синтаксису, составленные различными авторскими коллективами. Во-первых, это переживший более 20 изданий учебник С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Л. Ю. Максимова и Л. А. Чешко (этот учебник мы будем для краткости называть «учебник С. Г. Бархударова и др.»). Во-вторых, это начавший выходить в 2002 году учебник Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской, А. Д. Дейкиной и О. М. Александровой (этот учебник мы в дальнейшем будем называть «новый учебник комплекса 1»). Эти учебники различаются в подходе к некоторым синтаксическим понятиям в пределах одного учебно-дидактического комплекса.

§ 63. Изучение теоретических понятий синтаксиса

Словосочетание и предложение как единицы синтаксиса

Словосочетание — это соединение двух самостоятельных слов, связанных подчинительной связью (этот подход реализован в комплексах 1 и 3).

Существует и другое понимание словосочетания — как соединения слов, связанных любым типом связи. При таком понимании говорят о подчинительных и сочинительных словосочетаниях (*трудный, но интересный*). Этот подход отражен в комплексе 2.

Подчинительная связь слов в словосочетании бывает трех видов: согласование, управление, примыкание.

Согласование — подчинительная связь, при которой зависимое слово уподобляется главному в его морфологических признаках (*хорошая книга*).

Управление — подчинительная связь, при которой от главного слова зависит существительное или местоимение в форме определенного падежа с предлогом или без него (*читать книгу*).

Примыкание — вид подчинительной связи, при которой к главному слову присоединяется неизменяемое зависимое слово или неизменяемая форма слова. Связь между главным и зависимым словом осуществляется только по смыслу (*громко читать*).

Предложение — это совокупность слов или слово, грамматически оформленная с точки зрения реальности и времени, интонационно завершенная и выражающая сообщение, вопрос или побуждение к действию.

Если словосочетанию во всех трех комплексах дано четкое определение, то предложению такого определения не дается: предложение описывается в нескольких предложениях, характеризующих его функцию и признаки.

Изучение всех единиц, в том числе словосочетания и предложения, целесообразно проводить через их сопоставление. Так, соотношения между словосочетанием и предложением можно установить путем их сравнения.

Основная функция предложения — коммуникативная: предложение является наименьшей единицей общения. В предложении содержится сообщение о событии, которое может мыслиться как реальное и происходящее в каком-то времени или как ирреальное (в лингвистике это основополагающее свойство предложения называется предикативностью).

Функция словосочетания, как и функция слова, состоит в назывании реалий действительности (номинативная функция), но словосочетание делает это более точно, детально по сравнению со словом (ср.: *домик — деревянный домик*).

От слова словосочетание отличается раздельнооформленностью (состоит из двух и более самостоятельных слов) и производимостью в речи (слово и фразеологизм мы не производим, а воспроизводим как готовую единицу с постоянным составом). Значение словосочетания складывается из значений составляющих его слов, в отличие от значения фразеологизма; у последнего оно не является суммой значений составляющих его компонентов. Ср.: фразеологизм *водить за нос* ('обманывать') — свободное словосочетание *водить за руку*.

От предложения словосочетание отличается тем, что не является коммуникативной единицей: мы общаемся не словосочетаниями, а имеющими целевую и интонационную оформленность предложениями, а словосочетания являются для предложений «строительным материалом». Кроме того, предложение может состоять из одного слова (*Утро. Светает*), а словосочетание — нет.

Предложение — законченная в смысловом и интонационном отношении единица, способная к выражению и сообщению мыслей, словосочетание же не обладает этими характеристиками.

При изучении особенностей предложения по сравнению со словосочетанием затрагиваются вопросы порядка слов в предложении и логического ударения. Комплекс 3 отдельный параграф посвящает интонации и ее основным элементам — паузе и логическому ударению, отмечая, что паузы часто, но не всегда соответствуют знакам препинания.

Параметры характеристики предложения

В школьной грамматике предложение характеризуют с точки зрения цели высказывания, эмоциональной окраски (интонации), количества и состава грамматических основ, полноты / неполноты предложения, наличия второстепенных и осложняющих членов.

В зависимости от цели высказывания (сообщения) все предложения делятся на три группы: повествовательные, вопросительные и побудительные.

По эмоциональной окраске и интонации предложения бывают невосклицательными и восклицательными. Комплекс 3 вводит и такой параметр описания, как характер выражаемого отношения к действительности, по которому предложения бывают утвердительными и отрицательными.

При изучении начальных тем синтаксиса простого предложения крайне важной оказывается интонационная сторона речи. Специальные наблюдения над интонационным оформлением полезны при показе смысловых и грамматических различий между разными по цели высказывания простыми предложениями: повествовательными, вопросительными, побудительными. Обычно достаточно сделать это путем сопоставления трех конструкций с одинаковым лексическим составом:

Завтра класс идет в музей (сообщение) — значительное понижение голоса к концу предложения, интонация точки.

Завтра класс идет в музей? (вопрос) — логическое ударение на слове, которое является вопросом. Здесь уместно показать, как в зависимости от изменения места логического ударения на разные части предложения меняется сам смысл предложения.

Завтра класс идет в музей! (побуждение, пожелание, приказ) — повышение голоса перед концом предложения с незначительным понижением его в самом конце, характерное для восклицательного знака.

Для дальнейшей характеристики предложения необходимо знание учащимися членов предложения и умение их выделять в каждом анализируемом предложении.

Члены предложения, принципы их выделения

Слова и словосочетания, связанные между собой грамматически и по смыслу, называются членами предложения, которые делятся на главные (подлежащее, сказуемое) и второстепенные (определение, дополнение, обстоятельство). Второстепенные члены служат для пояснения главных и могут иметь при себе поясняющие их второстепенные члены.

Главные члены предложения образуют грамматическую основу предложения. Предложение, содержащее оба главных члена, называется двусоставным. Предложение, имеющее один из главных членов, называется односоставным. Ср.: *Небо вдали потемнело — Стемнело.*

В предложении может быть одна грамматическая основа (простое предложение) или несколько грамматических основ (сложное предложение). Ср.: *Они опоздали из-за сильного дождя — Они опоздали, потому что шел сильный дождь.*

Учащиеся к началу изучения систематического раздела синтаксиса знакомы со всеми членами предложения, поэтому при их изучении основной акцент делается на различных средствах выражения членов предложения и на последовательном разграничении грамматического (частеречного) и синтаксического вопроса.

Особого внимания требует то, что любой член предложения может выражаться одним словом (однословно) и словосочетанием (неоднословно). При неоднословном выражении член предложения выражается словосочетанием, причем это словосочетание может быть фразеологически свободным (каждое слово в нем сохраняет свое лексическое значение) и фразеологически связанным (значение фразеологизма не равно сумме значений составляющих его компонентов). Неоднословному выражению членов предложения не уделяется должного внимания, что влечет за собой множество ошибок при практическом разборе. Только комплекс 2 специально рассматривает этот вопрос, вводя при рассмотрении словосочетаний понятие «цельные словосочетания», которые выступают как

единый член предложения, так как «главное слово в них не имеет достаточной для члена предложения полноты, а основную смысловую нагрузку несет зависимое слово».

При разборе предложения по членам используются стандартные подчеркивания: одна черта для подлежащего, две черты для сказуемого, пунктирная линия для дополнения, волнистая линия для определения, чередование точек и тире для обстоятельства. Новый учебник для 8 класса в комплексе 1 для любого главного члена односоставного предложения предлагает подчеркивание тремя чертами.

При подчеркивании второстепенных членов предложения целесообразно руководствоваться следующими принципами.

Обособленный член предложения подчеркивается как единый член. Такой способ подчеркивания принят в комплексах 1 и 3. Комплекс 2 предлагает внутри обособленного члена выделять отдельные члены предложения, например:

Человек, не помнящий прошлого, лишает себя грядущего.

Такое разбиение нецелесообразно, ведь речь идет об о д н о м обособленном члене предложения.

Соответственно необособленные члены должны быть подчеркнуты максимально дробно в соответствии с задаваемыми к ним вопросами. В связи с этим возникает несколько проблем.

Первая — подчеркивание необособленного причастного оборота. В комплексах 1 и 3 в соответствии с задачами пунктуации учащихся учат находить причастные обороты и определять их расположение относительно определяемого слова, поэтому причастный оборот, даже необособленный, подчеркивается как единый член предложения — определение. Однако логичнее в необособленном причастном обороте подчеркивать как определение только само причастие, а остальные слова — в соответствии с задаваемым к ним вопросом, например:

Наполненный лесными ароматами воздух дарит приятную прохладу.

Другая проблема — допустимость двойного подчеркивания отдельных членов предложения. Известно, что некоторые слова в предложении допускают трактовку как разные члены предложения. Так, например, определения могут иметь разные дополнительные обстоятельственные значения, в первую очередь причинные и уступительные. Комплекс 2 для разбора случаев такого рода предлагает использовать двойное подчеркивание (одно под другим):

Еще прозрачные, леса как будто пухом зеленеют (определение с дополнительным обстоятельственным значением уступки).

Хотя такое подчеркивание и можно признать допустимым, оно тем не менее не является общепринятым: желательно предлагать только один вариант трактовки каждого члена предложения.

Несколько слов надо сказать о выделении служебных частей речи.

Как известно из морфологии, служебные части речи не являются членами предложения, однако при синтаксическом разборе с ними бывают связаны определенные проблемы.

Союзы не являются членами предложения и при соединении однородных членов не выделяются, но в некоторых случаях могут входить в состав неоднословных членов предложения. Во-первых, это сравнительные союзы в составе сравнительных оборотов, например: *Гладь залива была как зеркало*. Во-вторых, это союзы в составе обособленных членов предложения, например: *Останавливаясь часто и надолго, мы добрались до места только на третьи сутки*.

Предлоги также не могут выступать как самостоятельные члены предложения, однако они употребляются в составе предложно-падежной группы, совместно с формой падежа выражая определенное значение. Поэтому во всех трех комплексах принято подчеркивать предлог вместе с существительным, к которому он относится. При этом необходимо обратить внимание на случаи, когда предлог и существительное разделены прилагательными или причастиями, например: *вместо старшего брата*. В этом случае ошибкой будет подчеркивание предлога вместе с прилагательным как определения; подчеркивание должно быть следующим: *вместо старшего брата*.

Формообразующие частицы входят являются компонентом составных глагольных форм и подчеркиваются вместе с глаголом как при контактном, так и при неконтактном их расположении, например: *Пусть он мне позвонит!*

Смысловые (неформообразующие) частицы членами предложения не являются, однако в школьной практике отрицательная частица *не* обычно подчеркивается как единый член предложения вместе с тем словом, к которому она относится, например: *Здесь не курят. Я не очень рассчитывал на помощь*.

Допустимо невыделение как предлогов, так и всех смысловых частиц.

Некоторые учителя для выделения союзов учат обводить их кружком, а предлоги — треугольником. Такое выделение не является общепринятым.

Вводные слова и обращения не являются членами предложения. Иногда учащиеся заключают эти компоненты в квадратные скобки или подчеркивают крестикам. Это нежелательно, так как подчеркивание используется только для обозначения членов предложения; допустимо отметить эти элементы предложения надписыванием над ними слов «вводное» или «обращение».

Главные члены двусоставного предложения

Несомненную сложность представляет выделение главных членов предложения в случае их неоднословного выражения, а для сказуемого — определение его типа.

Подлежащее — это главный член двусоставного предложения; который называет то, о чем говорится в предложении.

В роли этого члена предложения может выступать как одно слово, так и словосочетание.

Подлежащее — **одно слово** выражается словами разных частей речи в предметном значении, количественными числительными в непредметном значении и инфинитивом со значением действия или состояния: *Идет дождь; Я люблю осень; Бородатый оглянулся; Сидящий поднял голову; Твои завтра мне надоели; По лесу разносилось «ау»; Десять не делится на три без остатка; Учиться — дело нужное.*

Подлежащее — **словосочетание** может быть фразеологически связанным (выраженным фразеологизмом) или фразеологически свободным.

1. Подлежащее — **фразеологически свободное**, но синтаксически связанное словосочетание:
   1) конструкция структуры *А с Б* (И. п. существительного (местоимения) + *с* + Т. п. другого сущ.) со значением совместности, если сказуемое стоит во мн. числе: *Брат с сестрой вернулись порознь* — ср.: *Мать с ребенком ходила к врачу*;
   2) слово с количественным значением (количественное числительное, существительное, наречие) + сущ. в Р. п.: *Прошло три года*; *Куча вещей скопилась в углу*; *У меня было много работы*;
   3) при обозначении приблизительного количества подлежащее может быть выражено словосочетанием без И. п.: *Около / до тысячи человек собралось в этом зале*; *От пяти до десяти процентов студентов сдают сессию досрочно*;
   4) конструкция структуры *А из Б* (слово именной части речи в И. п. + *из* + существительное в Р. п.) с выделительным значением: *Любой из них мог это сделать*; *Трое из выпускников получили золотые медали*; *Самый умный из учеников не смог решить эту задачу*;
   5) инфинитив + инфинитив / имя (объем такого подлежащего совпадает с объемом составного глагольного или составного именного сказуемого — см. далее): *Быть грамотным престижно*;
   6) инфинитив + инфинитив + имя: *Хотеть стать грамотным естественно.*

2. Подлежащее — **фразеологизм**: *Впадать в истерику по пустякам было его любимым занятием; У него золотые руки.*

Сказуемое — главный член двусоставного предложения, обозначающий действие или признак того, что выражено подлежащим.

Сказуемое имеет лексическое значение (именует то, что сообщается о реалии, названной в подлежащем) и грамматическое значение (характеризует высказывание с точки зрения реальности или ирреальности и соотнесенности высказывания с моментом речи, что выражается формами наклонения глагола, а в изъявительном наклонении — и времени).

Существуют три основных типа сказуемых: простое глагольное, составное глагольное и составное именное. Этот материал является для учащихся новым и представляет значительную практическую сложность. Самое подробное рассмотрение типов сказуемого и средств его выражения представлено в комплексе 2, самое сжатое — в новом учебнике комплекса 1.

Простое глагольное сказуемое (ПГС) может выражаться однословно и неоднословно.

ПГС — **одно слово**:

1) глагол в спрягаемой форме, то есть форме одного из наклонений; в этих случаях сказуемое согласуется с подлежащим: *Он читал / читает / будет читать / читал бы / пусть читает эту книгу*;
2) глагольное междометие или инфинитив; согласование сказуемого с подлежащим отсутствует: *А шапка бац прямо на пол; Как заиграет музыка, мальчонка сразу плясать*.

ПГС — **словосочетание**:

1. ПГС — **фразеологически свободное**, но синтаксически связанное словосочетание может иметь следующее строение и значение:

1) повторение глагольной формы для указания на длительность действия: *Я иду, иду, а до леса еще далеко*;
2) повторение глагольной формы с частицей *так* для указания на интенсивное или полностью осуществленное действие: *Вот уж сказал так сказал*;
3) повторение одного и того же глагола в разных формах или однокоренных глаголов для усиления значения сказуемого: *Сам спать не спит и другим не даёт; Жду не дождусь весны;*
4) смысловой глагол с вспомогательной глагольной формой, утратившей или ослабившей свое лексическое значение и вносящей в предложение дополнительные смысловые оттенки: *А он возьми да и скажи / знай себе распевает*;
5) два глагола в одинаковой грамматической форме для обозначения действия и его цели: *Пойду погуляю в саду*;
6) глагол с частицей *было*, вносящей значение несостоявшегося действия: *Я собрался было в кино, но не пошел*;

7) конструкция со значением интенсивности действия: *Он только и делает, что спит*.

2. ПГС-**фразеологизм** обозначает единое действие, нерасчленимое по смыслу на действие и его материальный объект; в большинстве случаев этот фразеологизм синонимичен одной глагольной форме и может быть ею заменен: *принять участие, прийти в себя, впасть в ярость, забить тревогу* и т. п.: *Он принял участие в конференции* (=участвовал).

Составное глагольное сказуемое (СГС) имеет следующую структуру:

приинфинитивная часть + инфинитив.

Инфинитив выражает основное лексическое значение сказуемого — называет действие.

Приинфинитивная часть выражает грамматическое значение сказуемого, а также дополнительную характеристику действия — указание на его начало, середину или конец (фазисное значение) или возможность, желательность, степень обычности и другие характеристики, описывающие отношение субъекта действия к этому действию (модальное значение).

Фазисное значение выражается глаголами *стать, начать (начинать), приняться (приниматься), продолжить (продолжать), перестать (переставать), прекратить (прекращать)* и некоторыми другими (чаще всего это синонимы к приведенным словам, характерные для разговорного стиля речи): *Я начал / продолжил / закончил читать эту книгу.*

Модальное значение может выражаться

1) глаголами *уметь, мочь, хотеть, желать, стараться, намереваться, осмелиться, отказаться, думать, предпочитать, привыкнуть, любить, ненавидеть, остерегаться* и т. п.
2) глаголом-связкой *быть* (в наст. времени в нулевой форме) + краткими прилагательными *рад, готов, обязан, должен, намерен, способен*, а также наречиями и существительными с модальным значением:

Я был готов / не прочь / в состоянии подождать.

Как в приинфинитивной части, так и в позиции инфинитива может быть употреблен фразеологизм:

Он горит нетерпением участвовать в конференции (= хочет участвовать);

Он хочет принять участие в конференции (= хочет участвовать);

Он горит нетерпением принять участие в конференции (= хочет участвовать).

Осложнение СГС происходит за счет дополнительного употребления в его составе модального или фазисного глагола:

Я начал хотеть есть;

Я почувствовал, что скоро могу начать хотеть есть.

Особый тип СГС представлен в предложениях, главные члены которых выражены глаголами в неопределенной форме: *Волков бояться — в лес не ходить*. Вспомогательная часть таких сказуемых нетипична для составных глагольных: она представлена глаголом-связкой *быть* (в настоящем времени в нулевой форме), который встречается в составных именных сказуемых (*Не будить его по утрам было потворствовать лежебоке*). Кроме глагола-связки *быть*, вспомогательная часть может быть представлена также глаголом *значить*, например:

Не прийти — значит обидеть.

Составное именное сказуемое (СИС) имеет следующую структуру:

приименная часть (связка) + именная часть.

Именная часть выражает лексическое значение сказуемого.

Приименная часть выражает грамматическое или грамматическое и часть лексического значения сказуемого.

Приименная часть бывает:

1) отвлеченная: глагол *быть* (в значении ‘являться’, а не ‘находиться’ или ‘иметься’), который выражает только грамматическое значение сказуемого — наклонение, время, лицо / род, число; в настоящем времени отвлеченная связка выступает в нулевой форме: *Он студент / был студентом / будет студентом*;
2) полузнаменательная (полуотвлеченная): глаголы *явиться* (*являться*), *бывать*, *оказаться* (*казаться*), *представиться* (*представляться*), *стать* (*становиться*), *сделаться* (*делаться*), *остаться* (*оставаться*), *считаться* и др., которые выражают грамматическое значение сказуемого и дополняют значение, выражаемое именной частью; эти глаголы обычно не употребляются без именной части: *Он оказался студентом*; *Она казалась усталой*;
3) знаменательная (полнозначная): глаголы движения, состояния, деятельности *идти, ходить, бежать, вернуться, сидеть, стоять, лежать, работать, жить* и др.: *Мы вернулись домой усталые*; *Он работал дворником*; *Он жил отшельником*.

Знаменательная и полузнаменательная связка при определении типа сказуемого может быть заменена на отвлеченную.

Именная часть может быть выражена однословно и неоднословно.

Однословное выражение именной части:

1) существительное в падежной форме, чаще в И. п. / Т. п.: *Он дворник / был дворником. Юбка была в клетку*;
2) прилагательное в полной и краткой форме, в форме любой из степеней сравнения: *Слова его были глупы*; *Он стал выше отца*; *Он самый высокий в классе*;
3) полное или краткое причастие: *Письмо не было распечатано*;

4) местоимение: *Этот карандаш мой!*;
5) числительное: *Он был восьмым в очереди*;
6) наречие: *Разговор будет начистоту*.

Неоднословное выражение именной части:

1) **фразеологически свободное**, но синтаксически связанное словосочетание может иметь следующее строение:
   а) слово с количественным значением + существительное в Р. п: *Юноша был лет двадцати*;
   б) существительное с зависимыми от него словами, если само существительное малоинформативно, а смысловой центр высказывания находится именно в зависимых от имени словах (само существительное в этом случае может быть опущено почти без потери смысла): *Он лучший ученик в классе*; *Мужчина был высокого роста* (ср. *Он лучший в классе; Мужчина был высокий*);
2) **фразеологизм**: *Он был притчей во языцех*.

Связочная часть также может быть выражена фразеологизмом: *Он имел расстроенный вид* — фразеологизм в связочной части.

Составное именное сказуемое, как и составное глагольное, может быть осложненным за счет введения в него модального или фазисного вспомогательного глагола: *Она хотела казаться усталой*; *Он постепенно начинал становиться специалистом в этой области.*

При изучении разных типов сказуемого в двусоставном предложении необходимо проводить сопоставление конструкций типа: а) *Я читаю* и *Я буду читать* — чтобы подчеркнуть способ выражения грамматического и лексического значения в простом глагольном сказуемом **одной** спрягаемой формой глагола (которая может быть сложной); б) *Он в сновиденьях ей являлся* и *Он являлся исполнителем чужих идей* — чтобы показать различие в выражении грамматического и лексического значения в простом и составном именном сказуемом и т. п.

Отработка способов выражения компонентов составных сказуемых, закрепление этих способов снимет типичные ошибки в определении типов сказуемых:

а) *Он вышел подышать свежим воздухом* — сказуемое не составное глагольное, а простое глагольное, так как глагол движения *вышел* в качестве вспомогательного глагола употребляется только в составном именном сказуемом, ср.: *Он вышел рассерженный*;

б) *Я буду учиться* — сказуемое не составное (именное или глагольное), а простое, так как выражено одной спрягаемой формой личного глагола: вспомогательный глагол-связка *буду* образует аналитическую форму будущего сложного времени от глагола несовершенного вида *учиться*, ср.: *Я буду студентом* — сказуемое составное именное, вспо-

могательный глагол выражен глаголом-связкой *буду*, а именная часть — формой Т. п. имени существительного;

в) *Все просили ее спеть* — сочетание простого глагольного сказуемого с инфинитивом, занимающим в предложении позицию дополнения в случае разных субъектов действия у спрягаемой формы глагола и инфинитива (*все просили*, а *спеть* должна *она*).

Нетрудно заметить, что во всех этих случаях спрягаемая форма глагола, стоящая перед инфинитивом, не имеет ни фазисного, ни модального значения.

Изучение главных членов предложения сопровождается темой «Согласование сказуемого с подлежащим», имеющей практическое значение. Согласование сказуемого с подлежащим осуществляется в числе, роде (для сказуемых, выраженных формами, имеющими родовую характеристику) и лице (при подлежащих, выраженных личными местоимениями, и сказуемых в настоящем / будущем времени и повелительном наклонении), причем основные проблемы при согласовании сказуемого с подлежащим бывают связаны с согласованием по числу.

Односоставное предложение

Односоставное предложение имеет только один из главных членов. Главный член в нем независим, поэтому характеристика главного члена любого односоставного предложения в терминах двусоставного условна и связана прежде всего со средствами выражения этого главного члена. Однако в школьной практике в комплексах 2 и 3 сохраняется традиционная классификация односоставных предложений: с главным членом — сказуемым и с главным членом — подлежащим:

<table>
<tr><td colspan="4">Односоставное предложение с главным членом</td></tr>
<tr><td colspan="3">сказуемым</td><td>подлежащим</td></tr>
<tr><td>определенно-личное</td><td>неопределенно-личное</td><td rowspan="2">безличное</td><td rowspan="2">назывное</td></tr>
<tr><td colspan="2">обобщенно-личное</td></tr>
</table>

В новом учебнике комплекса 1 односоставное предложение изучается иначе. В нем сказано, что главный член односоставного предложения «нельзя назвать ни подлежащим, ни сказуемым. Это просто главный член односоставного предложения». Этот член предлагается подчеркивать тремя чертами.

При изучении темы «Односоставное предложение» следует обратить внимание на следующее. Односоставность сама по себе не свидетельствует о неполноте предложения, так как наличие только одного из главных членов достаточно для понимания смысла этого предложения.

Значительную сложность для учащихся представляет разграничение типов односоставных предложений, их различение с двусоставными неполными предложениями и определение объема сказуемых односоставных предложений, особенно в безличном предложении.

Структурный подход в изучении односоставных предложений может быть — по сравнению с существующей практикой школьного преподавания — усилен, классификация этих предложений должна проводиться с упором на формальные показатели, а именно: глаголом в какой форме выражен главный член определенно-личного, неопределенно-личного, безличного предложения. Четкое разграничение способов выражения главных членов будет способствовать и правильному пониманию семантики данных предложений.

Определенно-личное предложение мы диагностируем по форме главного члена: сказуемое в нем выражено д в у м я с п о с о б а м и — глаголом в форме 1 и 2 лица единственного и множественного числа изъявительного наклонения (в настоящем и в будущем времени) и такими же личными формами в повелительном наклонении; производитель действия определен — это сам говорящий или собеседник — и может быть назван личными местоимениями 1 и 2 лица *я, ты, мы, вы*:

Иду, иду, а до леса никак не дойду.

Особенность глагольных форм с морфологическим признаком 1 и 2 лица заключается в том, что каждая из этих форм может «обслуживать» одно-единственное подлежащее: форма с окончанием *-у* (*ид-у*) — местоимение *я*, форма с окончанием *-ешь/-ишь* (*ид-ешь*) — местоимение *ты*, форма с *-ем/-им* (*ид-ем*) — местоимение *мы*, форма с *-ете/-ите* (*ид-ете*) — местоимение *вы*. Формы 1 и 2 лица повелительного наклонения также однозначно указывают на лицо, являющееся производителем действия.

Поскольку морфологический признак лица представлен у глагола только в указанных формах, предложения аналогичного значения со сказуемым-глаголом в форме прошедшего времени изъявительного наклонения и условного наклонения считаются двусоставными неполными, например: *Шел, шел, но до леса так и не дошел*. В этом предложении форма сказуемого никак не указывает на производителя действия. Даже если из предыдущего контекста ясно, что производителем действия является говорящий (говорящие) или слушающий (слушающие), предложения или части сложного предложения без подлежащего со сказуемым в прошедшем времени или в условном наклонении должны быть охарактеризованы как двусоставные неполные, поскольку информация о производителе действия извлекается не из самого предложения, а из предшествующего контекста, что, собственно говоря, и является показа-

телем неполноты предложения или его части; см., например, вторую часть сложного предложения: *Я бы тебе помог, если бы знал как.*

Точно такие же рассуждения применимы и к случаям, когда сказуемое выражено формой 3 лица единственного числа настоящего / простого будущего времени: *По утрам у нас пьет кофе* — предложение двусоставное, неполное.

В **неопределённо-личных** предложениях главный член выражается также двумя способами — глаголом в форме 3 лица множественного числа (настоящего и будущего времени в изъявительном наклонении и в повелительном наклонении) и формой множественного числа прошедшего времени изъявительного наклонения или аналогичной формой условного наклонения глагола. Производитель действия в этих предложениях неизвестен или неважен: *Тебе звонят / звонили / пусть звонят / звонили бы.*

Не являются неопределенно-личными такие предложения без подлежащего со сказуемым в указанных формах, в которых производитель действия известен из предыдущего контекста, например: *Мы вышли из лесу и попытались сориентироваться на местности. Потом пошли по тропинке вправо* — второе из приведенных предложений является двусоставным неполным.

Таким образом, при характеристике предложения как односоставного определенно-личного необходимо помнить об ограничениях на форму сказуемого, при диагностировании предложения как неопределенно-личного необходимо учитывать и форму, и значение — указание на то, что производитель действия неизвестен.

К **обобщенно-личным** относят не все односоставные предложения, сообщающие о действии, которое может быть приписано всем и каждому, а только те из них, в которых сказуемое выражено формой 2 лица единственного числа изъявительного и повелительного наклонений или формой 3 лица множественного числа изъявительного наклонения: *Тише едешь — дальше будешь; Лес рубят — щепки летят*

Однако в обобщенно-личном значении могут употребляться и определенно-личные предложения с главным членом в форме 1 лица и безличные предложения: *Что имеем — не храним, потерявши — плачем; Волков бояться — в лес не ходить.* Тем не менее такие предложения не принято характеризовать как обобщенно-личные.

Обобщенно-личное предложение как отдельный тип односоставного предложения выделяется в комплексах 2 и 3. Комплекс 1 рассматривает эти предложения иначе. В учебнике С. Г. Бархударова и др. в одном из примечаний сказано, что неопределенно-личные и определенно-личные предложения «могут иметь значение обобщенного лица» и что особенно часто это значение имеют сказуемые, выраженные глаголом в форме

2 лица. Таким образом, обобщенно-личное предложение как самостоятельный тип не выделяется, а объявляется семантической разновидностью определенно- или неопределенно-личного предложения; это оправданно, так как выделение обобщенно-личного предложения происходит по иным основаниям, чем выделение других видов односоставного предложения. Если быть последовательными, то в класс односоставных предложений с обобщенным значением надо включать и такие безличные предложения, как *Волков бояться — в лес не ходить.*

В новом учебнике комплекса 1 обобщенно-личные предложения также не выделяются, причем упоминаются они лишь в одном из заданий, где учащимся предлагается выписать неопределенно-личные предложения, «называющие действие, которое относится к широкому, обобщенно представленному кругу лиц».

Главный член **безличного предложения** стоит в форме, омонимичной форме 3-го лица единственного числа настоящего или будущего времени изъявительного наклонения или форме среднего рода единственного числа прошедшего времени изъявительного наклонения и условного наклонения, — это так называемая безличная форма: *Темнеет; За окном стало темнеть; На улице становилось свежо.*

Значительную практическую сложность для учащихся представляет определение объема сказуемого безличного предложения при такой структуре, как глагол-связка *быть* в безличной форме (в настоящем времени нулевая) + наречие + инфинитив: *Нам было очень весело кататься с этой горки*, то есть в предложениях, имеющих в своем составе связку, именную часть и инфинитив. Есть две традиции в разборе таких предложений.

Во-первых, существует мнение, что при характеристике таких предложений как безличных или как двусоставных важна не последовательность компонентов (инфинитив в начале предложения или после связки и именной части), а значение именной части сказуемого.

Так, если в именной части употреблено наречие со значением состояния, которое испытывает производитель действия (*весело, грустно, жарко, холодно* и др.), то это односоставное безличное предложение:

Было весело кататься с этой горки;

Кататься с этой горки было весело.

Если же в именной части употреблено слово со значением положительной или отрицательной оценки (*хорошо, плохо, вредно, полезно* и др.), то перед нами двусоставное предложение с подлежащим, выраженным инфинитивом:

Ему было вредно курить;

Курить ему было вредно.

Согласно другой лингвистической традиции, характеристика предложения такого типа зависит от порядка слов в нем, а не от значения слова в именной части. Если инфинитив стоит до связки и именной части, то он, при относительно свободном порядке слов в русском языке, обозначает предмет сообщения и является подлежащим:

Курить ему было вредно.

Если же инфинитив следует за связкой и именной частью, то перед нами безличное предложение:

Ему было вредно курить.

В отношении безличных предложений необходимо также отметить следующее: не безличными, а двусоставными неполными принято в лингвистике считать части сложного предложения, позиция подлежащего в которых замещена придаточным изъяснительным (подлежащным, по терминологии комплекса 2) или прямой речью, например:

Было слышно, как скрипнула калитка (ср.: *Это было слышно*)

«Я пропал», — пронеслось у меня в голове (ср.: *Это пронеслось у меня в голове*).

Такие предложения без придаточной части или прямой речи теряют всякий смысл, что и является критерием неполноты предложения. Так, предложения **Было слышно* или **Пронеслось у меня в голове* не могут быть поняты и не употребляются. Однако в школьном курсе синтаксиса предложения такого типа квалифицируются как односоставные безличные.

Назывное предложение — это односоставное предложение с главным членом-подлежащим. В назывных предложениях сообщается о существовании и наличии предмета. Главный член назывного предложения выражается формой И. п. существительного: *Бессонница. Гомер. Тугие паруса* (О. Э. Мандельштам).

Распространителями назывного предложения могут быть согласованные и несогласованные определения: *Поздняя осень*. Если распространителем является обстоятельство места, времени, то такие предложения можно трактовать как двусоставные неполные: *Скоро осень* — ср.: *Скоро наступит осень*. *На улице дождь* — ср.: *На улице идет дождь*.

Второстепенные члены предложения

Второстепенные члены поясняют главные и другие второстепенные члены. В русском языке три вида второстепенных членов — определение, дополнение и обстоятельство.

Определение — второстепенный член предложения, обозначающий признак лица или предмета и отвечающий на вопрос *какой? чей?*.

По характеру связи с определяемым словом все определения делятся на согласованные и несогласованные. **Согласованные** определения выражаются словами тех частей речи, которые согласуются с определяемым словом в роде, числе и падеже (прилагательное, порядковое числительное, местоименное прилагательное, кроме его, ее, их, причастие): *Я надену белую рубашку*; *Дай мне твою руку*; *Принеси пятый том. На столе лежит нераспечатанное письмо.* К согласованным определениям также относится согласованное приложение — определение, выраженное существительным и согласованное с определяемым словом в падеже и числе: *Чижа захлопнула злодейка западня* (И. А. Крылов).

При изучении **несогласованных** определений, то есть определений, связанных с определяемым словом управлением и примыканием, особое внимание надо обратить на неизменяемые притяжательные местоимения *его, ее, их* и на существительные в конструкциях типа *Я люблю пьесы Чехова*, а также на определения, выраженные инфинитивом: *У него было большое желание учиться*. Учащиеся часто выделяют эти слова не как определения, а как дополнения.

Несогласованные определения могут быть также выражены словосочетанием, представляющим собой фразеологически свободное словосочетание (*У него сыновья восьми и пятнадцати лет*) или фразеологизм (*Ни рыба ни мясо, он тем не менее был мне чем-то симпатичен*).

Разновидностью определений являются **приложения** — определения, выраженные существительными. Для более точного разграничения приложений и несогласованных определений необходимо добавить, что приложением является не любое определение, выраженное существительным, а только такое, которое связано с определяемым словом согласованием или примыканием. Соответственно приложения бывают согласованные (*На крыльце стояла старуха мать*) и несогласованные (*Мне хочется посмотреть на озеро Байкал*).

Дополнение — второстепенный член предложения с предметным значением. Дополнение отвечает на вопросы косвенных падежей и выражается теми же частями речи, что и подлежащее. Если дополнение относится к переходному глаголу или к наречию, называя объект, на который направлено действие, и выражается формой винительного падежа без предлога, то такое дополнение называется **прямым** (*Я уже читал эти книги*). Необходимо особо отметить те случаи, когда прямое дополнение выражается не В. п., а Р. п.: это происходит в отрицательных предложениях (*Я не читал этих книг. Совсем нет времени и сил*), а также тогда, когда дополнение совмещает в себе значение достижения результата с количественным значением (*Пойду куплю хлеба. Нарву цветов.*). Замена формы В. п. формой Р. п. наблюдается при некоторых предикативных наречиях — сказуемых безличного предложения (*Мне жаль потраченного времени*). Все остальные дополнения — **косвенные**.

Для практического разбора важно принять положение, согласно которому как дополнение отмечается только тот член предложения, который не может быть квалифицирован как определение или обстоятельство.

Обстоятельство — второстепенный член предложения, который служит для характеристики действия или признака и указывает на способ совершения действия (образа действия), время, место, причину, цель или условие протекания действия.

Обстоятельства бывают выражены наречиями (*Мы приехали утром*), деепричастиями, в том числе с зависимыми словами — деепричастными оборотами (*Он сидел, греясь на солнце*), именами существительными, в том числе с союзами *как, будто, словно, точно* и др. — сравнительными оборотами (*Он читал стихи с выражением, как профессиональный чтец*), инфинитивом (*Я хочу пойти прогуляться*), устойчивыми нефразеологичными и фразеологичными сочетаниями (*Я потерял тетрадь два дня тому назад*; *Он бежал сломя голову, но все равно пришел к шапочному разбору*).

Предложение, состоящее только из главных (главного) членов предложения, называется **нераспространенным**. Если в предложении помимо главных членов есть хотя бы один второстепенный член, то такое предложение называется **распространенным**.

В предложении могут быть пропущены отдельные члены. Предложения с лексически не выраженными членами, которые легко восстанавливаются по смыслу из контекста, называются **неполными**. Предложения, в которых присутствуют все необходимые для понимания их смысла главные и второстепенные члены, называются **полными**. Неполнота предложений часто возникает в диалогической речи и в тех случаях, когда простые предложения становятся частями сложного:

— *Ты куда идешь?*

— *В библиотеку.* Предложение двусоставное, неполное, отсутствуют оба главных члена предложения.

В сложноподчиненном предложении *Мы очень расстроились, когда узнали, что опоздали к началу соревнований* обе придаточные части по форме являются двусоставными неполными предложениями с опущенным подлежащим.

Неполными могут быть как распространенные, так и нераспространенные предложения, как двусоставные, так и односоставные. Ср.:

— *Кому-нибудь положить добавки?* Предложение односоставное (безличное), распространенное, полное;

— *Мне.* Предложение односоставное (безличное), распространенное, неполное.

Осложненные предложения

Осложнение предложения возникает при наличии членов предложения и не являющихся членами предложения единиц с относительной смысловой и интонационной самостоятельностью. Осложнение предложения вызывают однородные члены, обособленные члены (в том числе уточняющие, пояснительные, присоединительные, причастный, деепричастный, сравнительный оборот); вводные слова, словосочетания и предложения; вставные конструкции, обращения, прямая речь, цитаты.

Осложнение предложения происходит в том случае, когда наличие соответствующей конструкции р е а л ь н о или п о т е н ц и а л ь н о вызывает постановку отделяющего или выделяющего знака препинания (запятая, тире, двоеточие, скобки, кавычки). Так, например, при осложнении простого предложения однородными членами связь между ними может осуществляться с помощью одиночного сочинительного союза, перед которым запятая не ставится (другими словами, реального отделяющего знака препинания нет), но потенциально (при трансформации сочинительной связи в бессоюзную) знак препинания возможен. Ср.: *Относитесь к родному языку бережно и любовно — Относитесь к родному языку бережно, любовно.*

Однородные члены предложения

Однородными называются два или несколько членов предложения, связанных друг с другом сочинительной или бессоюзной связью и выполняющих одинаковую синтаксическую функцию. Однородными могут быть как главные, так и второстепенные члены. Особенно важно понимать, что однородные члены могут иметь как одинаковое, так и разное морфологическое выражение (*Он часто был простужен и лежал неделями в кровати*).

Для правильной постановки знаков препинания большое значение имеет разграничение однородных и неоднородных одноименных членов, особенно однородных и неоднородных определений, которое представляет некоторую сложность. Учащиеся должны знать о таких однородных определениях, которые, хотя и характеризуют предмет с разных сторон, перечисляют признаки одного предмета, оцениваемые положительно или отрицательно, то есть синонимичны эмоционально (*Это была холодная, снежная, скучная пора*).

При изучении однородных членов используется не только смысловой, но и интонационный принцип. Так, при однородных членах интонация перечисления использует паузы, которые на письме обозначаются запятой, например: *Он рощи полюбил густые, / Уединенье, тишину, / И ночь, и звезды, и луну...*

При однородных членах могут быть **обобщающие слова** — слова с более общим по отношению к однородным членам значением. Обобщающие слова являются тем же членом предложения, что и однородные члены, и могут стоять как до, так и после однородных членов, что определяет постановку знаков препинания.

Одним из методов изучения однородных членов предложения и обобщающих слов при них является использование схем: однородные члены обозначаются кружочками (во втором учебнике комплекса 1 внутри кружочка помещается подчеркивание, указывающее на определенный член предложения); обобщающие слова при однородных членах обозначаются кружочком с точкой внутри. Это позволяет компактно изобразить основные схемы постановки знаков препинания при однородных членах, например: О: О, О и О (*Всё было серое: затуманенный лес, озеро, небо*).

Некоторую сложность представляют предложения с однородными сказуемыми. В школьной и довузовской практике считается, что двусоставное предложение, в котором подлежащее употреблено с несколькими сказуемыми, является простым предложением, осложненным однородными сказуемыми. В односоставном же предложении столько частей, сколько в нем сказуемых, за исключением случаев, когда в структуре сказуемого представлены однородные части. Например:

Я обиделся и не захотел ему отвечать — простое двусоставное предложение с однородными сказуемыми.

Мне стало обидно и не захотелось ему отвечать — сложное предложение.

Мне стало грустно и одиноко — простое односоставное (безличное) предложение с однородными частями сказуемого.

Обособленные члены предложения

В школьном курсе синтаксиса простого предложения подробно рассматриваются основные случаи обособления различных членов предложения, и это имеет важное практическое значение, связанное с постановкой знаков препинания.

Так, из обособленных определений особо выделены определения, выраженные причастными оборотами, прилагательными с зависимыми словами и существительными в косвенных падежах.

Рассматриваются обособленные обстоятельства, выраженные деепричастиями и деепричастными оборотами, а также именем существительным с предлогом *несмотря на*. Обособление других обстоятельств зависит от намерения автора: они обычно обособляются, если им придают особое значение или, наоборот, рассматривают как попутное замечание.

Особенно часто обособляются обстоятельства с предлогами *благодаря, вследствие, ввиду, за неимением, согласно, по случаю, в силу, вопреки*.

Дополнения бывают обособленными лишь в некоторых случаях, а именно с предлогами *кроме, помимо, исключая, сверх, включая*.

Обособленные члены могут иметь уточняющий, поясняющий или присоединительный характер. Уточняющий член предложения сужает объем понятия, выражаемого уточняемым членом (*Внизу, в тени, шумела река*). Пояснительным является член предложения, который называет то же понятие, что и поясняемый член, но другими словами. Перед пояснительными членами стоят или могут быть вставлены союзы *именно, а именно, то есть, или* (*Последняя, четвертая, часть романа заканчивается эпилогом*). Присоединительным является член предложения, содержащий дополнительные разъяснения или замечания. Присоединительные члены обычно присоединяются словами *даже, особенно, в особенности, например, главным образом, в частности, в том числе, и притом, причем, и, да, да и, да и вообще, да и только* (*Над ним часто посмеивались, и справедливо*).

Все три комплекса рассматривают только уточняющие члены предложения, объединяя под термином «уточняющие члены» уточняющие, пояснительные члены и указанные выше обособленные обстоятельства и дополнения. Присоединительные члены предложения ни в одном из комплексов не рассматриваются.

При изучении обособленных членов предложения надо предупреждать некоторые типовые ошибки, касающиеся описания обособленных членов при синтаксическом разборе. Необходимо понимать, что причастный оборот осложняет предложение не в любом случае, а только если он обособлен. Учащиеся часто делают ошибку, называя любой причастный оборот осложняющим членом предложения. Это связано с тем, что, как уже было сказано, с практическими целями обучения пунктуации при причастных оборотах его выделяют как один член предложения, чтобы лучше видеть его границы. Однако с синтаксической точки зрения это неверно. Причастие с зависимыми от него словами при отсутствии его обособления ничем не отличается от других частей речи с зависимыми словами, и необособленный причастный оборот следует разбивать на отдельные члены предложения.

В случае обособленного причастного оборота при синтаксическом разборе следует указывать на осложнение не причастным оборотом, а обособленным определением; в скобках возможно, но не обязательно указание на то, что оно выражено причастным оборотом.

Сравнительный оборот может быть любым членом предложения — сказуемым (*Этот парк как лес*), обстоятельством (*Дождь лил как из ведра*), дополнением (*Петя рисует лучше, чем Антон*), определением

(*Он почти такой же, как его брат*). При этом сравнительный оборот может быть как обособленным, так и необособленным. Осложнение вызывает только обособленный сравнительный оборот, причем, как и в случае с причастным оборотом, необходимо указывать на осложнение не сравнительным оборотом, а обособленным обстоятельством, дополнением или определением.

Осложняющие элементы, не являющиеся членами предложения

Предложение может быть осложнено элементами и конструкциями, не являющимися членами предложения. Это обращение, вводные и вставные конструкции, прямая речь, цитаты.

Обращение — это слово или словосочетание, называющее лицо (реже — предмет), к которому обращена речь. Обращение может выражаться однословно и неоднословно. Однословное обращение бывает выражено существительным или любой частью речи в функции существительного в И. п., неоднословное обращение может включать зависимые от этого существительного слова или пунктуационно не отделяемое от обращения междометие *о*: *Опять я ваш, о юные друзья!* (название элегии А. С. Пушкина).

Целесообразно рассмотреть такие периферийные средства выражения обращения, как форма косвенного падежа существительного, если оно обозначает признак предмета или лица, к которому обращена речь (*Эй, в шляпе, вы крайний?*), а также представленное в разговорной речи выражение обращения личным местоимением; в этом случае местоимение выделяется интонационно и пунктуационно: (*Эй, вы, идите сюда!*).

Для правильного синтаксического разбора предложения важно понимать, что обращение грамматически не связано с предложением и не является его членом. Так, предложение *Петя, немедленно иди сюда!* следует разбирать так: предложение односоставное определенно-личное, распространенное, осложнено обращением.

Другим осложняющим предложение элементом являются вводные и вставные конструкции.

Вводные слова и словосочетания выражают отношение говорящего к высказываемой мысли или к способу ее выражения. Они не являются членами предложения, выделяются интонационно и пунктуационно.

Вводные слова и словосочетания делятся на группы в зависимости от выражаемого ими значения:

1) чувства, эмоции: *к сожалению, к досаде, к ужасу, к счастью, к удивлению, на радость, странное дело, не ровен час, спасибо еще* и др.:

К счастью, с утра погода наладилась;

2) оценка говорящим степени достоверности сообщаемого: *конечно, несомненно, пожалуй, возможно, кажется, должно быть, разумеется, в самом деле, в сущности, по существу, по сути, надо полагать, думаю* и др.:

Пожалуй, погода сегодня будет хорошая;

3) источник сообщаемого: *по-моему, помнится, мол, дескать, по словам, говорят, по мнению* и др.:

По-моему, он предупреждал об отъезде;

4) связь мыслей и последовательность их изложения: *во-первых, наконец, далее, наоборот, напротив, главное, таким образом, с одной стороны, с другой стороны* и др.:

С одной стороны, предложение интересное, с другой — опасное;

5) способ оформления мыслей: *словом, так сказать, иначе / вернее / точнее говоря, другими словами* и др.:

Он пришел вечером, а точнее говоря, почти ночью;

6) обращение к собеседнику с целью привлечения внимания: *скажем, допустим, поймите, извините, вообразите, понимаешь ли, поверьте* и др.:

Я этого, поверьте, не знал;

7) оценка меры того, о чем говорится: *самое большее, самое меньшее, по крайней мере, без преувеличений*:

Он говорил со мной, по крайней мере, как большой начальник;

8) степень обычности: *бывает, бывало, случается, по обыкновению*:

Он, по обыкновению, сел в углу комнаты;

9) экспрессивность: *кроме шуток, честно говоря, между нами будет сказано, смешно сказать* и др.:

Я, честно говоря, сильно устал.

Общепринятой классификации вводных слов и словосочетаний по значению не существует. Так, все комплексы выделяют такие группы вводных конструкций, как «Различная степень уверенности», «Чувства», «Источник сообщения», «Связь и порядок мыслей, способ их оформления», однако не все слова могут быть определены в эти группы. Поэтому в комплексе 3 выделены также группы «Привлечение внимания», «Выражение вежливости», в комплексе 2 — «Оценка стиля высказывания», а в новом учебнике комплекса 1 в разные группы выделены «Уверенность», «Неуверенность», «Возможность», «Предположение» и др.

Те же значения могут передаваться вводными предложениями: *Элегантность, я думаю, никогда не выйдет из моды* (=по-моему).

От вводных предложений необходимо отличать **вставные предложения**, носящие характер дополнительного замечания и выделяющиеся не запятыми, как вводные предложения, а скобками или тире. Отличительной особенностью вставных предложений является то, что они мо-

гут иметь иную цель высказывания или интонацию, чем основное предложение, например: *Наконец (нелегко мне это далось!) она разрешила мне приехать.*

Вставные предложения выделены в комплексах 2, 3 и новом учебнике комплекса 1; в учебнике С. Г. Бархударова и др. комплекса 1 вставные предложения не отделяются от вводных.

При изучении вводных и вставных элементов широко используются смысловой и интонационный принципы. Именно они помогают в решении сложной практической задачи различения вводных слов и омонимичных им союзов, наречий, слов именных частей речи. Так, например, слово *однако* может быть вводным (если стоит в середине или абсолютном конце предложения) и оформляться при помощи пауз, но может быть противительным союзом (=*но*), используемым для связи однородных членов простого предложения, частей сложного предложения или предложений в тексте:

Дождь, однако, зарядил надолго — вводное слово.

Ошибки негрубые, однако неприятные — союз (можно заменить на *но*).

Слово *наконец* является вводным, если стоит в перечислительном ряду (часто с вводными словами *во-первых, во-вторых* и т. д.), и является наречием, если по значению равно наречному выражению *в конце концов*:

Я вышел наконец к просеке — наречие.

Во-первых, я болен, во-вторых, устал и, наконец, просто не хочу идти туда — вводное слово.

Аналогично этому необходимо различать вводное и невводное употребление слов *таким образом, в самом деле, значит* и других.

Осложнение предложения вызывает также прямая речь — разновидность так называемой чужой речи.

Чужая речь (прямая и косвенная), или высказывания других лиц, включенные в авторское повествование, изучается в комплексах 1 и 3 в 8 классе, то есть в ряду тем, посвященных простому предложению, а в комплексе 2 — в 9 классе после изучения сложного предложения. Расположение темы «Чужая речь» после сложного предложения может быть объяснено тем, что одним из способов передачи чужой речи является косвенная речь — пересказ чужого высказывания, оформленного как придаточное предложение. Но у этого разночтения есть и более глобальная причина: в школьной грамматике не определен статус предложений с прямой речью как простых или как сложных. Традиционно используемые в обучении пунктуации при прямой речи схемы описывают предложения с прямой речью как состоящие из нескольких равноправных частей, каждая из которых схематически изображена прямоугольником. Очень наглядные при обучении пунктуации, эти схемы ориентируют учащихся на восприятие предложений с прямой речью как сложных. Однако более корректным представляется следующий подход: прямая речь, как и вставное предложение, осложняет предложение, являясь в нем вносным элементом, поэтому при осложненности предложения прямой речью или вставным предложением они рассматриваются и описываются как самостоятельные предложения со своей целью высказывания и интонацией, которая может не совпадать с целью высказывания и интонацией самого предложения. Так, например, предложение *Он с возмущением спросил: «Долго вы еще будете копаться?!»* следует разбирать следующим образом: предложение повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространенное, полное, осложнено прямой речью. Прямая речь представляет собой предложение вопросительное, восклицательное, двусоставное, распространенное, полное, неосложненное.

Прямая речь может занимать по отношению к словам автора любое место, однако в практике школьного преподавания изучается только расположение слов автора после прямой речи, перед ней и внутри нее.

Чтобы наглядно показать, как оформляется прямая речь в составе предложения, используется ее схематическое изображение, например: «П?» — а. (где П или п — прямая речь, а А или а — слова автора).

Завершается тема «Чужая речь» изучением способов цитирования — оформления цитаты как прямой речи и как продолжения (составной части) предложения. Для написания сочинений целесообразно рассмотреть оформление цитат более подробно, чем это сделано в учебных комплексах.

Сложное предложение

Сложное предложение, как уже было сказано, изучается в 9 классе.

Сложное предложение — предложение, которое состоит из двух или нескольких частей, связанных в одно целое по смыслу и интонационно.

По структуре части представляют собой простые предложения. Объединяясь в составе сложного предложения, они сохраняют в основном свое строение, но перестают характеризоваться смысловой законченностью и утрачивают интонацию конца предложения.

Сложные предложения делятся на **союзные** (в качестве средства связи частей выступают союзы или союзные слова) и **бессоюзные** (части соединены интонационно и по смыслу). Союзные предложения делятся на **сложносочиненные** (части соединены при помощи сочинительных союзов) и **сложноподчиненные** (средством связи частей являются подчинительные союзы и союзные слова):



Сложносочиненное и бессоюзное предложение во всех трех комплексах рассматривается сходным образом.

Сложносочиненное предложение (ССП)

Во всех комплексах выделяют три типа ССП: с **соединительными** союзами (*и, да* (=и), *ни...ни, как...так и, не только...но и, тоже, также, да и*), с **противительными** союзами (*но, да* (=но), *однако, а, же, зато*) и с **разделительными** союзами (*или* (*иль*), *либо, не то...не то, то ли...то ли, то...то*).

В лингвистике выделяют еще три разновидности ССП: ССП с присоединительными, пояснительными и градационными союзами. Присоединительными являются союзы *да и, тоже, также*, помещенные в школьной классификации в группу соединительных союзов. Пояснительными являются союзы *то есть, а именно*, градационными — союзы *не только...но и, не то чтобы...но*. Последние две группы союзов в школьном курсе не рассматриваются.

Бессоюзное сложное предложение (БСП)

Бессоюзное сложное предложение противопоставлено союзным предложениям по отсутствию союзных средств, его части связаны по смыслу и интонационно.

При изучении БСП используются смысловой и интонационный принципы, позволяющие разграничить следующие типы бессоюзных предложений.

1. Между частями наблюдается **смысловое равноправие**, порядок следования частей свободный, знаки препинания — запятая, точка с запятой:

Катятся ядра, свищут пули, нависли хладные штыки (А. С. Пушкин);

Справа от меня шел овраг, изгибаясь, как змея; слева петляла неширокая, но глубокая речка.

2. Части неравноправны: вторая часть **поясняет** первую (или отдельные слова в ней) в каком-либо отношении, порядок следования частей фиксированный, знак препинания — двоеточие:

а) вторая часть раскрывает содержание первой (= *а именно*):

Всё было необычно и страшно: в комнате слышны какие-то шорохи;

б) вторая часть дополняет смысл первой (= *что*):

Я выглянул в окно (и увидел): над лесом занимался рассвет;

в) вторая часть раскрывает причину того, о чем сказано в первой (= *потому что*):

Я удивился: в двери торчала записка.

3. Части неравноправны, порядок следования частей фиксированный, знак препинания — тире:

а) в первой части содержится указание на условие или время совершения действия:

Тише едешь — дальше будешь.

В этом случае первая часть БСП является функциональным эквивалентом придаточного условия или времени, а вторая часть — аналогом главной части;

б) во второй части содержится указание на неожиданный результат действия или быструю смену событий:

Не успел я моргнуть — мяч уже в воротах;

в) вторая часть заключает в себе сравнение с тем, о чём сказано в первой части:

Молвит слово — соловей поет;

г) вторая часть содержит противопоставление:

Семь раз примерь — один раз отрежь.

Таким образом, для верного пунктуационного оформления бессоюзного предложения необходимо его правильное смысловое понимание и анализ его интонирования. Так, умение оперировать такими логическими категориями, как «причина» и «следствие», поможет учащемуся правильно выбрать один из двух знаков препинания — двоеточие или тире:

Если во второй части бессоюзного сложного предложения содержится причина того, о чем говорится в первой части, то ставится двоеточие (*Лебединых стай я не видывал: в тех местах лебеди бывали только пролетом*);

Если вторая часть бессоюзного сложного предложения есть следствие того, о чем говорится в первой части, то ставится тире (*Человек сорвал с плеча ружье — что-то больно хлестнуло зверя по ушам*).

В школьных учебниках в этом и других случаях широко представлена работа над синтаксической синонимикой. При изучении бессоюзия отмечается, что между частями таких сложных предложений наблюдаются смысловые отношения, близкие к тем, которые существуют при со-

чинении или подчинении. В учебнике С. Г. Бархударова и др. комплекса 1 в тексте параграфа о двоеточии находим примеры: *Он поднял глаза: над садом торжественно и радостно сияло небо* (Бун.) (ср.: *Он поднял глаза и увидел, **что** над садом торжественно и радостно сияло небо*). В параграфе 10 («Запятая и точка с запятой в бессоюзном сложном предложении») сказано буквально следующее: «Между предложениями, входящими в состав бессоюзного сложного предложения, ставится запятая, если в них перечисляются какие-то факты. В этом случае между предложениями можно поставить союз *и*, например: *В глазах у меня потемнело, голова закружилась* (М. Ю. Лермонтов) (ср.: *В глазах у меня потемнело, **и** голова закружилась*)». Однако, на наш взгляд, подобный параллелизм нежелателен, так как классификация сложных предложений, принятая в школьном курсе синтаксиса, идет от формы (есть союзная связь или нет; если есть, то союзом какого разряда — сочинительным или подчинительным — осуществляется), и рассуждения, подобные приведенным выше, не помогают учащимся усвоить предложенную классификацию СП.

В выборе правильного знака препинания поможет и интонация.

Интонация перечисления использует паузы между частями бессоюзного сложного предложения со смысловым равноправием частей, что на письме обозначается запятой: *Встает купец, идет разносчик, / На биржу тянется извозчик, / С кувшином охтенка спешит...*

В бессоюзных предложениях с пояснительными смысловыми отношениями части соединены пояснительной интонацией: *Вот что я скажу: не надо нам туда ходить.*

Бессоюзные предложения, части которых разделяются при помощи тире, соединены контрастной интонацией (первая часть предложения характеризуется высоким тоном, вторая — резким понижением тона): *Прихожу к колодцу — никого уже нет* (М. Ю. Лермонтов).

Сложноподчиненное предложение (СПП)

Сложноподчиненное предложение состоит из неравноправных частей — главной и зависимой, соединяемых подчинительными союзами и союзными словами.

При изучении СПП целесообразно особое внимание уделить группам и строению подчинительных союзов, что поможет учащимся как при их узнавании, так и при их выделении.

Так, в русском языке представлены следующие группы **подчинительных союзов**:

1) временные: *когда, пока, лишь, только*;
2) причинные: *так как, потому что, ибо*;

3) условные: *если, коли*;
4) целевые: *чтобы*;
5) уступительные: *хотя*;
6) следствия: *так что*;
7) сравнительные: *как, словно, будто, чем*;
8) изъяснительные: *что, как, ли, чтобы*.

Перечисленные союзы являются простыми. В то же время в русском языке есть большое количество производных союзов, составленных из

— простых союзов и указательных слов: *после того как, несмотря на то что, для того чтобы, благодаря тому что*;
— двух простых союзов: *как будто, как только*;
— простых союзов в сочетании со словами время, причина, цель, условие и др.: *в то время как, с той целью чтобы, в силу того что, с тех пор как* и др.

Союзы необходимо отличать от союзных слов. **Союзные слова** являются относительными местоимениями (*кто, что, какой, который, чей, сколько* и др.), которые могут стоять в разной форме, или местоименными наречиями (*где, куда, откуда, когда, зачем, как* и др.). В отличие от союзов союзные слова не только служат средством связи частей СПП, но и являются членами предложения в придаточной части.

Придаточная часть может относиться к определенному слову в главной части или ко всей главной части в целом.

Придаточная часть может располагаться за главной частью, перед главной частью или внутри главной части, причем некоторые типы придаточных могут располагаться только после главных или определенных слов в главном предложении, расположение же других типов придаточных свободное.

В главной части могут быть указательные слова, которые показывают, что при главной части имеется придаточная. Это указательные местоимения и местоименные наречия *то, тот, такой, там, туда, тогда, столько* и другие, которые выступают в паре с определенными союзами и союзными словами: *то — что, там — где, столько — сколько* и т. д. При определенных типах придаточных наличие указательного слова обязательно, в этом случае придаточное относится именно к нему.

Классификация типов придаточных предложений

В школьных учебниках представлено две классификации придаточных предложений.

В комплексах 1 и 3 придаточные делятся на три группы: определительные, изъяснительные и обстоятельственные; последние подразделяются на подгруппы.

В комплексе 2 придаточные делятся на подлежащные, сказуемные, определительные, дополнительные и обстоятельственные в зависимости от того, какой член предложения замещен придаточным предложением (для определения типа придаточного используются вопросы, задаваемые к различным членам предложения).

Определение типа придаточного предложения представляет для учащихся значительную сложность. Оно происходит как по формальному основанию, так и по смысловому: учитываются средства связи и смысловые отношения главной и придаточной частей.

В большинстве случаев от главной части к придаточной может быть задан вопрос, который помогает выявить смысловые отношения между частями. Особую группу предложений составляют СПП с придаточными присоединительными, в которых вопрос к придаточной части не ставится.

В процессе изучения типов придаточных предложений учащиеся должны овладеть следующими знаниями: какой вопрос ставится к придаточному каждого типа, к чему относится придаточное — ко всей главной части или к определенному слову в нем (неприсловный или присловный его характер), какими союзами и союзными словами может оно присоединяться, используются ли в главной части указательные слова и обязательно ли их использование. Все эти сведения обобщаются в сводной таблице.

Наибольшую сложность представляют придаточные определительные, что связано с разнообразием средств связи при них, а также придаточные разных типов, присоединяемые одинаковыми союзами и союзными словами (*что, чтобы* в придаточных изъяснительных и меры и степени, изъяснительных и целевых, *когда* в придаточных времени, изъяснительных и определительных, *где* в придаточных места, определительных и изъяснительных и т. д.).

При работе над придаточными определительными с целью подчеркнуть их присловный характер также прибегают к сопоставлению их с распространенным обособленным определением, то есть используют синтаксическую синонимику: *Все эти картины развертываются передо мной по обе стороны тропинки, которая ведет в глубь леса. — Все эти картины развертываются передо мной по обе стороны тропинки, ведущей в глубь леса.*

Для правильного определения типа придаточного целесообразно разграничить основные и неосновные средства связи: неосновные средства связи могут быть заменены на основные. Так, например, в предложении *Парк, где мы любили гулять, был больше похож на лес* неосновное союзное слово *где* можно заменить на основное *в котором*, что позволяет диагностировать это предложение как придаточное определительное, а не как обстоятельственное придаточное места.

Типичные **ошибки** бывают связаны с разграничением союзов и союзных слов и с определением того, каким членом предложения является союзное слово.

Для разграничения союзов и союзных слов используют смысловой и интонационный принципы. Некоторые союзные слова (*что, как, когда, чем* — форма местоимения *что*) омонимичны союзам. Для их разграничения необходимо попытаться заменить союзное слово (являющееся местоименным) на знаменательное (если такая замена невозможна — это союз), а также поставить на него фразовое ударение. Например:

Я знаю, что он придет — союз;

Я знаю, что́ (= какую вещь) *он принесет* — союзное слово, дополнение.

Критерием разграничения часто может служить тип придаточного предложения, поскольку некоторые из них присоединяются только союзами или только союзными словами.

Специальной отработки требует определение того, каким членом предложения является союзное слово *который*, часто ошибочно выделяемое учащимися как определение. Для этого союзное слово *который* надо заменить на знаменательное слово:

Я приказал ехать на незнакомый предмет, который (=предмет) *тотчас и стал подвигаться нам навстречу* (А. С. Пушкин) — союзное слово *который* является подлежащим;

Я люблю людей, с которыми (=с людьми) *легко общаться* (*с которыми* является дополнением).

Необходимо разграничивать придаточное сравнительное и сравнительный оборот. В придаточном сравнительном присутствует сказуемое или второстепенные члены группы сказуемого, то есть зависимые от сказуемого слова: *Князь Василий говорил всегда лениво, как актер говорит роль старой пьесы* (Л. Н. Толстой). В сравнительном обороте группа сказуемого не представлена: *«Антилопа-гну» приняла присмиревшего грубияна и покатила дальше, колыхаясь, как погребальная колесница* (И. Ильф и Е. Петров) — сравнительный оборот, обстоятельство.

В русском языке представлен один тип придаточных предложений, не нашедший отражения ни в одном из учебных комплексов. Это **придаточные присоединительные**. Их особенность заключается в том, что они не соотносятся ни с одним из членов предложения, к ним не может быть поставлен вопрос от главной части, что является причиной их выделения в отдельную группу. Средства связи придаточной части с главной в этом типе придаточного — **союзные слова** *что*

(в форме любого падежа с предлогом или без него), *отчего, почему, зачем*, вмещающие в себя содержание главной части; средства связи в ПП присоединительных могут быть заменены для диагностики на местоимение *это*:

И каждый раз в течение семи лет старик хватался за сердце, что (=это) *очень всех потешало* (И. Ильф и Е. Петров) — средство связи — союзное слово *что*, являющееся подлежащим;

Я здоров, чего (=этого) *и вам желаю* — средство связи — союзное слово *чего*, являющееся дополнением;

Он опаздывал, отчего (=из-за этого) *мы не могли начать представление вовремя* — средство связи — союзное слово *отчего*, являющееся обстоятельством.

Для описания сложноподчиненного предложения используется такой метод, как схемы — линейные в комплексах 1 и 2 и вертикальные (иерархические) в новом учебнике комплекса 1 и в комплексе 3 (см. § 64, с. 465, 468–470).

Сложноподчиненное предложение с двумя или несколькими придаточными

В СПП с двумя и более придаточными возможны следующие способы связи этих частей друг с другом:

1) **последовательное подчинение:** соединение частей в составе СПП представляет собой цепочку, то есть главной части подчиняется придаточная (придаточная часть первой степени), от которой в свою очередь зависит следующая придаточная часть (придаточная часть второй степени), и т. д. При таком соединении каждая придаточная часть становится главной по отношению к последующей, но исходной главной частью остается только одна:

Я понял [1], *как непросто на самом деле то* [2], *что мне предстоит сделать* [3].

Линейная схема приведенного выше предложения выглядит следующим образом:



Вот как выглядит вертикальная (иерархическая) схема того же предложения:

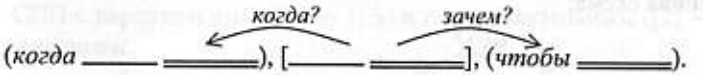


2) **параллельное подчинение:**

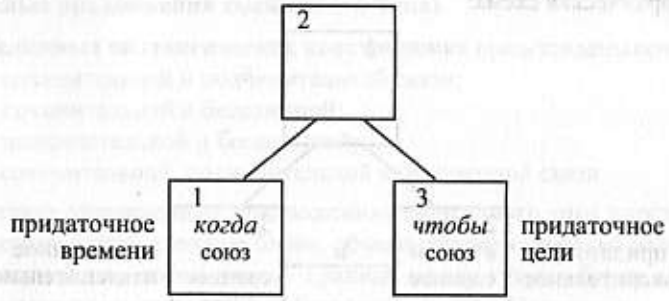
а) к одной главной части относятся разнотипные придаточные:

Когда учитель отвернулся [1], *Александр наклонился* [2], *чтобы поднять записку* [3].

Линейная схема:



Иерархическая схема:



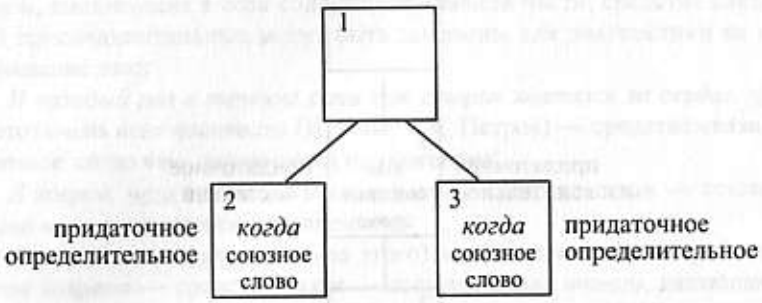
б) присловные придаточные одного типа относятся к разным членам предложения главной части:

Я понял всё не в ту минуту [1], *когда она мне отказала* [2], *а в ту минуту* [1], *когда она на меня посмотрела* [3].

Линейная схема:



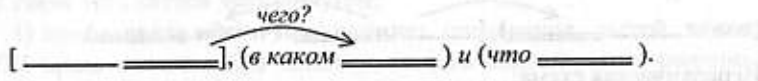
Иерархическая схема:



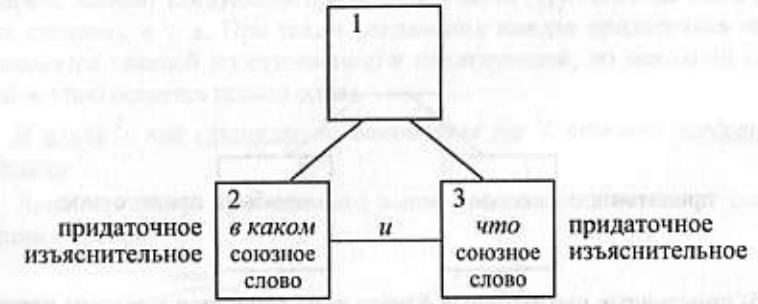
3) **однородное подчинение:** придаточные предложения являются однотипными и относятся или к одному и тому же члену главного предложения, или ко всему главному предложению в целом (их также называют соподчиненными придаточными). Между собой однородные придаточные связываются сочинительной или бессоюзной связью (интонационно):

Я так и не понял [1], в каком случае надо звонить [2] и что надо сказать [3].

Линейная схема:



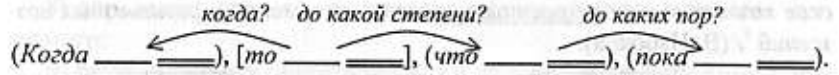
Иерархическая схема:



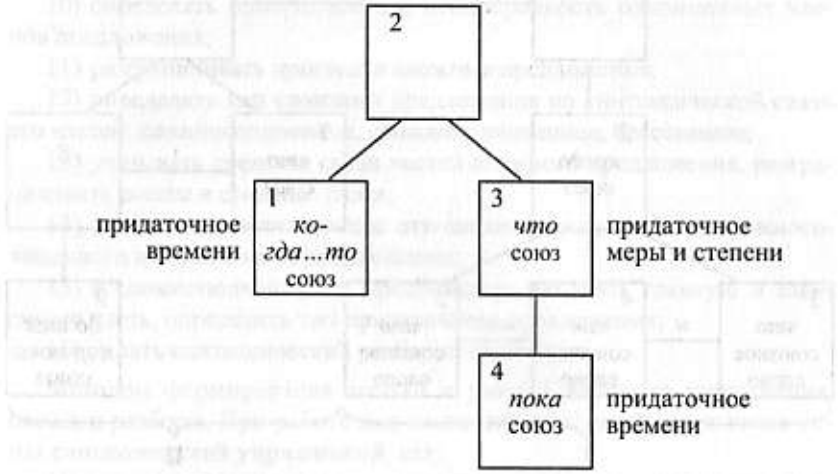
В СПП с несколькими придаточными могут быть представлены комбинации указанных способов подчинения, например:

Когда я пробовал разогнать этот мрак [1], то она доходила до таких страданий [2], что мое сердце никогда не заживет [3], пока я буду помнить об этом ужасном времени [4] (Ф. М. Достоевский).

Линейная схема:



Иерархическая схема:



СПП с параллельным ([2] — 1, 3) и последовательным ([2] — 3 — 4) подчинением.

Сложные синтаксические конструкции (сложные предложения смешанного типа)

В **сложных синтаксических конструкциях** представлены сочетания:

а) сочинительной и подчинительной связи;

б) сочинительной и бессоюзной;

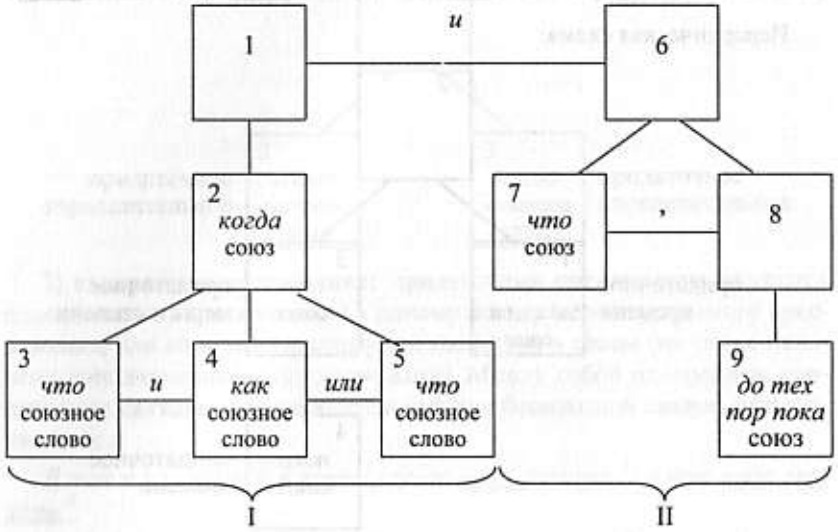
в) подчинительной и бессоюзной;

г) сочинительной, подчинительной и бессоюзной связи.

В таких усложненных предложениях смешанного типа иногда выделяют кроме частей сложные блоки, объединяющие несколько более тесно связанных между собой частей. Граница между такими блоками проходит в месте сочинительной или бессоюзной связи. Например:

В сущности, довольно часто [1], когда на протяжении многих явно побочных страниц объясняется [2], что [3] и как нам следует думать по тому или иному поводу [4] или что, к примеру, думает сам Толстой о войне, мире и сельском хозяйстве [5], чары его слабеют [1], и начинает казаться [6], что прелестные новые знакомые, ставшие уже частицей нашей жизни, вдруг отняты у нас [7], дверь заперта и не откроется до тех пор [8], пока величавый автор не завершит утомительного периода

и не изложит нам свою точку зрения на брак, на Наполеона, на сельское хозяйство или не растолкует своих этических и религиозных воззрений [9] (В. Набоков).



Сложное предложение с союзной и бессоюзной связью. Состоит из двух блоков, соединенных сочинительным союзом *и*.

I блок состоит из 5 частей и представляет собой по форме СПП с последовательным и однородным подчинением.

II блок состоит из 4 частей и представляет собой СПП с однородным и последовательным подчинением.

§ 64. Синтаксические умения и навыки, методы их формирования

В курсе синтаксиса учащиеся должны приобрести следующие **умения и навыки**:

1) различать сочинительную, подчинительную и бессоюзную связь синтаксических единиц;

2) находить в предложении словосочетания;

3) определять в словосочетании главное и зависимое слово, тип подчинительной связи;

4) разграничивать свободные и фразеологически связанные словосочетания;

5) различать словосочетание и предложение;

6) находить однословно и неоднословно выраженные члены предложения, разбирать предложения по членам;

7) определять главные и второстепенные члены;

8) определять средства выражения членов предложения, тип сказуемого;

9) разграничивать односоставные и двусоставные неполные предложения;

10) определять однородность и неоднородность одноименных членов предложения;

11) разграничивать простые и сложные предложения;

12) определять тип сложного предложения по синтаксической связи его частей: сложносочиненное, сложноподчиненное, бессоюзное;

13) указывать средства связи частей сложного предложения, разграничивать союзы и союзные слова;

14) описывать семантические отношения между частями сложносочиненного и бессоюзного предложения;

15) в сложноподчиненном предложении находить главную и зависимую часть, определять тип придаточного предложения;

16) делать синтаксический разбор предложения.

Методом формирования знаний и умений являются упражнения, схемы и разборы. При работе над синтаксисом используются такие **типы** синтаксических **упражнений**, как:

1) определить структуру словосочетания: найти главное слово, зависимое, определить вид подчинительной связи;

2) выписать из предложения словосочетания, отграничив их от однородных членов и грамматической основы предложения;

3) найти и выделить определенные члены предложения, указать, чем они выражены;

4) определить роль порядка слов и логического ударения в приведенных предложениях;

5) сгруппировать единицы по общности синтаксических признаков (например, предложения с разными типами сказуемого);

6) видоизменить синтаксические единицы (например, заменить согласованные определения несогласованными);

7) составить схематическое изображение изучаемого явления для предложений упражнения (например, схему расположения обобщающего слова и однородных членов в каждом из приведенных предложений);

8) составить словосочетания или предложения заданной структуры;

9) внести в предложение элементы с заданными характеристиками (например, имеющие уточняющее или поясняющее значение или распространяющие второстепенные члены);

10) исправить ошибки в предложениях с однородными, обособленными членами (например, в предложениях с деепричастным оборотом);

11) заменить неосновные средства связи частей сложноподчиненного предложения на основные;

12) заменить члены предложения придаточными частями и наоборот;

13) составить схему простого и сложного предложения.

Приведем несколько **примеров упражнений** разного типа.

Прочитайте предложения так, чтобы вопрос соответствовал ответу, помещенному справа.

Маша вчера уехала в Суздаль?	*Да, уехала.* *Нет, не в Суздаль, а во Владимир.* *Да, вчера.* *Нет, не Маша, а ее сестра.*

Это задание из нового учебника комплекса 1 направлено на то, чтобы учащиеся путем анализа своего произношения осознали, что логическое ударение может падать на любое самостоятельное слово (а иногда и на служебное) и актуализировали практически известное каждому носителю языка положение о том, что логическое ударение создается в речи интонацией и усилением голоса.

Перестройте примеры, заменяя вводные слова близкими по значению вводными предложениями; перепишите, расставляя знаки препинания.

Образец. *Пожар в лесу, по словам очевидцев, был быстро ликвидирован. — Пожар в лесу, как говорят очевидцы, был быстро ликвидирован.*

1) *Метель, кажется, (не)скоро утихнет.* 2) *Наши шахматисты доб...ются, несомненно, больших успехов на ол...мпиаде.* 3) *Земледельцы Кубани, по сообщению газет, успешно ведут весенние полевые работы.*

Это задание из учебника С. Г. Бархударова и др. комплекса 1 позволяет учащимся понять, что хотя вводные предложения имеют то же значение, что и вводные слова, но не всегда возможно подобрать полный эквивалент (значение разной степени уверенности с большим успехом передается вводными словами, чем вводными предложениями, в отличие от значения указания на источник сообщения).

Составьте по два предложения с каждым из данных слов так, чтобы в одном предложении указанное слово было подлежащим, а в другом — обращением: *Гражданин, Саша, Рекс* (кличка собаки), *Барсик* (кличка кошки).

Это задание из нового учебника комплекса 1 направлено на осознание учащимися того, что основная структура предложений с обращениями — односоставное определенно-личное предложение.

По данным схемам составьте предложения с обособленными обстоятельствами.

1) [_____, _____].

2) [_____ и _____, _____ _____].

3) [_____ и _____, _____].

4) [_____, _____], и [_____, _____, _____].

(Упражнение из комплекса 3)

Продолжите предложения. Определите их вид.

1. *Я помню тот день, когда ...* . 2. *Нам сообщили, когда ...* . 3. *Причастный оборот обособляется, когда ...* .

Это задание из комплекса 2 направлено на разграничение разных типов придаточных предложений (определительное, изъяснительное времени), присоединяемых омонимичными средствами (союз *когда* в 2 и 3 предложении, союзное слово *когда* в 1 предложении). Задание предполагает анализ учащимися значения этих придаточных и их присловного / неприсловного характера. Кроме того, задание позволяет повторить пунктуационное правило обособления причастного оборота. Задание можно расширить, попросив учащихся указать, союзом или союзным словом присоединяется придаточное в каждом случае, а также указать, к какому слову в главной части относятся присловные придаточные.

Сопоставьте предложения. Произведите разбор сложноподчиненного предложения.

Подул ветер, и до нас донесся запах сирени.
Подул ветер и донес до нас запах сирени.
Когда подул ветер, до нас донесся запах сирени.

Задание из комплекса 2 позволяет, с одной стороны, повторить простое, сложносочиненное и сложноподчиненное предложение и принципы их разграничения, с другой стороны, обращает внимание учащихся на возможности синтаксической синонимии.

Специфическим видом работы, применимым именно к данному разделу — синтаксису, является **схематический диктант** (составление схем словосочетаний и предложений разного вида без записи самого предложения). Учащиеся устно анализируют предложение, выделяют, например, его части, устанавливают их взаимосвязь и затем составляют схему. Этот диктант может носить как визуальный, так и слуховой характер. В практике школьного преподавания он часто имеет вид синтаксической «пятиминутки» и очень полезен на уроках закрепления материала по конкретной синтаксической теме. Контроль за составлением схем должен быть постоянным, так как такой вид учебной деятельности развивает у учащихся абстрактное мышление, помогает увидеть структуру предложения, что в свою очередь приводит к правильному пунктуационному оформлению предложения.

Сама синтаксическая «пятиминутка» обычно проводится в устной форме и включает задания типа:

— выделить из предложения словосочетания;
— найти грамматическую (предикативную) основу предложения;
— распространить или осложнить простое предложение;
— определить количество грамматических основ (в сложном предложении);
— придумать предложения разных типов (например, простое и сложное с союзом *и*);
— составить словосочетания по схемам;
— придумать предложения по схемам;
— распространить или осложнить простое предложение.

Таким образом можно проверить и домашнее задание: в упражнении из учебника требовалось переписать предложения, расставляя знаки препинания, а в классе — проиллюстрировать это, составив схемы.

Основной метод изучения синтаксиса в школе — **синтаксический разбор**.

Учащиеся должны уметь разбирать:

1) словосочетание;
2) простое предложение;
3) сложносочиненное предложение;
4) сложноподчиненное предложение с одним и несколькими придаточными;
5) бессоюзное сложное предложение;
6) сложное предложение с разными видами связи.

Синтаксический разбор сопровождается составлением **схем**.

В **словосочетании** указывается главное слово (над ним ставится значок ×) и стрелкой показывается зависящая от него словоформа:



весенний день, укрыться от дождя, быстро укрыться.

Для **двусоставных** и **односоставных предложений** также даются схемы, показывающие грамматическую (предикативную) основу предложения:

Неожиданно ударил сильный мороз.

[═══ ———].

Резко похолодало

[═══].

Схема простого предложения с однородными членами и обобщающим словом выглядит так:

Всюду: вверху и внизу — пели жаворонки.

[О: О и О — ═══ ———].

Предложение с прямой речью схематически изображается следующим образом:

«Василиса Егоровна прехрабрая дама, — заметил важно Швабрин. — Иван Кузьмич может это засвидетельствовать».

« П, — а. — П ».

Относительно составления схем **сложных предложений** необходимо оговорить следующее обстоятельство, которое носит не столько технический, сколько методический характер, — линейный или вертикальный (иерархический) вид схем.

Так, в учебнике 9 класса комплекса 1 (С. Г. Бархударов и др.) представлены л и н е й н ы е схемы для всех видов сложных предложений, то есть сложносочиненное предложение *Ветер усилился, и пошел дождь* будет иметь схему **[ ], и [ ]**; бессоюзное сложное предложение *Сомнений не было: кто-то осторожно приближался к нам через заросли* — **[ ]: [ ]**; сложноподчиненное предложение с подчинительным союзом в качестве средства связи *Геологам сообщили, что в горах сошла лавина* — **[ ], что ( )**; а сложноподчиненное предложение с союзным слово *Кто много читает, тот много знает* — **(кто), [ ].**

Очевидно, что если мы имеем дело с отдельным ССП или БСП, а также со СПП с одной придаточной частью, то такая подача — линейная — «работает» и наглядно представляет структуру указанных предложений. Однако в случае с СПП с несколькими придаточными, а тем более тогда, когда анализу подвергается сложное предложение с разными видами связи (сложная синтаксическая конструкция), горизонтальные схемы не дают представления о разветвленной, иерархически устроенной структуре предложения. Поэтому целесообразным представляется переход на в е р т и к а л ь н ы е (иерархические) схемы, которые отражают равноправный или подчиненный характер частей сложного предложения:

Я возвращался домой пустыми переулками станицы; [1]/ месяц, полный и красный, как зарево пожара, начинал показываться из-за зубчатого горизонта домов; [2]/ звезды спокойно сияли на темно-голубом своде [3]/, и мне стало смешно, [4]/ когда я вспомнил, [5]/ что были некогда люди премудрые, думавшие, [6]/ что светила небесные принимают участие в наших ничтожных спорах за клочок земли или за какие-нибудь вымышленные права [7]/ —

[1]; [2]; [3], *и* [4]
когда
[5] времени
что
[6] изъяснительное
что
[7] изъяснительное

О составлении схем СПП см. также с. 468–470.

Важнейшим синтетическим умением по синтаксису является **синтаксический разбор** предложения.

Синтаксический разбор простого предложения

В учебных комплексах 1, 2 и 3 предлагаются схемы разбора простого предложения, содержащие одни и те же операции, но последовательность их различна.

Так, **комплекс 1** предлагает сначала указать цель высказывания, потом охарактеризовать предложение с точки зрения количества грамматических основ (простое), двусоставности / односоставности, распространенности / нераспространенности, полноты и осложненности, а затем разобрать предложение по членам.

Этот порядок разбора вызывает недоумение: очевидно, что для определения всех указанных параметров необходимо определить, из каких членов предложения состоит исследуемая конструкция, поэтому разбор по членам предложения неизбежно производится в начале, а не в конце.

Комплекс 2 предлагает сначала разобрать предложение по членам, а затем сделать его описательный разбор по тем же параметрам, но цель высказывания и интонация предложения указываются в конце.

Комплекс 3 повторяет схему комплекса 1, то есть разбор по членам предложения производится не в начале, а в конце, после описательного разбора, а указание на то, что предложение простое, следует до указания на его цель высказывания и интонацию.

Предлагаем **порядок** синтаксического разбора простого предложения, который представляется наиболее удобным и будет использован как база для синтаксического разбора сложного предложения.

I. Подчеркнуть члены предложения.

II. Указать тип сказуемого (сказуемых): ПГС, СГС, СИС.

III. Сделать описательный разбор по следующей схеме:

1. По цели высказывания:
   — повествовательное;
   — вопросительное;
   — побудительное.
2. По интонации:
   — невосклицательное;
   — восклицательное.
3. По количеству грамматических основ — простое,
4. По наличию одного или обоих главных членов:
   1) двусоставное;
   2) односоставное. С главным членом:

   а) подлежащим — назывное;
   б) сказуемым:
      — определенно-личное,
      — неопределенно-личное,
      (— обобщенно-личное — *для комплексов 2 и 3*),
      — безличное.

Для обучающихся по новому учебнику комплекса 1 главный член односоставного предложения не характеризуется как подлежащее или сказуемое, но тип односоставного предложения определяется.

5. По наличию второстепенных членов:
   — распространенное;
   — нераспространенное.
6. По наличию пропущенных членов:
   — полное;
   — неполное (указать, какой член / члены предложения пропущен / пропущены).
7. По наличию осложняющих членов:
   1) неосложненное;
   2) осложненное:
      — однородными членами предложения,
      — обособленными членами предложения,
      — вводными словами, вводными и вставными конструкциями,
      — прямой речью, в том числе цитатой,
      — обращением.

При осложненности предложения прямой речью или вставным предложением они рассматриваются и описываются как самостоятельное предложение.

Образец синтаксического разбора простого предложения:

Швейцар, вышедший в этот момент из дверей ресторанной вешалки во двор покурить, затоптал папиросу и двинулся было к привидению с явной целью преградить ему доступ в ресторан, но почему-то не сделал этого и остановился, глуповато улыбаясь (М. А. Булгаков).

Предложение повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное (подлежащее — *швейцар*. Сказуемые: *затоптал* — ПГС, *двинулся было* — ПГС, *не сделал* (ПГС), *остановился* — ПГС), распространенное, полное, осложнено однородными сказуемыми, обособленным определением, выраженным причастным оборотом, и обособленным обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом.

Синтаксический разбор сложного предложения

Комплекс 1 предлагает при синтаксическом разборе указать цель высказывания и интонацию предложения, затем найти грамматические основы каждой части, указать средства связи частей, объяснить постановку знаков препинания, далее как простое предложение разобрать каждую из частей, входящих в состав сложного предложения. У СПП определить тип придаточных предложений.

Комплекс 2 предписывает следующий порядок разбора: выделить грамматические основы, определить тип сложного предложения (сложносочиненное, сложноподчиненное, бессоюзное). У ССП определить средства связи частей. У СПП на основании вопроса и особенностей строения (к чему относится, чем прикрепляется) определить вид придаточного. У БСП определить значение (одновременность, последовательность, противопоставление и др.). Указать цель высказывания; если предложение восклицательное, отметить это. Каждое простое предложение можно разобрать как простое.

Комплекс 3 предлагает следующий порядок разбора: определить вид предложения по цели высказывания и эмоциональной окрашенности, выделить грамматические основы и охарактеризовать их (односоставные, двусоставные), определить средства связи и тип сложного предложения (ССП, СПП, БСП, с разными видами связи), составить схему, объяснить постановку знаков препинания. После этого возможен (как дополнительное задание) разбор частей сложного предложения по схеме простого.

Как мы видим, все комплексы предлагают, правда в разной последовательности, одинаковые действия при разборе сложного предложения. Наиболее существенным различием в этих разборах является то, что только в комплексе 1 обязателен разбор каждой части сложного предложения, в том числе ее разбор по членам предложения. В комплексах же 2 и 3 в предложении подчеркиваются только грамматические основы, строение частей описывается только по желанию в качестве дополнительного задания.

Построение схемы предложения

При синтаксическом разборе предложения предполагается построение схемы предложения.

Все три учебных комплекса используют **линейные схемы**, в которых части сложносочиненного, бессоюзного предложения и главные части сложноподчиненного предложения обозначаются квадратными скобками, а придаточные части СПП — круглыми. При этом в каждой части знаками подчеркивания обозначают подлежащее и сказуемое, в схематическое изображение придаточной части вносят средства связи,

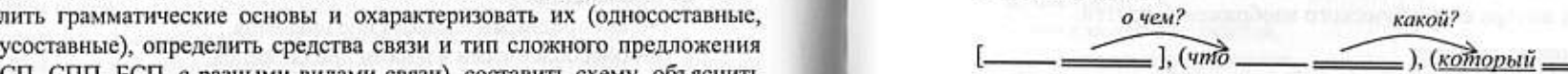
от главной части к придаточной ставят вопрос; в линейных схемах принято ставить знаки препинания между частями сложного предложения.

В качестве рабочих во всех учебных комплексах используются такая разновидность линейных схем, в которых символически отображается наличие в предложении осложняющих членов, однако при итоговом разборе предложения эти обозначения уже не используются.

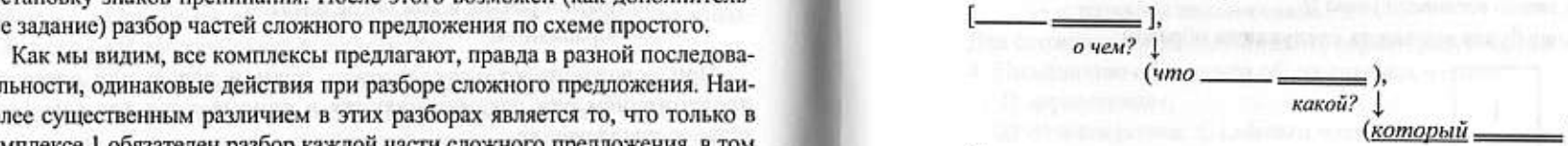
Как уже было сказано, более наглядны для демонстрации связи частей в сложном предложении **иерархические (вертикальные) схемы**. Их построение предусмотрено комплексами 2 и 3 наряду с линейными и новым учебником комплекса 1. В комплексе 2 для иерархической схемы используют те же условные обозначения, что и для линейной, но придаточные первой степени располагают под главными, придаточные второй степени — под придаточными первой степени и т. д.; эти схемы можно было бы назвать линейно-иерархическими Комплекс 3 использует иерархические схемы, подобные тем, что представлены в нашем описании. Приведем в качестве примера линейную и две иерархических схемы одного и того же предложения:

Я пожалел [1], *что я не художник* [2], *который может отобразить всю прелесть этого весеннего утра* [3].

Линейная схема:



Иерархическая схема, принятая в комплексе 2:

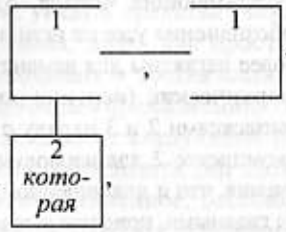


Иерархическая схема, принятая в новом учебнике комплекса 1 и в комплексе 3:



Новый учебник комплекса 1 предлагает также нетрадиционный вид иерархических схем, используемых в том случае, если придаточное предложение разрывает главное:

Тропинка, которая вывела нас к озеру, внезапно оборвалась.



В комплексе 3 для обозначения придаточных предложений вместо прямоугольников используются кружки и овалы.

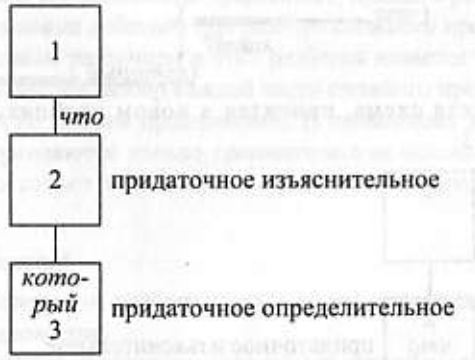
В практике довузовской подготовки принято использовать именно иерархические схемы.

Существуют такие способы построения схем, при которых союзы, не являющиеся членами предложения, выносят за пределы прямоугольника (кружка) придаточной части, а союзные слова, как члены предложения, помещают внутрь схематического изображения частей.

Так, схема предложения:

Я пожалел [1], *что я не художник* [2], *который может отобразить всю прелесть этого весеннего утра* [3]

в этом случае будет выглядеть следующим образом:



При построении иерархической схемы части, соединенные любым типом синтаксической связи (сочинительная, подчинительная, бессоюзная), соединяют линиями.

Знаки препинания в иерархические схемы могут вноситься (новый учебник комплекса 1, комплекс 2) или не вноситься (комплекс 3).

Синтаксический разбор сложного предложения целесообразно производить по следующей **схеме**:

I. Разобрать предложение по членам.

II. Разделить предложение на части, пронумеровать части по порядку.

III. Составить схему предложения с указанием средств связи и типов придаточных.

IV. Описать отношения между придаточными: последовательное, параллельное, однородное подчинение.

V. Сделать описательный разбор по следующей схеме:

1. По цели высказывания:
   — повествовательное;
   — вопросительное;
   — побудительное.
2. По интонации:
   — невосклицательное;
   — восклицательное.
3. По количеству грамматических основ:
   1) простое;
   2) сложное:
      — сложносочиненное,
      — сложноподчиненное,
      — бессоюзное,
      — с разными видами связи.

Для сложного предложения далее характеризуется каждая часть:

4. По наличию одного или обоих главных членов:
   1) двусоставное;
   2) односоставное. С главным членом:
      а) подлежащим — назывное;
      б) сказуемым:
         — определенно-личное,
         — неопределенно-личное,
         (— обобщенно-личное),
         — безличное.
5. По наличию второстепенных членов:
   — распространенное;
   — нераспространенное.
6. По наличию пропущенных членов:
   — полное;
   — неполное (указать, какой член / члены предложения пропущен / пропущены).
7. По наличию осложняющих членов:
   1) неосложненное;

2) осложненное:
— однородными членами предложения (указать какими),
— обособленными второстепенными членами предложения — определениями (в том числе и приложениями), дополнениями, обстоятельствами (выраженными причастным, деепричастным, сравнительным и др. оборотами),
— вводными словами, вводными и вставными конструкциями,
— прямой речью,
— обращением.

При осложненности предложения прямой речью или вставным предложением они рассматриваются и описываются как самостоятельное предложение.

Образец синтаксического разбора сложного предложения:

В бывшем кабинете деда,[1]*/ где даже в самые жаркие дни была могильная сырость,*[2]*/ сколько бы ни открывали окна, выходившие прямо в тяжелую, темную хвою, такую пышную и запутанную,*[3]*/ что невозможно было сказать,*[4]*/ где кончается одна ель,*[5]*/ где начинается другая,*[6]*/ — в этой нежилой комнате,*[1]*/ где на голом письменном столе стоял бронзовый мальчик со скрипкой,*[7]*/ был незапертый книжный шкап,*[1]*/ и в нем тяжелые тома вымершего иллюстрированного журнала*[8]*/* (В. Набоков).

Предложение повествовательное, невосклицательное, сложное, с разными видами связи.

1 часть: двусоставное (подлежащее *шкап*, сказуемое *был*, ПГС), распространенное, полное, осложнено однородными обстоятельствами;

2 часть: двусоставное (подлежащее *сырость*, сказуемое *была*, ПГС), распространенное, полное, неосложненное;

3 часть: односоставное — неопределенно-личное (сказуемое *открывали бы*, ПГС), распространенное, полное, неосложненное;

4 часть: односоставное — безличное (сказуемое *невозможно было сказать*), нераспространенное, полное, неосложненное (другой вариант разбора: двусоставное, неполное — место подлежащего занято придаточным изъяснительным, нераспространенное, неосложненное);

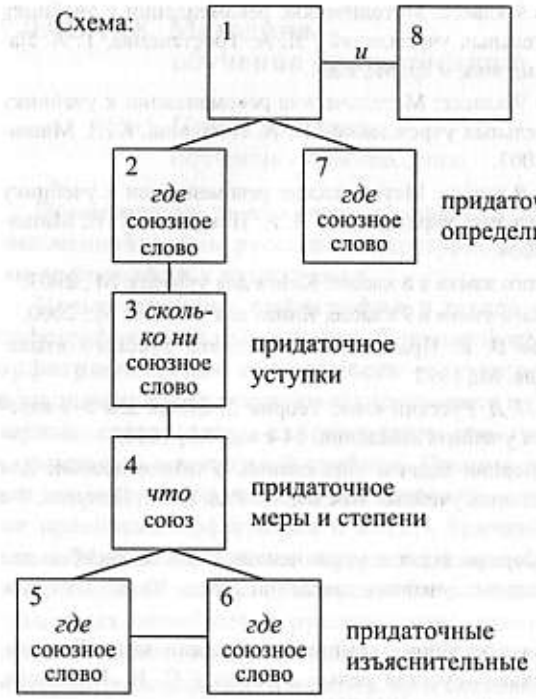
5 часть: двусоставное (подлежащее *ель*, сказуемое *кончается*, ПГС), распространенное, полное, неосложненное;

6 часть: двусоставное (подлежащее *ель*, опущено, сказуемое *начинается*, ПГС), распространенное, неполное (опущено подлежащее), неосложненное;

7 часть: двусоставное (подлежащее *мальчик*, сказуемое *стоял*, ПГС), распространенное, полное, неосложненное;

8 часть: двусоставное (подлежащее *тома*, сказуемое *были*, ПГС, опущено), распространенное, неполное (опущено сказуемое), неосложненное.

Схема:



[1] — 2 — 3 — 4 — 5 — последовательное подчинение,
[1] — 2 — 3 — 4 — 6 — последовательное подчинение,
[1] — 2 — 7 — параллельное подчинение,
[4] — 5 — 6 — однородное подчинение.

Литература

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Русский язык: Программы: 5-9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко. 27-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2002.

Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2004.

Обучение русскому языку в 9 классе: Методические рекомендации к учебнику для 9 кл. общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, О. А. Александрова, и др. М., 2004.

Обучение русскому языку в 9 классе: Методические рекомендации к учебнику для 8 кл. общеобразовательных учреждений / Н. А. Николина, К. И. Мишина, В. А. Федорова. М., 2003.

Обучение русскому языку в 9 классе: Методические рекомендации к учебнику для 9 кл. общеобразовательных учреждений / Н. А. Николина, К. И. Мишина, В. А. Федорова. М., 2004.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 8 классе: Книга для учителя. М., 2003.

Богданова Г. А. Уроки русского языка в 9 классе: Книга для учителя. М., 2000.

Купалова А. Ю., Никоноров В. В. Практическая методика русского языка: 8 класс: Книга для учителя. М., 1992.

Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 9-е изд. М., 2003.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 10-е изд. М., 2004.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 9 класс / С. Н. Пименова, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др. М., 2001.

Методические рекомендации к учебному комплексу по русскому языку: 8–9 класс: Книга для учителя / В. В. Бабайцева, Ю. С. Пичугов, Т. М. Пахнова и др.; Сост. Ю. С. Пичугов, Т. М. Пахнова. М., 1996.

Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 6-е изд. М., 2004.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 8 кл.» / Под ред М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 9 кл.» / Под ред М. М. Разумовской. М., 2002.

Власенков А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. М., 1973.

Блинов Г. И. Методика изучения пунктуации в школе. М., 1990.

Купалова А.Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе: Библиотека учителя. М., 2002.

ГЛАВА 18. Методика обучения правописанию

§ 65. Цели и принципы обучения правописанию

Правописание и его нормы являются обязательным атрибутом письменной формы русского литературного языка и объединяют нормы **орфографии и пунктуации**.

Целью изучения **орфографии** в школе является формирование орфографической грамотности. В школе формируется **относительная орфографическая грамотность** — умение применять изученные в школьном курсе русского языка правила и безошибочно писать словарные слова (слова с непроверяемыми гласными и согласными), включенные в школьный учебник. Помимо относительной грамотности, выделяют абсолютную грамотность — умение пользоваться всеми правилами орфографии и писать безошибочно любые словарные слова. Многие лингвисты и методисты, например Л. В. Щерба и М. В. Панов, отмечали, что эта цель практически недостижима и что абсолютно грамотных людей нет: в русском языке огромное количество сложных правил и исключений из них, а также словарных слов, в том числе и малоупотребительных, и человек не в состоянии знать их все, но человек грамотный задумывается над написанием слов, осознанно применяет особо сложные правила, пользуется справочником и орфографическим словарем. Искусство грамотности как раз и состоит в том, чтобы понимать, где может быть допущена ошибка (вообще или конкретно этим человеком), и избежать ее путем проверки, употребления правила или, в крайнем случае, неупотребления этого слова. Чтобы употребить правило или применить проверку, человек должен понимать, что́ он должен проверять. Так, в дневнике В. М. Инбер есть такая запись: *«Настя опять сделала много ошибок в диктанте. Я говорю ей: ты должна проверять, когда сомневаешься. Она мне: — Тетя Вера, ну вот я нисколечко не сомневалась!»*[11].

В школе изучаются не все орфографические правила, а только наиболее значимые, и учитель постоянно должен соотносить практику правописания с программой, особенно при проверке творческих работ — сочинений и изложений. При оценке допущенных учащимися ошибок на еще не изученные орфограммы, исключения из правил и на словарные слова, не включенные в школьные учебники, действуют специальные критерии оценки, описанные далее.

[11] Цит. по кн.: *Панов М. В.* Секреты орфографии. М., 1984. С. 93.

Не существует нормативного документа, определяющего перечень словарных слов, обязательных для изучения в том или ином классе. Авторы учебников исходят из употребительности слова в речи и актуальности для учащихся определенного возраста, а также опираются на традицию и примерные списки, составленные учеными-методистами (например, Н. Н. Китаевым, М. В. Ушаковым, З. И. Усыниной). Каждый из учебных комплексов фиксирует новые словарные слова, предлагаемые к изучению в данном классе, в справочном аппарате учебников в «Орфографических словариках» (комплекс 3) и словариках «Пиши правильно» (комплексы 1 и 2).

Путь формирования орфографической грамотности лежит от знаний к умениям и навыкам, то есть основной метод изучения орфографии — **догматический**.

Некоторые методисты отмечают, что целью обучения орфографии является выработка **навыка**, то есть автоматизированного, а не пропускаемого через сознание написания слов и их форм. Так, А. В. Текучев в своем учебнике «Методика русского языка в средней школе» пишет, что «для того, чтобы быть орфографически грамотным, не допускать орфографических ошибок, недостаточно знать принципы орфографии, правила, уметь объяснить написание слов — все эти знания и умения надо обратить в навык»[12]. Однако это соображение не представляется бесспорным. Навык может быть выработан только в том случае, если написание слова не требует анализа грамматической формы, семантики слова или контекста его употребления, но многие правила построены именно на подобном анализе. Таково, например, правило правописания *н* и *нн* в причастиях и отглагольных прилагательных, где для правильного написания необходимо проанализировать не только видовую принадлежность глагола, но и наличие зависимых слов. Таковы правила правописания *не* с разными частями речи, выбор написания *-тся* и *-ться* и многие другие правила.

Методика обучения орфографии базируется на следующих **принципах**:

— изучение орфографии в тесной связи с изучением фонетики, морфемики, морфологии и синтаксиса;

— сопоставление различных явлений (звук и буква, фонема в сильной и слабой позиции);

— структурно-семантический принцип (опора на знание состава и значения морфем в слове).

Изучение орфографии невозможно без опоры на знания и умения, полученные в процессе изучения всех разделов науки о языке. Правила

[12] *Текучев А. В.* Методика русского языка в средней школе. М., 1980. С. 299.

орфографии в своих формулировках опираются на умения различать сильную и слабую позицию гласных и согласных (проверяемые и непроверяемые гласные и согласные), делить слово на слоги и морфемы (правила переноса), определять морфемный состав слова и его частеречную принадлежность (*о* и *ё* в разных типах морфем разных частей речи, правописание важнейших приставок и суффиксов слов разных частей речи и другие правила), определять наличие или отсутствие у слова зависимых слов (*н* и *нн* в причастиях и отглагольных прилагательных, написание *не* со словами разных частей речи), различать собственные и нарицательные имена (правописание прописной и строчной буквы) и т. д.

Работа по изучению орфографии опирается на использование всех видов памяти — зрительной, слуховой, моторной: при переводе устной речи в письменную учащиеся отождествляют различно звучащие морфемы, зрительно и моторно запоминают написание отдельных морфем и целых слов, особенно словарных.

Систематичность в занятиях орфографией и *сознательность* в овладении навыками правописания рассматриваются в методике в качестве основных требований к изучению орфографии[13].

§ 66. Содержание курса «Орфография»

Формирование орфографических навыков — сложный и длительный процесс, поэтому в школьном курсе русского языка орфографии отводится значительное место. Можно говорить даже о гипертрофированной роли, которую играет орфография в школьном курсе, где усилия учителя направлены не столько на формирование у учащихся целостной картины такого сложнейшего феномена, как язык, сколько на работу по привитию навыков сугубо практических. Орфографией занимаются и в начальной школе (1–4 классы), и в основном курсе средней (5–7 классы), повторяется в 8–9 классах неполной средней школы, а также в 10–11 классах. Орфография является самостоятельным разделом науки о языке, но, в отличие от других разделов, она по традиции изучается рассредоточенно: орфографические понятия и правила распределены по другим разделам и включены во все разделы как в начальной школе, так и в 5–7 классах основной школы. С одной стороны, это позволяет постоянно заниматься изучением этого важнейшего раздела, с другой — мешает интеграции знаний о разделах и принципах русской орфографии: у учеников и выпускников средней школы обнаруживается непонимание того, что собственно составляет или составляло львиную долю их усилий

[13] См.: *Алгазина Н. Н., Фомичева Г. А., Антонова Е. С., Гац И. Ю.* Методика преподавания русского языка. Ч. 2. М., 1997.

по овладению навыками письма. Другими словами, остается в стороне теоретическое осмысление этой вспомогательной, но науки о языке, не ставится вопрос об объеме понятия «орфография» и принципах русской орфографии.

Орфография — раздел языкознания, изучающий систему правил единообразного написания слов и их форм, а также сами эти правила.

Орфография состоит из нескольких **разделов**:

1) написание значимых частей слова (морфем) — корней, приставок, суффиксов, окончаний, то есть обозначение буквами звукового состава слов там, где это не определено графикой;

2) слитное, раздельное и дефисное написания;

3) употребление прописных и строчных букв;

4) правила переноса;

5) правила графических сокращений слов.

Коротко охарактеризуем эти разделы.

1. **Написание морфем (значимых частей слова).**

Правописание морфем регулируется в русском языке тремя **принципами** — фонематическим, традиционным, фонетическим.

Фонематический принцип является ведущим и регулирует более 90% всех написаний. Его суть состоит в том, что на письме не отражаются фонетически позиционные изменения — редукция гласных, оглушение, озвончение, смягчение согласных. Гласные при этом пишутся так, как под ударением (то есть в сильной позиции), а согласные — как в сильной позиции, например позиции перед гласным. В разных источниках этот основной принцип может иметь разное название — фонематический, морфематический, морфологический.

Традиционный принцип регулирует написание непроверяемых гласных и согласных (*собака, аптека*), корней с чередованиями (*слагать — сложить*), дифференцирующих написаний (*ожёг — ожог*), правописание гласных после шипящих и *ц* (*шелк — шов, цирк — цыпленок*), разделительных знаков (*въедливый, вьюга*), мягкого знака после непарных по твердости / мягкости согласных в грамматической функции (*нож — рожь*).

Фонетический принцип орфографии заключается в том, что в отдельных группах морфем на письме может отражаться произношение, вызванное позиционными изменениями звуков. В русской орфографии этот принцип реализован в таких орфографических правилах, как правописание приставок, заканчивающихся на *з/с* (*разбить — распить*), правописание гласной в приставке *роз/раз/рос/рас* (*расписание — роспись*) и правописание корней, начинающихся на *и*, после приставок, заканчивающихся на согласный (*история — предыстория*). Но даже в этих не-

многочисленных правилах фонетический принцип реализован непоследовательно, например: *расшить* [рашыт'], *розыскной*, *сверхинтересный*.

2. **Слитное, раздельное и дефисное написание.**

Слитное, раздельное и дефисное написание регулируется традиционным принципом с учетом морфологической самостоятельности единиц. Морфемы в пределах одного слова пишутся преимущественно слитно или через дефис, слова отделены друг от друга пробелами (ср.: *по моему мнению* и *по-моему*). Исключение составляют отрицательные и неопределенные местоимения, употребленные с предлогами (*не с кем*) и некоторые наречия (*в обнимку*).

3. **Употребление прописных и строчных букв.**

Употребление прописных и строчных букв базируется на лексико-синтаксическом принципе: с прописной буквы пишутся собственные имена и наименования (*МГУ, Московский государственный университет*), слова, которым автор хочет придать особый, возвышенный смысл (*Прекрасная Дама, Свобода*), а также первое слово в начале каждого предложения. Остальные слова пишутся со строчной буквы.

4. **Правила переноса.**

Правила переноса слов с одной строки на другую основывается на слого-морфемном принципе с элементами традиционного: при переносе учитывается прежде всего слоговое членение слова, а затем и его морфемная структура: *вой-на, раз-бить*, а не **во-йна*, **ра-збить*. В соответствии с традицией не переносится и не оставляется на строке одна буква слова (невозможно перенести **мо-я*, **я-ма*). Одинаковые согласные в корне слова при переносе разделяются: *кас-са*.

5. **Правила графических сокращений слов.**

Графические сокращения, в отличие от аббревиатур (сложносокращенных слов), употребляются только в письменной речи, самостоятельными словами не являются и при чтении текста заменяются тем словом, сокращением которого являются. Существует несколько способов графического сокращения слов — использование дефиса (*физ-ра — физкультура*), косой черты (*б/у — бывший в употреблении*), точки (*т. е. — то есть*), курсива (*в — вольт*), так называемые нулевые сокращения, без показателей (*г — грамм*) и комбинированные (*ж.-д. — железная дорога, об/мин. — оборот в минуту*).

Сокращение слов на письме также базируется на следующих правилах:

1) может опускаться только цельная часть в составе слова, насчитывающая не менее двух букв: (*лит-ра — литература, в/о — высшее образование*);

2) нельзя сократить слово выбрасыванием его начальной части;

3) сокращение не должно приходиться на гласную букву или на буквы *й, ъ, ь*.

Предметом длительного изучения является первый раздел орфографии — правописание значимых частей слова. В несколько этапов изучается и слитное, раздельное и дефисное написание слов разных частей речи. Распределение орфограмм по разделам науки о языке определяется тем, какие знания наиболее актуальны при обучении данной орфограмме.

В начале 5 класса в разделе «**Повторение изученного в начальной школе**» повторяются следующие орфограммы:

1) проверяемые безударные гласные;
2) проверяемые согласные в корне слова;
3) непроизносимые согласные в корне слова;
4) буквы *и, у, а* после шипящих;
5) разделительные ъ и ь;
6) *-тся* и *-ться* в глаголе;
7) раздельное написание предлогов с другими словами;
8) ь на конце существительных после шипящих.

В разделе «**Фонетика**» изучается употребление ь для обозначения мягкости согласных в середине слова.

В раздел «**Морфемика**» помещены следующие орфограммы:

1) гласные и согласные в приставках, кроме приставок на *з/с*;
2) *з* и *с* на конце приставок;
3) буквы *о — а* в корне *лаг — ложг*;
4) буквы *о — а* в корне *раст — рос*;
5) буквы *о — ё* после шипящих в корне слова;
6) буквы *и — ы* после *ц*.

В разделе «**Словообразование**» изучаются орфограммы:

1) буквы *о — а* в корне *кос — касс*;
2) буквы *о — а* в корне *гор — гар*;
3) буквы *ы — и* после приставок на согласную;
4) гласные в приставках *пре-* и *при-*;
5) соединительные гласные *о — е* в сложных словах.

В разделе «**Морфология**» изучаются орфограммы, относящиеся к той части речи, которая изучается.

Существительное:

1) гласные в падежных окончаниях существительных;
2) *о* и *е* после шипящих и *ц* в окончаниях существительных;
3) *не* с существительными;
4) буквы *ч* и *щ* в суффиксе *-чик* (*-щик*);
5) гласные в суффиксах *-ек* и *–ик*;
6) гласные *о* и *е* после шипящих в суффиксах существительных.

Прилагательное:

1) гласные в падежных окончаниях прилагательных с основой на шипящую;
2) неупотребление ь на конце кратких прилагательных с основой на шипящую;
3) *не* с прилагательными;
4) *о* и *е* после шипящих и *ц* в суффиксах прилагательных;
5) гласная в суффиксах *-ан-*(*-ян-*), *-ин-*, *-онн-*, *-енн-*;
6) различение на письме суффиксов *-к-* и *-ск-*;
7) слитное и дефисное написание сложных прилагательных.

Глагол:

1) гласные *е* и *и* в корнях *бер — бир, дер — дир, мер — мир, пер — пир, тер — тир*;
2) *не* с глаголами;
3) ь после шипящих в неопределенной форме и 2 л. ед. числа;
4) *е* и *и* в личных окончаниях глаголов.

Местоимение:

1) дефис в неопределенных местоимениях после *кое-* и перед *-то, -либо, -нибудь*;
2) *не* в неопределенных местоимениях;
3) слитное и раздельное написание *не* и *ни* в отрицательных местоимениях.

Причастие:

1) *не* с причастиями;
2) гласные в суффиксах действительных и страдательных причастий;
3) *н* и *нн* в суффиксах полных причастий и отглагольных прилагательных;
4) *н* в суффиксах кратких причастий.

Деепричастие: *не* с деепричастиями.

Наречие:

1) *не* с наречиями на *-о* и *–е*;
2) *не* и *ни* в наречиях;
3) *н* и *нн* в наречиях на *-о* и *–е*;
4) *о* и *е* после шипящих на конце наречий;
5) *о* и *а* на конце наречий;
6) дефисное написание наречий;
7) слитное и раздельное написание наречий;
8) ь после шипящих на конце наречий.

Предлог: слитное, раздельное и дефисное написание предлогов.

Союз: слитное и раздельное написание союзов.

Частица: правописание *не* и *ни* с разными частями речи.

Междометие: дефис в междометиях.

На протяжении всего курса русского языка изучается правописание непроверяемых гласных и согласных в словарных словах. И здесь уместно упомянуть о таком методическом приеме при запоминании словарных слов, как «тематическое» объединение этих слов. Например, такое: *чемодан, чехол, саквояж, багаж, контейнер, билет, плацкарта, вагон, вокзал, перрон, пассажир, маршрут, машинист, сигнал.*

Как уже было сказано, основной путь изучения орфографии догматический — от знаний к умениям и навыкам. Основной курс школьного обучения подразумевает, что учащиеся должны: а) получить орфографические **знания** и б) выработать орфографические **умения** и **навыки**.

Учащиеся должны овладеть следующими понятиями:

1) понятие «орфограмма» — орфограмма-буква, орфограмма-дефис, орфограмма-пробел (раздельное написание), орфограмма-контакт (слитное написание);

2) понятие «проверяемая орфограмма», «непроверяемая орфограмма», «опознавательные признаки» орфограмм, «орфографическое правило».

Центральным понятием орфографии является орфограмма.

Орфограмма — это написание в соответствии с орфографическим правилом или по традиции, это «точка применения» орфографического правила (в его основной части или в исключении из него). Другое определение орфограммы: это написание, регулируемое орфографическим правилом или устанавливаемое в словарном порядке (орфографический факт), то есть написание слова, которое выбирается из ряда возможных с точки зрения законов графики. Орфограмма представляет собой парадигму вариантов, которые находятся в отношениях дополнительной дистрибуции, позиционно обусловлены и различаются дифференциальными признаками. Формулировка орфограммы отражает различные ее позиции со стороны тождества и не вводит ее дифференциальные признаки: «Н — НН в слове», «Слитное и раздельное написание НЕ», «О — Ё после шипящих». Дифференциальный признак связывает орфограмму и орфографическое правило. Так, орфограмма «О — Ё после шипящих» имеет три орфографических варианта:

1) О — Ё (Е) после шипящих в **корне** слова,

2) О — Ё (Е) после шипящих в **окончаниях** и **суффиксах глаголов** и отглагольных прилагательных (включая эти суффиксы в производных существительных и наречиях),

3) О — Ё (Е) после шипящих в **суффиксах** и **окончаниях существительных**, неотглагольных **прилагательных** и **наречий**.

Следовательно, для того чтобы установить вариант этой орфограммы и выйти на орфографическое правило, надо применить следующий алгоритм:

а) определить, в какой части слова находится гласный, и тогда, если в корне — «пиши Ё (Е), кроме слов-исключений»;

б) если не в корне, то необходимо определить отношение к глаголу, и тогда, если это глагол или его дериват — «в окончаниях и суффиксах пиши Е (Ё)»;

в) если это именная часть речи, то определить место ударения, и тогда в «суффиксах и окончаниях пиши под ударением О, без ударения Е».

§ 67. Содержание курса «Пунктуация»

Пунктуация (от лат. punctum — точка) — система знаков препинания, которые вместе с графикой и орфографией являются основными средствами *письменного* языка. Пунктуация — раздел языкознания, изучающий закономерности этой системы; это и собственно правила пунктуационного оформления письменного (или печатного) текста.

Главная функция пунктуации — членение текста, способствующее точной и четкой передаче смысла и правильному восприятию написанного текста.

Если членить текст, не выполняя названных условий, можно оказаться в ситуации героев повести К. И. Чуковского «Серебряный герб». Собираясь писать диктант, гимназисты провели веревочный телефон, привязав бечевку к ноге лучшего ученика и разработав систему оповещения: один «дерг» — запятая, два — восклицательный знак, три — вопросительный, четыре — двоеточие. Результатом такой бездумной работы явился следующий «текст»:

В тот день когда: доблестный Игорь ведущий? войска из лесов и болот увидел что в поле где? стояли, враги поднялось!? зловещее облако пыли?

Текст без пунктуации не может быть адекватно воспринят. Только текст, расчлененный знаками препинания в соответствии с пунктуационными правилами, дойдет до адресата именно с тем смыслом, который имел в виду его корреспондент.

Знаки препинания отделяют или выделяют какие-либо части текста. Все существующие в современном русском письме знаки разделяются на две основные группы: знаки отделяющие и знаки выделяющие.

Рассмотрим знаки первой группы — отделяющие — и их функции.

Точка, вопросительный и восклицательный знаки отделяют предшествующее предложение от следующего за ним.

Многоточие ставится в конце предложения или внутри него, указывая на недосказанность мысли.

Запятая (одиночная) и **точка с запятой** делят на части одно предложение, отделяя друг от друга однородные члены простого предложения, или части сложного предложения.

Двоеточие отделяет однородные члены предложения от обобщающего слова, слова автора от прямой речи в простом предложении и отделяет части БСП, когда во второй части содержится причина или пояснение.

Тире (одиночное) ставится с учетом грамматической структуры предложения: в простом предложении между подлежащим и сказуемым, выраженными именами существительными, то есть тире в простом предложении фиксирует пропуск члена предложения (сказуемого или какого-либо второстепенного члена в неполных предложениях); отграничивает прямую речь от авторских слов; разграничивает перечисление однородных членов от обобщающего слова (если предложение не заканчивается этим перечислением); в сложном предложении (БСП и ССП) одиночное тире передает на письме различные значения: условия, времени, сравнения, следствия, быстрой смены событий и неожиданного присоединения.

К выделяющим знакам препинания относятся **кавычки** и **скобки**, а также **тире** и **запятая** при их парном употреблении.

Кавычки вводят «чужую речь» — собственно прямую речь и цитаты (как большие по объему, так и состоящие из одного слова, включенного в авторский текст). Кавычками выделяются также малоупотребительные слова, слова, употребленные в несвойственном им значении или несущие в себе иронию. Кавычки используются при выделении всевозможных названий (литературных произведений, газет, журналов и т. п.).

Скобки — это смысловой знак, выделяющий добавочные по значению замечания или новые сведения, которые вставляются в предложение как что-то самостоятельное, не связанное грамматически с остальными частями предложения.

Тире (парное) также выделяет вставные или вводные конструкции, имеющие характер дополнительных пояснений к высказываемой в предложении мысли. Тире по сравнению со скобками является более нейтральным знаком, так как выделяемая им вставка, как правило, не представляет резкого контраста к основной мысли предложения.

Парные запятые употребляются при обособлении второстепенных членов простого предложения, при выделении обращений, вводных слов и предложений, междометий, то есть слов и словосочетаний, грамматически не связанных с членами предложения.

В основе современной пунктуационной системы лежат три **принципа**: грамматический, смысловой и интонационный.

Знаки препинания, употребляемые на основе первого, **грамматического**, принципа, отражают синтаксическое строение предложения:

Когда я вижу вокруг себя, как люди, не зная, куда девать свое свободное время, изыскивают самые жалкие занятия и развлечения, я разыскиваю книгу и говорю внутренне: этого одного довольно на целую жизнь (Ф. М. Достоевский).

В данном случае точка — это сигнал конца предложения, запятые выделяют деепричастный оборот и части сложноподчиненного предложения, тире разграничивает части бессоюзного сложного предложения. Знаки, обусловленные строением предложения (его синтаксисом), указывающие на грамматическое членение речи, — знаки обязательные. Именно они составляют центр пунктуационной системы и строго регламентируются правилами.

Смысловой (логический) принцип проявляется в тех случаях, когда знаки препинания уточняют структуру предложения, передавая иной смысл. Очень показательна его роль при постановке знаков препинания между согласованными неоднородными определениями:

Нет у природы более талантливых и менее талантливых произведений. Делить на те и другие их можно только с ***нашей, человеческой*** *точки зрения* (В. Солоухин).

Здесь запятая ставится из-за пояснительных отношений, которые связывают выделенные неоднородные определения: второе раскрывает содержание первого.

Интонация всегда помогает правильно и быстро понять текст, подчеркнуть смысловые отношения между его частями. Интонационный принцип удобно рассмотреть на примере бессоюзных сложных предложений: пунктуация в них напрямую зависит от интонационного типа предложения. Перечислительной интонации соответствует запятая (или точка с запятой), интонации пояснительной — двоеточие, интонации обусловленности (условной, временной и т. п.) или противопоставления — тире (см. об этом подробнее § 63, с. 450–452).

Случаев, когда на месте пауз нет знака препинания, очень много. И наоборот, правилами пунктуации предусматриваются случаи, когда знак должен стоять там, где в устной речи нет пауз:

Когда студеный ключ играет по оврагу
И, погружая мысль в какой-то смутный сон,
Лепечет мне таинственную сагу
Про мирный край, откуда мчится он, –
Тогда смиряется души моей тревога…

М. Ю. Лермонтов

Пауза, присутствующая в конце третьей строки, пунктуационно на письме не отражается, так как это не соответствует грамматическому членению предложения, и интонационный принцип нарушается в пользу грамматического. Запятая, стоящая после союза *и*, показывает структуру предложения, отделяя деепричастный оборот. Интонационный принцип при этом нарушается, так как пауза находится перед союзом, а не после него. Подобные случаи подчеркивают второстепенный характер интонационного принципа русской пунктуации.

Названные принципы призваны отражать и синтаксическое (грамматическое) устройство предложения, и его смысл, и его интонацию. Благодаря им письменная форма языка имеет четкую организацию. Разделить смысловую функцию и грамматическую функцию знаков препинания очень трудно, да это и необязательно. Все три принципа действуют в большинстве случаев не отдельно, а в сочетании друг с другом. Смысл выражается средствами лексики и грамматики, а грамматическое членение речи одновременно является членением смысловым. В качестве примера, иллюстрирующего это утверждение, можно рассмотреть любое предложение или правило пунктуации. Так, в предложении:

Он играл так, что слушатели замирали в благоговейном восторге, который выражался лишь напряженным дыханием и чуткой тишиной, –

части сложноподчиненного предложения имеют синтаксическую форму простых предложений и на этом основании отделены друг от друга запятыми. Вместе с тем каждая из частей СП выражает и определенную мысль, и смысловую иерархию частей.

Точно так же в пунктуационном правиле, отменяющем постановку запятой в ССП (так называемом **негативном** правиле), мы видим действие не какого-либо одного принципа, а учет тех возможностей, которые дают все принципы вместе.

Отделительная запятая в ССП, части которого соединены неповторяющимися союзами *и, да (=и), или, либо* не ставится, если эти части:

а) имеют **общий второстепенный член предложения** — необособленный или обособленный (как правило, стоящий в абсолютном начале такого предложения): ***Здесь*** *производилась починка часов и принимал заказы сапожник* (Б. Пастернак); ***Вопреки общему мнению,*** *ливень вскоре мало-помалу затих и выглянуло солнце*;

б) имеют **общее придаточное предложение**: ***Когда Аню провожали домой,*** *то уже светало и кухарки шли на рынок* (А. П. Чехов);

в) объединены **общим вводным словом** (или словосочетанием): ***К счастью,*** *погода исправилась и можно было продолжать путь*;

г) выражены односоставными (назывными) предложениями: ***Тишина, темнота, одиночество*** *и этот странный шум* (К. Симонов);

д) выражены двумя односоставными (безличными) предложениями, у которых в составе главных членов предложения имеются слова-синонимы: ***Необходимо*** *заполнить ведомость и* ***нужно*** *проставить все оценки*;

е) имеют **пояснительное значение** по отношению к третьей части: *Я, кажется, окончательно поправился:* ***исчезла общая слабость*** *и* ***прекратились головные боли***;

ж) выражены двумя **вопросительными** или **побудительными** (по цели высказывания) предложениями, а также двумя **восклицательными** (по интонации) предложениями: *Когда начнется экзамен и сколько времени дается на подготовку? Подпустить врага и огонь дать по команде! Как холодно, росисто и как хорошо жить на свете!* (И. А. Бунин).

Как видим, снятие запятой между частями сложносочиненного предложения обусловлено или наличием компонента, **грамматически** связанного с каждой частью сложного предложения, или наличием грамматического параллелизма в синтаксической организации частей сложного предложения. При этом учитывается объединяющая **смысловая** роль любого из перечисленных в пунктах правила признаков или объединяющая роль **интонации**.

§ 68. Методы обучения орфографии и пунктуации. Нормы оценки работ по орфографии и пунктуации

Формирование навыков правильного письма достигается путем использования различных видов работ. К ним относятся упражнения разных типов, диктанты, изложения и сочинения, работа со словарем.

В методике обучения орфографии выделяют следующие основные **типы упражнений**:

а) списывание;

б) усложненное (или осложненное) списывание;

в) свободное списывание (запись выученного наизусть текста).

Списывание относится к специальным орфографическим упражнениям и опирается не только на зрительную и моторную память, но и на слуховую память: в момент письма учащихся списывает текст не побуквенно, а пословно, проговаривая его про себя.

Осложненное списывание содержит пропуск орфограмм, который оформляется отточием или скобками, и предполагает сознательный выбор учащимися написания из ряда возможных (то есть применение умения использовать соответствующее правило) или использование навыка.

Эти два вида упражнений широко представлены в школьных учебниках; приведем пример упражнений на осложненное списывание:

Спишите, раскрывая скобки. Поставьте пропущенные знаки препинания.

1. *Делай не (на) спех но скоро.* 2. *Пошло (в) кось, хоть все дело брось.* 3. *С горы (в) скачь, а в гору хоть плач.. .* 4. *Дружно — негрузно а (в) розь — хоть брось.* 5. *(Не) бойся той собаки, что лает, а той, что (ис) подтишка кусает.* 6. *(В) перед-то беги а (на)зад оглядывайся.* 7. К *собак.. подходи (с) зади а к лошад.. (с) переди.* 8. *Всякая помощь хороша (во) время.* (Пословицы.)

Спишите, заменяя заключенные в скобках глаголы действительными причастиями настоящего времени. Согласуйте причастия с выделенными существительными. Обозначьте суффиксы и окончания причастий.

1. *Красиво але...т з...ря, разл..ваясь по волнист..й, еще (пениться)* ***шири*** *ок...ана (рдеть)* ***красками.*** 2. *Небо ра..простерлось над землей (греть)* ***синью.*** 3. *На фон.. (меркнуть)* ***неба*** *пок..зались два с..луэта — два вальдшнепа.* 4. *Через луга послышались первые голоса (ворковать)* ***тетеревов.*** 5. *(Бледнеть)* ***высь*** *зазв..нела песнями.* (А.Новиков-Прибой.)

(Оба задания из учебника комплекса 1 для 7 класса)

На уроках закрепления материала активно используются упражнения типа **свободного списывания**: ученики читают текст, запоминают, закрывают учебник и пишут по памяти. Этот вид работы очень близок изложению: здесь учащиеся должны не только применить орфографическое правило в точке, указанной авторами учебника, но и «опознать» зону, точку применения этого правила. Чтобы определить эту точку, нужно воспользоваться знаниями об опознавательных признаках орфограммы. Алгоритм процедуры нахождения орфограммы распадается на три «шага»:

1) найти орфограмму;
2) выбрать правило;
3) применить правило.

Особый метод обучения русскому языку представляют собой **грамматические игры-упражнения**. Они представляют собой особым образом оформленное обычное грамматическое задание. Надо отметить, что методика их проведения разработана недостаточно, и этот вид работы на школьном уроке — «редкий гость».

Использовать игры-упражнения можно на уроках объяснения нового материала, когда к концу урока учащиеся устают и их работоспособность падает, или на уроках закрепления, а также обобщающего повторения, где открывается еще больший простор для этой формы работы. Хороший эффект даст проведение упражнений с игровым компонентом при проведении работы над ошибками.

Учитель заранее готовит несколько видов упражнений и планирует время на их выполнение. Это может быть 10–12 минут в ходе урока, но может быть и «пятиминутка». Подготовку к игровому упражнению учащиеся могут начать дома в качестве домашнего задания, например: выбрать необходимые примеры из сборников пословиц или загадок, нужные слова из орфографического словаря на определенную букву (каждая группа учащихся ищет слова на свою) и т. д. Чтобы в игре была динамика, необходимы различные способы учета результатов.

Приведем несколько примеров игровых упражнений.

«Молчанка».

На доске приготовлены два варианта задания: слова с пропущенными буквами (в корне, в суффиксах ЕК и ИК и т. п.), слова для морфемного разбора, для морфологического разбора, исходные слова, с которыми будет нужно проделать какие-то операции. Класс делится на две команды, и после того как учитель сформулировал задание, устанавливается режим молчания, засекается время, и соревнование началось. Вышла первая пара участников, выполнила задание, передала мел следующим. В конце учитывается как скорость выполнения заданий, так и правильность. Все комментарии и разбор допущенных ошибок проходит после завершения игры. Очевидно, что такой вид работы уместен только в младших классах средней школы.

«Кто лучше знает правила?»

На доске две колонки слов на какое-то правило. Представители двух команд один за другим подходят, подчеркивают орфограмму, объясняют. Если ученик не справился с заданием, его выполняет игрок из другой команды и отбирает слово в свою колонку. Простой подсчет слов в конце выявит победителя.

«Парный выход».

Это может быть обычный словарный диктант, который все учащиеся пишут под диктовку на месте, а два вызванных ученика (заведомо не отличники) пишут параллельно на доске. По окончании работы каждый из них получает возможность проверить работу соперника и исправить его ошибки. В обязанность учителя входит поощрение победителя и критический разбор неудачи проигравшего.

«Грамматическая эстафета».

Это игровое преломление хорошо знакомого вида работы — выборочного списывания. Класс разбивается на две команды, дается задание: выписать из упражнения слова или словосочетания на какое-то правило, выписать слова в иной форме и т. п. По сигналу один за другим выходят к доске и выписывают требуемое на своей половине. Пропустил что-то — исправляет следующий игрок команды. Чья команда справилась с заданием быстрее и с меньшим количеством ошибок, та и становится победителем в эстафете.

Эта работа может носить не зрительный, а слуховой характер, когда выписываются нужные слова из читаемого учителем текста. Текст мо-

жет быть и «несерьезным», но обязательно интересным. Учитель может воспользоваться текстами произведений популярных детских писателей: Э. Успенского, Б. Заходера, Г. Остера, — что подчеркнет игровой характер работы.

«В две колонки».

Весь класс пишет в рабочих тетрадях, а два человека («середнячок» и «слабачок») — на доске. Учитель диктует вразбивку слова с двумя разными написаниями и просит записывать их в разные колонки: одному — слова с приставкой ПРЕ-, другому — с приставкой ПРИ-; или слова с О после шипящего в корне и с Ё; или глаголы I и II спряжения; или причастия с суффиксом -УЩ- и -АЩ- и т. п. В конце оба получают возможность стрелкой «забрать» свое слово из чужой колонки и выяснить, каков общий счет «встречи».

«Узнай свое слово».

Класс делится на три команды (по количеству рядов). На доске озаглавлены три колонки в соответствии с какой-либо трехчленной грамматической категорией: склонением имени существительного, разрядом имени прилагательного, наклонением глагола, слитным, раздельным или дефисным написанием. Первая тройка участников у доски — учитель диктует первые три слова, следующая тройка — еще три слова и т. д. Ошибки исправляются сразу, и выигрывает команда, допустившая меньше ошибок.

«У кого больше примеров».

Эта игра проводится с домашней подготовкой. Например, было дано задание подобрать примеры на правописание личных окончаний глагола в пословицах и поговорках (одной команде) и в загадках (другой команде). Или одни учащиеся готовят примеры на какое-то правило из прозаических произведений, другие — из стихотворных. У доски — капитан первой команды, которого атакуют своими примерами члены второй команды и который должен услышать и записать нужные слова на доске. Когда «домашние заготовки» закончились, к доске выходит капитан второй команды и в игру вступает первая команда.

Выигрывает та команда, у которой на доске оказалось больше примеров.

«Четвертый лишний».

Обычно эта игра проводится по карточкам, на которых написаны по четыре слова на различные орфографические правила, слова разной морфологической или синтаксической характеристики, из которых одно слово — лишнее (регулируется другим правилом или имеет иное морфологическое основание). Например:

плащ...	*красный*	***спать***	*веселая прогулка*
нож...	*добрый*	*негодовать*	*синего платка*
рож...	***сахарный***	*сказать*	***прибиваю к доске***
плач...	*светлый*	*читать*	*теплую погоду*

«Найди схему предложения».

Проводится на уроках изучения синтаксиса. На доске начерчены (учителем) типичные схемы, например, сложных предложений. Учитель диктует предложение, все чертят схему в тетради, а вызванный к доске объясняет знаки препинания и вставляет их в соответствующую схему. Можно провести эту работу, раздав карточки с текстом нескольким учащимся. Каждый из них дважды читает предложение, чтобы в работу включились и остальные учащиеся, объясняет знаки препинания, находит схему. Успешный ответ — 5 очков. Не справился — отдает «свое» предложение сопернику, теряя очки. Учитель ведет подсчет и объявляет победителя.

«Круглый стол».

Такую «деловую» игру целесообразно проводить в старших классах на завершающих этапах работы над какой-то крупной темой. Реорганизуется учебное пространство: классная комната превращается в кабинет с четырьмя «круглыми» столами, составленными из парт. Учащиеся разбиваются на четыре команды, которые в ходе урока должны выполнить четыре вида работ: беседа с учителем, теоретическое задание, работа по карточкам, творческое задание. Учитель назначает трех консультантов (в игре не участвующих), в чью обязанность входит оперативная и быстрая проверка заданий (по «ключам», полученным от учителя) и отображение результатов в таблице, начерченной на доске:

	«КРАСНЫЕ»	«СИНИЕ»	«ЖЕЛТЫЕ»	«ЗЕЛЕНЫЕ»
Работа с учителем				
Работа с теорией				
Работа по карточкам				
Групповая работа				
Итог				

Максимальное количество баллов за каждый вид работы оговаривается заранее.

Команды занимают свои места, засекается время (должно быть оговорено, что на выполнение каждого задания отводится до 10 минут) — и работа началась. Если закрепление проходит, например, по всей теме «Сложноподчиненное предложение», то:

а) беседа с учителем строится на анализе какого-то текста, где учащиеся объясняют в соответствии с правилом пунктуацию, правописание союзов, определяют, каким членом предложения является союзное слово и т. д.;

б) работа с теорией заключается в письменных ответах, которые команда может давать вместе или раздельно, на 5–6 вопросов типа: «Какие предложения называются сложноподчиненными?», «Что является средством связи в СПП с придаточными изъяснительными?» и т. п.;

в) работа по карточкам — работа индивидуальная, каждого участника команды на третьем столе ждет свой «слепой» текст, в котором надо вставить пропущенные знаки препинания, пропущенные буквы;

г) групповая работа предполагает некий творческий момент, который может быть реализован, например, при анализе стихотворного текста (знакомого или незнакомого) с опущенными знаками препинания.

После того как каждая команда проделала полный «круг», подводятся итоги, и участники победившей команды получают «приз» — отличные отметки.

Заканчивая обзор игровых упражнений (далеко не полный, так как в арсенале любого учителя-практика имеется свой набор подобных заданий), отметим, что, с одной стороны, не надо излишне увлекаться этой формой работы, а с другой — что разумное применение игр-упражнений на уроках русского языка, безусловно, значительно повышает интерес учащихся к изучаемому предмету и в конечном счете увеличивает эффективность работы учителя.

Совершенно необходимым навыком, который нужно привить учащимся, является навык **работы с орфографическим словарем**. В связи с этим положением отметим, что те сведения по русской графике, которые ученик получает в школьном курсе русского языка, не только не позволяют ему до конца разобраться с антиномией «звук — буква» (см. об этом в § 45, с. 157–160), но и не способствуют развитию у него навыка в овладении алфавитом — навыка простого, элементарного, но обязательно автоматического. Вот и получается, что незнание самого порядка букв в русском алфавите приводит к долгому и непродуктивному поиску нужного слова и вообще отбивает желание обращаться к словарям. Вместе с тем работа в этом направлении должна проводиться учителем постоянно, на протяжении всего школьного курса. Тренинг может достигаться выполнением таких, например, элементарных упражнений:

В словарях слова даются в алфавитном порядке не только по начальным буквам, но и с учетом дальнейшего алфавитного порядка букв в составе слова. Расположите следующие слова в том порядке, в каком они даны в словаре (например, орфографическом):

пьедестал, пятисотлетие, пылить, пушкинист, птенчик, психотерапия, псевдоним, пряность, профан, приютить прищуриться, прошлый, прихоть, префект, прецедент, палатализация, пейзаж, пенопласт, плагиатор, плывун, повзрослеть, птеродактиль, подгнить, по-зимнему, полуторагодичный, посетить, поодиночке, прыткий, посещать, парад-алле, празднество, пятиминутка, падежный, прихожая, пылиться, пещера, прищелкнуть, пушкинский, пройтись, перечень, подыскать, преуспевающий, по-щегольски, пешком, произнести, парный, периферия, пол-Европы.

Такие упражнения могут быть самодостаточными, а могут лишь сопровождать какое-либо другое грамматическое задание.

Диктант как метод обучения орфографии

Специальным методом изучения орфографии являются **диктанты.**

По своему назначению диктанты делятся на о б у ч а ю щ и е и к о н т р о л ь н ы е.

Обучающие диктанты и методика их проведения

На ранних стадиях формирования навыков целесообразнее всего использовать **обучающие** диктанты: предупредительный, объяснительный, «комментированное» письмо, диктант «Проверяю себя».

Предупредительный диктант проводится на начальном этапе работы над правилом, когда учащиеся еще не видят нужную орфограмму и могут допустить ошибку в переносе данного правила на не подпадающие под него написания. Предупредить — значит также обратить внимание на случаи, которые вызывают затруднение или в которых, даже зная правило, ученики могут допустить ошибку. Учащиеся вслух рассуждают о характере орфограммы или пунктограммы, имеющейся в продиктованном учителем слове или предложении, и только после этого пишут в тетрадях. В младших классах средней школы (5 и 6) практикуется работа с *сигнальными карточками*, используемыми учителем для «обратной» связи с классом. Так, при изучении правописания корней с чередующимися гласными у учеников имеются заготовленные заранее карточки с буквами ***о*** и ***а***, ***и*** и ***е***, которые они показывают учителю, прежде чем записать слово в рабочую тетрадь. После написания предупредительного диктанта в качестве самостоятельной работы предлагается выполнить упражнение из учебника.

Объяснительный диктант дается в конце урока, проверка ведется в ходе беседы с учащимися, учитель сам обращает внимание на слова с орфограммами, которые могут вызвать затруднения, замеченные ошибки исправляются. Например, диктуется предложение (8 класс, тема «Безличные предложения»):

Было десять, одиннадцать било.

Учитель спрашивает, как пишется числительное *одиннадцать*. (Уместно, на наш взгляд, напомнить учащимся этимологию этого слова: древнерусское *один на десяте* значило «один сверх десяти»).

Комментированное письмо (диктант) можно проводить двумя способами.

Учитель диктует, все пишут в тетрадях, а ученик у доски пишет и вслух поясняет, как надо писать, или комментатор-ученик сам не пишет, а, стоя перед классом, свои пояснения старается совместить с письмом учащихся.

При проведении диктанта **«Проверяю себя»**[14] учебная инициатива исходит не от учителя (как при объяснительном), а от учащихся. Сомневаясь в каких-либо написаниях, они сами ставят перед классом вопросы или в конце диктанта, или после определенного фрагмента разбитого на части текста. Так как этот вид диктанта пишется без предварительного объяснения орфограмм и пунктограмм, то и место его — на более высоком этапе формирования умений и навыков.

Диктант «Проверяю себя» можно проводить с **грамматическими заданиями**. Например, в 9 классе при закреплении темы «Сложноподчиненные предложения с несколькими придаточными» дается задание: найти в тексте диктанта такие предложения и объяснить графически пунктограммы в них.

Образец:

Непривычному человеку тяжело в таком лесу, где мохнатые ветви образуют над головой сплошной свод и сквозь него только кое-где просматриваются клочки иссиня-голубого неба.

[ ], (*где*) *и* ( ).

Методика проведения этого вида работы такова: учитель диктует два-три предложения. Учащиеся должны записать и в нужном предложении объяснить графически постановку знаков препинания. Учитель, обходя класс, просматривает у нескольких учеников тетради и одного из них вызывает к доске. Пока он выписывает на доске предложение и чертит схему, учащиеся продолжают записывать под диктовку следующие два-три предложения. Когда работающий у доски готов, учитель прерывает работу класса и дает возможность всем остальным задать ему вопросы по пунктуации и орфографии. При этом учитель должен держать ситуацию «под контролем», следя за правильностью ответов (и по существу, и по форме) и при необходимости корректируя их. Если такой диктант проводится часто, то ученики начинают свободнее использовать лингвистическую терминологию. Далее у доски другой ученик, а класс продолжает работу с учителем. При таком «льющемся» опросе учитель имеет возможность проверить работу нескольких человек, а если текст диктанта будет предварительно записан на магнитофон, то контроль со стороны учителя станет более эффективным, а кроме того, появляется возможность выставить отметки сразу нескольким ученикам, поработавшим у доски.

[14] См.: *Кобозев А. И.* Новый вид диктанта «Проверяю себя». М., 1965.

В методике выделяют **неспециальные орфографические упражнения**. К ним относятся задания, требующие постановки слов в форму с определенным окончанием при образовании форм слова, словосочетаний и предложений, а также **диктанты**, предусматривающие работу с исходным текстом: *выборочные, творческие, свободные*.

Выборочный диктант — это работа над умением правильно «услышать» нужное слово в соответствии с данным заданием. Учитель диктует текст, из которого ученики записывают слова с нужными орфограммами. Например, отрабатывая орфограмму «Употребление ь на конце существительных после шипящих» (5 класс), необходимо «насытить» текст словами *шалаш, ночь, рощ, рожь, туч*. Обязательное условие: орфограмма должна быть ясной и ее написание может быть объяснено и вне контекста. Иначе говоря, этот вид диктанта применим не ко всем орфограммам.

Творческий диктант предусматривает внесение учащимися изменений в диктуемый текст в соответствии с полученным заданием.

Например, требуется заменить глаголы в форме прошедшего времени формами настоящего (очевидно, что это — работа над правописанием личных окончаний глаголов I и II спряжения: *Долго строили этот Дворец спорта — Долго строят ...*). При обратном задании — заменить формы настоящего времени формами прошедшего — отрабатывается навык правописания гласной в суффиксе глагольной основы перед формообразующим суффиксом *-л-* (*засеют — засеяли*).

Свободный диктант близок такому виду упражнений, как свободное списывание. В данном случае в и з у а л ь н ы й характер восприятия исходного текста меняется на с л у х о в о й: учащиеся прослушивают текст диктанта (учитель может разбивать диктант на фрагменты или диктовать его дважды), после чего пишут в тетрадях. Очевидно, что свободный диктант разрешает пишущему заменять какие-то слова из диктуемого текста, но при кажущейся «свободе» этот вид работы оказывается наиболее сложным и максимально приближается к изложению.

Контрольный диктант и методика его проведения

Контрольный диктант проводится на уроках повторения и обобщения изученного материала.

Объем диктанта устанавливается в зависимости от класса: 5 класс — 90–100 слов, 6 класс — 100–110, 7 класс — 110–120, 8 класс — 120–150, 9 класс — 150–170.

При подсчете слов учитываются слова и самостоятельных частей речи, и служебные слова: предлоги, частицы, союзы.

Контрольный **словарный** диктант — это диктант для проверки слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами. Количество слов также варьируется от класса к классу: 5 класс — 15–20 слов, 6 класс — 20–25, 7 класс — 25–30, 8 класс — 30–35, 9 класс — 35–40.

Для контрольных диктантов следует подбирать или составлять такие тексты, в которых изучаемые в данной теме орфограммы и пунктограммы представлены не менее чем 2–3 случаями. Из изученных ранее включаются основные — 1–3 орфограммы или пунктограммы. В целом количество проверяемых в диктанте орфограмм и пунктограмм не должно превышать в 5 классе 12 орфограмм и 2–3 пунктограммы, в 6 классе — соответственно 16 и 3–4, в 7 классе — 20 и 4–5, в 8 классе — 24 и 10, в 9 классе — 24 и 15.

В текст контрольных диктантов можно включать только те вновь изученные орфограммы и пунктограммы, которые закреплялись не менее чем на двух–трех предыдущих уроках.

В контрольный диктант необходимо включать и словарные слова, правописание которых специально отрабатывалось, в частности, во время словарных диктантов. В 5 классе их количество не должно превышать 5 слов, в 6–7 классах — 7 слов, в 8–9 классах — 10 различных слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями.

Разновидностью контрольного диктанта является **итоговый**, который проводится в конце четверти и года и проверяет подготовку учащихся по всем изученным темам.

Методика проведения контрольных диктантов заключается в следующих обязательных моментах.

Учитель читает текст диктанта целиком, соблюдая средний темп и правильно интонируя текст.

Затем каждое предложение читается один раз и только после этого начинается его диктовка. Учащиеся должны знать разницу между чтением предложения, когда они внимательно слушают учителя и не пишут, и собственно диктовкой, когда учитель проговаривает текст, разбивая его на синтагмы (что не обязательно совпадает с определенными пунктограммами).

После того как диктант написан, учитель еще раз читает весь текст полностью. Как правило, дается какое-то время для самостоятельной проверки, и только после этого ученики сдают тетради.

Оценка диктанта

Прежде чем перейти к классификации ошибок и их учету при оценке контрольных работ, остановимся на некоторых принципиальных моментах, связанных с письменной проверкой в целом.

Как показывает практика, в начальной школе при проверке письменных работ используются исправления ошибок, когда учитель зачеркивает неправильное написание и надписывает правильное. Нам представляется, что переносить этот способ проверки в среднюю школу не следует: учитель должен подчеркнуть то место в слове, где допущена ошибка (орфографическую двумя чертами, пунктуационную — одной) и вынести ее на поля (в виде «палочки» — орфографическую, в виде «галочки» — пунктуационную). В старших классах средней школы можно усложнить учащемуся работу над ошибками, вообще не подчеркивая ошибки в тексте, а лишь вынося их на поля соответствующей строки.

При оценке диктантов обязательно подчеркиваются, но не учитываются ошибки:

а) в переносе слов;
б) на правила, не входящие в обязательный минимум для средней школы;
в) на еще не изученные правила;
г) в словарных словах, над которыми не проводилась специальная работа;
д) при передаче авторской пунктуации.

Подчеркиваются, но не учитываются *описки*, а также ошибочные написания, искажающие звуковой облик слова, типа *«мемля»* вместо *земля*, *«рапотает»* вместо *работает*. Отличие описки от ошибки заключается в том, что опиской является неправильное написание фонемы в сильной позиции — в зоне, где неприменимы правила орфографии. При тщательной самопроверке учащийся легко заметит и исправит описку.

В школьной практике при оценке диктанта учитывается также характер ошибки. Рассмотрим этот вопрос отдельно.

Классификация ошибок
(орфографических и пунктуационных)

В школьной практике при оценке письменных работ учащихся учитывается целая «шкала» ошибок, включающая такие понятия, как повторяющиеся, однотипные и грубые / негрубые ошибки.

Повторяющимися называются ошибки, допущенные в одном и том же слове или корне однокоренных слов.

Однотипными считаются ошибки, допущенные на одно и то же правило (один из случаев обособления причастных оборотов, пропуск одного и того же знака препинания перед одним и тем же союзом в сложном предложении, неверно написанная орфограмма). При этом надо различать ошибки, где условия выбора правильного написания заключены в грамматических особенностях данного слова (*на линии, в стремлении*; *дышится, борются; холщовый, ежовый*), и ошибки, где правильное написание регулируется основным принципом русской орфографии, то есть когда нужно подобрать другое слово или его форму для проверки написания (*звездное — звезда, полоскать — полощет*). Последние однотипными ошибками не считаются.

Грубые / негрубые ошибки в свою очередь подвергаются дальнейшей градации.

К **грубым** относят ошибки:

1) на пройденные правила;
2) в написании наиболее употребительных слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми гласными и согласными;
3) на отсутствие знака препинания в ясных случаях, не допускающих разновариантного подхода (например, отсутствие запятой перед союзами *а, но*), и, наоборот, постановку ненужного знака (например, наличие запятой между подлежащим и сказуемым).

К **негрубым** относятся ошибки:

1) в исключениях из правил;
2) при написании малоупотребительных слов с двойными согласными (*капиляр* вместо *капилляр*, *массон* вместо *масон* и под.);
3) в написании слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми гласными, не вошедших в принятый в школе словарь-минимум (см. словарь в конце каждого учебника, а также слова в рамках для запоминания);
4) в написании заглавной буквы в составных собственных наименованиях (например, *Московский Государственный Университет*);
5) на слитное или раздельное написание приставок в составе наречий, не регулируемое правилами;
6) на слитное или раздельное написание НЕ с прилагательными и причастиями в роли сказуемого;

7) Ы и И после приставок в корне;
8) в случаях трудного различия НЕ и НИ (*никто иной не... — не кто иной, как...*);
9) в именах собственных иноязычного происхождения (*Конан-Дойль*);
10) при замене одного пунктуационного знака другим, если не нарушается смысл высказывания (например, запятая вместо тире в сложносочиненном предложении);
11) при единичном пропуске одного знака препинания при обособлении;
12) при пропуске одного из сочетающихся знаков препинания или при нарушении их последовательности.

Подобная градация ошибок оформилась и существует в практике школьного преподавания русского языка; у этой системы есть и свои плюсы, и свои минусы; кто-то из учителей учитывает при выставлении оценки все указанные моменты, кто-то — далеко не все, однако никто не может игнорировать рекомендации, изложенные в «Нормах оценки знаний, умений и навыков...».

При подсчете ошибок:

а) две негрубые ошибки считаются за одну;
б) повторяющиеся ошибки считаются за одну;
в) первые три однотипные ошибки — за одну, каждая последующая — как самостоятельная;
г) если в одном непроверяемом слове допущены две и более ошибок, то все они считаются за одну.

При наличии в контрольном диктанте более 5 поправок — исправление неверного написания на верное — оценка снижается на один балл. Оценка «отлично» не может быть выставлена при наличии 3 и более исправлений.

Диктант оценивается одной отметкой, а количество ошибок показывается в конце работы в виде дроби, где числитель — это орфографические, а знаменатель — пунктуационные ошибки, при этом:

— оценка «**5**» выставляется за безошибочную работу, а также при наличии 1 негрубой орфографической или 1 негрубой пунктуационной ошибки (0/0, 1/0, 0/1);

— оценка «**4**» выставляется при наличии в диктанте 2 орфографических и 2 пунктуационных ошибок, или 1 орфографической и 3 пунктуационных ошибок, или 4 пунктуационных при отсутствии орфографических ошибок — 2/2, 1/3, 0/4. Если среди орфографических ошибок есть однотипные, то «4» может выставляться при 3 орфографических ошибках;

— оценка «**3**» выставляется за диктант, в котором допущено следующее количество ошибок: 4/4, 3/5, 0/7. В 5 классе допускается дробь 5/4. Если среди орфографических и пунктуационных ошибок были негрубые и однотипные, допустима дробь 6/6;

— оценка «2» выставляется за диктант, в котором допущено следующее количество ошибок: 7/7, 6/8, 5/9, 8/6.

При большем количестве ошибок диктант оценивается баллом «1». (Этот момент хочется отметить особо и напомнить, что в школе принята именно пятибалльная система оценок и оценкой «1» пренебрегать не надо).

Как видим, при выставлении любой оценки существует вариативность количества ошибок, но вместе с тем необходимо принимать во внимание предел, превышение которого не позволяет выставить данную оценку. Таким пределом для оценки «4» является наличие 2 орфографических ошибок, для оценки «3» — 4 орфографических, для оценки «2» — 7 орфографических ошибок.

При оценке контрольного **словарного** диктанта надо знать, что:

— оценка «**5**» ставится при отсутствии ошибок;

— оценка «**4**» ставится, если допущено не более 2 ошибок;

— оценка «**3**» ставится, если допущено 3–4 ошибки;

— оценка «**2**» ставится за диктант, в котором допущено до 7 ошибок;

— оценка «**1**» ставится, если допущено более 7 ошибок.

Оценка изложений и сочинений

Изложение — это упражнение, служащее развитию связной речи. Виды изложений и методика их проведения описаны в § 88 (с. 572–574).

Примерный объем текста для подробного изложения — изложения, близкого к тексту, — определяется для 5 класса в 100–150 слов, для 6 класса — 150–200, для 7 класса — в 200–250, для 8 класса — в 250–350, для 9 класса — в 350–450 слов.

Объем текстов контрольных изложений в 8 и 9 классах может быть увеличен на 50 слов в связи с тем, что на таких уроках не проводится подготовительная работа.

Сочинение — один из основных методов развития письменной связной речи учащихся (см. § 89, с. 575–581).

Примерный объем классных сочинений в 5 классе равняется 0,5–1,0 странице, в 6 классе — 1,0–1,5 страницам, в 7 классе — 1,5–2,0 , в 8 классе — 2,0–3,0, в 9 классе — 3,0–4,0 страницам. Указанные рамки не должны восприниматься как догма, а лишь как «руководство к действию», так как объем сочинения зависит от многих обстоятельств: темпа письма ученика (как правило, более низкого у «леворучек»), от темы и характера замысла, от общего уровня языковой культуры пишущего.

Изложения и сочинения демонстрируют как умение раскрыть тему, используя нужные языковые средства, так и соблюдение языковых норм и правил правописания. Поэтому любое изложение и сочинение оценивается двумя отметками: первая ставится за содержание и речевое оформление, вторая — за грамотность. Грамотность оценивается по числу допущенных учеником ошибок — орфографических, пунктуационных и стилистических (грамматических); о последних см. § 89.

Для оценки «5» при соблюдении указанных в «Нормах оценки знаний, умений и навыков по русскому языку» требований к содержанию и речевому оформлению допускается 1 орфографическая, или 1 пунктуационная, или 1 стилистическая ошибка, при том что эта ошибка — негрубая.

Для оценки «4» допускается: 2 орфографические и 2 пунктуационные ошибки, или 1 орфографическая и 3 пунктуационные, или 4 пунктуационные при отсутствии орфографических, а также 2 стилистические.

Для оценки «3» допускается: 4 и 4, или 3 и 5 , или 7 пунктуационных ошибок при отсутствии орфографических, а также 4 стилистические ошибки.

Для оценки «2» допускается: 7 и 7, или 6 и 8, или 5 и 9, или 8 и 6, а также до 7 стилистических ошибок.

Оценка «1» ставится при наличии более 7 орфографических, 7 пунктуационных, 7 стилистических ошибок.

«Нормы оценки знаний, умений и навыков» регламентируют дифференцированный подход к выставлению оценок за разные виды работ. Так, например:

— обучающие работы (то есть упражнения и диктанты неитогового характера) оцениваются более строго, чем контрольные работы;

— первая и вторая как классные, так и домашние работы при закреплении материала могут по усмотрению учителя не оцениваться;

— преимущественное значение придается оценкам за грамотность (хотя и сказано, что итоговая оценка должна отражать все стороны подготовки ученика, включая усвоение теоретических знаний и речевое развитие);

— в старших классах обе оценки за сочинение (знания по литературе и грамотность) выставляются в виде дроби в классном журнале по литературе;

— итоговая оценка (за четверть, за год) не должна выводиться как среднее арифметическое предыдущих оценок (однако результаты текущей успеваемости необходимо учитывать).

Работа над ошибками

На протяжении всего школьного курса при выработке навыков правильного письма проводится работа над ошибками. Регулярная проверка учителем письменных работ автоматически подразумевает последующее исправление отмеченных ошибок самим учащимся. Собственно типовая

форма, по которой исправляются допущенные ошибки, выглядит следующим образом:

Правильное написание	Объяснение или проверка	Примеры на правило

В случае ошибочного написания словарного слова, которое усваивается преимущественно путем запоминания его графического облика, допустимо дать задание просто выписать это слово несколько раз.

Работа же учителя по устранению ошибок (имеются в виду в первую очередь орфографические и пунктуационные) носит длительный, целенаправленный, систематический, а главное, продуманный характер. При планировании каждой темы учитель после очередной контрольной работы (диктанта, изложения или сочинения), как правило, отводит урок, посвященный анализу ошибок, допущенных учащимися. Запланировать такой урок можно и в рамках повторения какой-то орфографической темы.

Если разбор ошибок следует за контрольной работой, то в задачу учителя входит:

а) анализ результатов: общее количество допущенных учащимися ошибок, сравнительный аспект (улучшение / ухудшение результатов по отношению к предыдущей контрольной работе), индивидуальная оценка результатов работы (кто справился успешно, а кто нет),

б) собственно анализ сделанных ошибок: наиболее распространенные, типичные — и отдельно указать ошибки на отрабатываемое в данный момент орфографическое правило.

Методически неверным надо признать стремление учителя разобрать на таком уроке все встретившиеся ошибки, что неминуемо приводит к поверхностному и бессистемному перечислению разных правил и сделает работу неэффективной.

В связи с этим в задачу учителя входит предварительная работа по определению того, какие ошибки являются важными (с точки зрения изучаемого материала), типичными, устойчивыми (то есть повторяющимися из работы в работу). Затем учитель должен подобрать материал для упражнений на правила, выявленные в ходе такой предварительной работы, наметить учащихся, с которыми непосредственно будет вестись работа на уроке, определить виды заданий, которые будут предложены в качестве домашней работы с целью предотвращения подобных ошибок.

Помимо уже указанной формы работы над ошибками (выписывание в исправленном виде слов, словосочетаний, предложений с подчеркиванием орфограммы или пунктограммы, указания проверочного слова или формулировки правила с приведением двух-трех примеров на него),

учитель обычно использует специальные упражнения, направленные на осознание ими правил и формирование навыкав их применении. Так, при работе над словами, правописание которых регулируется основным принципом русской орфографии (с безударными гласными, звонкими, глухими и непроизносимыми согласными в корне слова) предупреждать трудности в их написании следует путем правильного определения круга родственных слов с учетом лексического значения. Для этого близкие по произношению слова объединяются в пары с последующим толкованием разницы в лексическом значении и подбором правильных однокоренных (проверочных) слов:

умОлять — умАлять, прЯдет — прИдет, обЕжать — обИжать, отвАрить — отвОрить, прожЕвать — прожИвать, полАскать — полОскать; веЗти — веСти; послать — посТлать, косный — косТный.

Это упражнение можно «перевернуть», показав, как неправильное сближение слов по смыслу становится причиной ошибки:

тОщить, раздрОжать, пАрхать, пристЕжная, вИнтилятор, чИстолюбивый, благослАвление.

Для того чтобы не возникал рецидив неграмотности, суть которого в том, что во время прохождения какого-либо раздела учащиеся показывают успешное усвоение материала, а через некоторое время снова начинают допускать ошибки на изученное правило, учитель должен включать в последующие упражнения или диктанты по новым темам примеры на ранее пройденные правила, причем делать это систематически и многократно, чтобы полностью устранить саму возможность ошибки.

Литература

Богоявленский Д. Н. Психология обучения орфографии. М., 1957.

Основы методики русского языка в 4–8 классах: Пособие для учителей. Под ред. А. В. Текучева, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской. М., 1983.

Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя. М., 1996.

Текучев А. В. Об орфографическом и пунктуационном минимуме. М., 1976.

Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., 1988.

Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Пособие для учителя / Сост. В. И. Капинос, Г. А. Костяева. М., 1986.

Алгазина Н. Н., Фомичева Г. А., Антонова Е. С., Гац И. Ю. Методика преподавания русского языка. Ч. 2. М., 1997.

Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя. М., 1987.

Селезнева Л. Б. Орфограмма в системе русского современного письма. Л., 1985.

Иванова В. Ф. Современный русский язык: Графика и орфография. М., 1966.
Купалова А. Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе: Библиотека учителя. М., 2002.
Ветвицкий В. Г., Иванова В. Ф., Моисеев А. И. Современное русское письмо. М., 1974.
Любичева Е. В., Мельник Н. В. Учебник. Компьютер. Орфография: Учебное пособие. СПб., 1992.
Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя. М., 1996.
Львова С. И. Там, где кончается слово: Книга для учащихся 8–11 классов о слитном, дефисном и раздельном написании. М., 1991.
Капинос В. И. и др. Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом. 5–9 классы. М., 1991.
Шульгина Н. П. Диктанты по русскому языку к учебному пособию М. Т. Баранова и др. «Русский язык» / Г. К. Лидман-Орловой «Русский язык. Практика» / М. М. Разумовской и др. «Русский язык»: 6 класс. М., 2005.
Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 5 класс. М., 2000.
Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 6 класс. М., 2000.
Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 7 класс. М., 2000.
Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 8 класс. М., 2000.
Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 9 класс. М., 2000
Ткаченко Н. Г. Русский язык. Диктанты. 7 класс. М., 2002.
Ткаченко Н. Г. Русский язык. Диктанты. 8 класс. М., 2002.
Ткаченко Н. Г. Русский язык. Диктанты. 9 класс. М., 2002.
Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 7 класс / В. В. Капинос, М. Н. Махонина, Г. А. Богданова, А. О. Татур. М., 1999.
Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 8 класс / В. В. Капинос, М. Н. Махонина, Г. А. Богданова, А. О. Татур. М., 2000.
Гусарова И. В. Тесты по русскому языку для 5–11 классов: Основные разделы курса. М., 2003.
Лебедев Н. М. Обобщающие таблицы и упражнения по русскому языку: Книга для учителя. М., 2000.
Охременко Н. В., Федина О. В. 400 диктантов и тестов по русскому языку. 8–9 класс. М., 2000.
Франциман Е. К. Сборник диктантов по русскому языку: 5–9 классы: Книга для учителя. М., 1994.

Сборник диктантов. 5–11 кл. / Сост. В. Н. Даценко, В. М. Шевелев. М., 1999.
Шипицына Г. М. Изложения и сочинения с заданиями и ответами: Книга для учителя. М., 1997.
Угроватова Т. Ю. Тесты по русскому языку. 6 класс. М., 1999.
Блинов Г. И., Анохина В. А. Сборник диктантов по орфографии и пунктуации: 5–9 классы. М., 1999.
Ушаков Д. Н., Крючков С. Е. Школьный орфографический словарь русского языка. 5–11 классы. М., 2000.
Баранов М. Т. Школьный орфографический словарь. М., 2004.
Тихонов А. Н., Казак М. Ю. Школьный орфографический словарь. М., 2003.
Школьный орфографический словарь / Сост. Т. М. Жукова. М., 2003.
Леденев С. Д., Ледовских И. В. Школьный орфографический словарь русского языка. 5–11 классы. М., 2000.
Панов Б. Т., Текучев А. В. Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка. М., 1991.
Школьный словарь: Слитно-раздельно / Сост. И. А. Мудрова. М., 2004.

ГЛАВА 19. Теория и методика работы по развитию речи

§ 69. Цели и принципы работы по развитию речи

Работа по развитию речи — важнейший компонент формирования коммуникативной компетенции учащихся, приобретение которой является главной практической целью обучения русскому языку: речь используется всеми носителями языка во всех сферах человеческой деятельности.

Целенаправленная работа по развитию речи учащихся направлена на формирование коммуникативных умений и навыков: умения в устной и письменной форме высказать мысль правильно (в соответствии с нормами русского литературного языка), понятно, точно и выразительно в соответствии с ситуацией общения и целью высказывания, а также умения понимать чужой текст, осуществлять его информационную переработку, вести диалог.

Работа по развитию речи построена на использовании следующих **принципов**.

Во-первых, в работе по развитию речи особое значение приобретают такие **общедидактические** принципы, как систематичность, связь теории с практикой, взаимосвязанность разделов, доступность, индивидуальный подход к учащимся, прочность, наглядность. Работа по развитию речи последовательно ведется в каждом классе средней школы,

причем главным аспектом этой работы является аспект практический, связанный с разными видами речевой деятельности, восприятием, изложением, трансформацией, информационной переработкой и продуцированием текстов. Эта работа ведется на доступном каждой возрастной группе материале. Так, например, в 5 классе учащиеся пишут изложения и сочинения описательного характера о бытовых случаях из их жизни, окружающих предметах, животных. В 6 классе к описаниям добавляются сочинения-рассуждения, в 7 классе — сочинения-рассуждения на дискуссионные темы, в 8 классе — сочинения-рассуждения на морально-этические темы и т. д. Создание собственных текстов — творческий процесс, что неизбежно требует индивидуального подхода к учащимся.

Из **общеметодических**, то есть актуальных для изучения всех разделов русского языка, наиболее важны экстралингвистический, системный и функциональный принципы. Работа по развитию речи в сравнении с изучением всех остальных разделов лингвистики в наибольшей степени связана с внеязыковой действительностью, ориентирована на конкретную ситуацию общения, экстралингвистически мотивирована. Все теоретические понятия рассматриваются в сопоставлении друг с другом и в их функционировании, при этом изучение речи и текста тесно связано с обучением разделам лингвистики от фонетики до синтаксиса.

Из **частнометодических**, то есть актуальных именно для изучаемого раздела, принципов необходимо назвать опережающее развитие устной формы речи по сравнению с письменной и особую связь работы по развитию речи с уроками литературы и внеклассного чтения.

§ 70. Содержание курса «Развитие речи»

Работа по развитию речи учащихся происходит постоянно: на любом уроке, при любом ответе учитель следит за речью учащихся, оценивает ее с точки зрения правильности, уместности и выразительности. Около 20% учебного времени на уроках русского языка целенаправленно отводится работе по развитию речи, которая происходит как на специальных уроках развития речи, так и попутно при изучении других разделов курса.

В целом развитию речи учащихся в комплексах 1 и 2 специально уделяется 97 часов учебного времени на протяжении всех лет обучения в основной средней школе: по 34 часа в 5 и 6 классах, 25 часов в 7 классе и по 17 часов в 8 и 9 классах.

Комплекс 3 имеет усиленную по сравнению к другими комплексами речевую направленность. В нем на развитие речи выделяется значительно больше времени — 165 часов: по 51 часу в 5 и 6 классах, 36 часов

в 7 классе и по 17 часов в 8 и 9 классах. В этом комплексе представлено и усиление речевой направленности в языковых разделах (систематическая работа над орфоэпически грамотной речью, создание устных и письменных текстов на лингвистические темы, усиление семантического аспекта в изучении языковых явлений), и повышение внимания к эстетической функции языка.

Работа по развитию речи идет по трем основным **направлениям**:

1) овладение нормами литературного языка;
2) обогащение словарного запаса и грамматического строя;
3) обучение различным видам речевой деятельности.

Коротко охарактеризуем эти направления работы.

Практическая цель курса русского языка — овладение устной и письменной речью. Наши учащиеся изучают родной язык, они носители языка и, безусловно, владеют им в том смысле, что понимают его и порождают на нем тексты. В этой ситуации овладение речью предполагает следующее: учащиеся должны научиться рефлексии, самоанализу, с о з н а т е л ь н о м у отношению к использованию языка, **овладеть** теоретически и на практике **нормами языка** в его л и т е р а т у р н о й разновидности.

В школьном курсе изучаются нормы произношения (орфоэпические) и написания (орфографические и пунктуационные), нормы грамматики, речевые нормы и нормы речевого этикета. Изучение этих норм составляет аспект развития речи, называемый **культурой речи**.

Обогащение словарного запаса и грамматического строя служит развитию речи точной, богатой и выразительной.

Обогащение словарного запаса осуществляется в плане восприятия речи и в плане ее порождения. Так, учитель добивается от учащихся понимания всех лексических единиц, встречающихся в текстах, с которыми происходит работа, формируя привычку фиксировать внимание на незнакомых словах и умение работать с толковым словарем; так формируется пассивный словарный запас. В плане порождения речи учитель добивается свободной, разнообразной и выразительной речи, точной в словоупотреблении и богатой синонимически. Известно, что самым слабым местом в лексическом запасе учащихся является абстрактная и эмоционально-оценочная лексика, а также языковая и контекстуальная синонимия; работа над этими элементами активного словарного запаса является чрезвычайно важной для формирования коммуникативной компетенции.

Обогащение грамматического строя происходит в основном через овладение учащимися грамматическими синонимами (причастный оборот и придаточное предложение, союзное и бессоюзное предложение, наречные и падежные конструкции и т. д.).

Важнейшим аспектом развития речи является обучение различным **видам речевой деятельности** — говорению и аудированию, чтению и письму.

В соответствии с программами учащиеся осваивают многие теоретические понятия и вырабатывают речевые умения и навыки.

К **теоретическим понятиям**, работающим на приобретение коммуникативной компетенции, относятся следующие:

Речь и речевое общение. Речь устная и письменная, диалогическая и монологическая.

Сферы речевого общения. Функциональные разновидности языка (разговорная речь, функциональные стили литературного языка: научный, публицистический, официально-деловой; язык художественной литературы), их основные особенности.

Ситуации речевого общения.

Основные жанры функциональных разновидностей языка.

Текст как продукт речевой деятельности. Функционально-смысловые типы текста: повествование, описание, рассуждение. Структура текста.

Основные виды информационной переработки текста.

Овладение коммуникативно значимыми нормами литературного языка

В методике развития речи употребляют понятия «правильная речь» — речь, соответствующая нормам литературного языка, и «хорошая речь» — речь коммуникативно целесообразная (соответствующая задачам и ситуации общения), богатая, точная и выразительная.

Работа над языковыми нормами служит для формирования **правильной** речи и в основном осуществляется в процессе изучения разделов курса русского языка от фонетики до синтаксиса. Нарушение языковых норм приводит к недостаткам речи, квалифицируемым как о ш и б к и.

Коротко охарактеризуем специальные направления работы над коммуникативно значимыми нормами разных языковых уровней, актуальные для развития речи учащихся.

§ 71. Коммуникативно значимые фонетические нормы

О работе над фонетическими и орфоэпическими нормами было сказано в § 45, 46, с. 174–185. В добавление к этому надо отметить следующее.

Работа над звуковой стороной речи развивает не только устную, но и письменную речь учащихся, так как пунктуация тесно связана с интонацией.

Правильность звукового оформления речи проявляется в соблюдении орфоэпических и интонационных норм. Хорошая речь характеризуется еще и уместным тоном, темпом, громкостью.

Работа над звуковой стороной речи проводится в двух направлениях:

1) выразительное чтение (то есть правильное и выразительное воспроизведение чужого текста);

2) правильное и выразительное звуковое оформление своего высказывания.

При работе над звуковой стороной речи при воспроизведении чужого текста используются следующие **типы упражнений**, направленных на развитие как слуховой, так и произносительной культуры:

1) определять на слух звуковой состав слова (не смешивая произношение с написанием), определять место ударения;

2) оценивать звуковой состав слова с точки зрения проявления в нем орфоэпических норм (в том числе с опорой на ритм и рифму);

3) анализировать интонацию предложения (движение тона вверх / вниз);

4) анализировать, как от перемены места фразового ударения меняется смысл предложения;

5) членить звучащий текст на предложения, определять их характеристику с точки зрения цели высказывания и интонации;

6) четко произносить текст, в том числе скороговорки;

7) читать текст в соответствии с указаниями на движение тона, обозначенного стрелками;

8) читать текст в соответствии со знаками препинания.

Правильность фонетического оформления текста напрямую связано с **дикцией**. Дефекты дикции исправляют врачи-логопеды, однако и у людей без логопедических отклонений речь часто бывает скомканной, нечеткой, чрезмерно компрессированной. Учитель должен следить за четкостью речи учащегося и при необходимости указывать на недостатки речи. Специальным приемом улучшения дикции являются скороговорки.

Для выразительного оформления своего текста учащиеся должны владеть такими параметрами речи, как тон, логическое ударение, паузы, темп, громкость.

Тон — одно из главных звуковых средств выразительности, с помощью которого автор передает свое отношение к тому, о чем он говорит. В зависимости от цели высказывания тон может быть спокойным или взволнованным, патетичным, лиричным или нейтральным. Работа над уместным тоном высказывания особенно важна при чтении текстов,

особенно стихотворных, и осуществляется на уроках как русского языка, так и литературы.

Логическое ударение и **паузы** служат для выделения тех языковых единиц, которые, с точки зрения говорящего, обозначают новые понятия, ключевые моменты в развертывании мысли, выявляют эмоциональную сторону высказывания. Различаются паузы между частями высказывания и внутри фразы, которые имеют разную продолжительность, причем в торжественной обстановке и при выступлении перед большой аудиторией длина пауз увеличивается. Важно следить за тем, чтобы паузы не заполнялись звуками-паразитами, чаще всего не замечаемыми говорящим. Пауза может быть специальным приемом выразительности, привлечения внимания собеседников, акцентуации важной части высказывания.

Выбор **темпа** определяется содержанием и условиями общения. Так, для разговорной речи характерен быстрый темп (120 слов в минуту и более — до 300), а, например, для устных высказываний научного стиля, в том числе научно-учебного, — более медленный.

Громкость также может служить выразительным средством. Произношение высказывая со средней громкостью позволяет отдельные элементы высказывания выделять увеличением или уменьшением громкости. Громкость должна различаться в зависимости от аудитории. В разговорной речи, особенно в публичных местах, следует говорить негромко, не мешая другим людям, находящимся в помещении (или, например, в транспорте); в условиях публичного выступления, в том числе при ответе на уроке, громкость должна быть достаточной для того, чтобы каждый в аудитории мог слышать выступающего.

Для устной речи характерно использование **мимики** и **жеста**. Специального внимания этим аспектам речи в курсе русского языка не уделяется, но учитель должен помочь учащемуся понять, что при разговоре следует обращаться к аудитории, смотреть на собеседника и держаться так, чтобы излишним неоправданным жестикулированием не отвлекать слушающих от восприятия смысла высказывания.

Приведем **примеры упражнений,** используемых в учебных комплексах.

Скороговорки помогают овладеть правильным произношением некоторых звуков, например [р], [ш]. Прочитайте каждую скороговорку четыре-пять раз подряд, сначала в замедленном, потом в обычном, затем в ускоренном темпе, стараясь не допустить ни одной ошибки.

1. *Три дровосека на трех дворах дрова рубят.* 2. *На дворе трава, на траве дрова.* 3. *Шла Саша по шоссе.* 4. *Щетка у чушки, чешуя у щучки.*

(Задание из комплекса 1)

Прочитайте отрывок из «Слова о полку Игореве» в поэтическом переводе Н. Заболоцкого, следя за соблюдением логических ударений.

Стоном стонет мать-земля сырая, мутно реки быстрые текут, пыль несется, поле покрывая, стяги плещут: половцы идут. С Дона, с моря с криками и воем валит враг, но, полон ратных сил, русский стан сомкнулся перед боем, щит к щиту — и степь загородил.

(Задание из комплекса 2)

Прочитайте отрывок из романа «Евгений Онегин», обратив внимание на произношение выделенных слов. Что подскажет вам правильное произношение последнего слова?

«Не спится, няня: здесь так душно!
Открой окно да сядь ко мне». –
«**Что**, Таня, **что** с тобой?! — «Мне **скучно**»...

(А. Пушкин)

Найдите в орфоэпическом словарике не менее 5 слов с буквенными сочетаниями *чн, чт.* Выпишите слова с произносительными пометами. Произнесите правильно, без ошибок. (Задание из комплекса 3)

§ 72. Коммуникативно значимые лексические нормы

Слова служат для именования, типизирования, а иногда и оценки явлений действительности и имеют определенную стилистическую окраску. Именно с этими свойствами слов и связаны направления работы над лексикой русского языка.

Во-первых, учитель добивается правильного, точного словоупотребления, то есть использования слов в свойственном им в литературном языке значении. Этой цели служит и специальная словарная работа с использованием толковых словариков и контекста употребления слова. Эта задача, кроме того, решается и попутно: учитель исправляет неправильное словоупотребление как в устной, так и в письменной речи учащихся.

Во-вторых, работа ведется над осознанием стилистической окраски слов и уместности их употребления в разных стилях речи.

В-третьих, одной из важнейших задач является выявление системных отношений в лексике, в первую очередь их синонимических и антонимических отношений и принадлежности к определенным тематическим группам.

Все лексикологические понятия рассматриваются в школьном курсе не только с точки зрения их сути и отражения в словарях, но и с точки зрения их функционирования.

Для выполнения этой работы используются следующие **типы упражнений**:

1) указать значение слова и фразеологизма (с помощью словаря или контекста или с опорой на значение ПЩ основы);

2) разгадать кроссворд (то есть указать слово по его значению);
3) указать синонимы к слову, определить различия в их значении;
4) указать антонимы к слову;
5) определить стилистическую нейтральность или окрашенность слова;
6) определить экспрессивную окрашенность слова;
7) исправить ошибки и недочеты намеренно необразцового текста.

Приведем **примеры упражнений** из разных учебных комплексов.

Какие действия человека приписываются в этом стихотворении неодушевленным предметам? Прямое или переносное значение имеют слова, называющие эти действия?

Заметает пурга
Белый путь.
Хочет в мягких снегах
Потонуть.

Ветер резвый уснул
На пути, –
Ни проехать в лесу,
Ни пройти.

Разгулялась вьюга,
Наклонились ели
До земли. С испуга
Ставни заскрипели.

(С. А. Есенин)

(Задание из комплекса 1)

Запишите предложения и словосочетания. Что помогает определить, какие гласные нужно вставить в слова?

I. 1. *Хорошо и путь-дорогу по обычаю начать: у родимого порога (по)с..деть и (по)молчать.* (А. Яшин) 2. *Пос..дела моя голова.*
II. *Дружеская к..мпания, изб..рательная к..мпания; разв..вающийся флаг, разв..вающиеся страны.*

(Задание из комплекса 2)

Найдите к каждому слову левого столбика синоним из правого столбика, запишите эти слова, проверяя написание по орфографическому словарю.

перерыв	*эг..изм*
разбор	*апл..д..сменты*
столетник	*ч..мпион*
победитель	*..нализ*
войско	*антракт*
себялюбие	*армия*
рукоплескание	*..лоэ*

Слова какого столбика в основном используются в книжной речи?

(Задание из комплекса 3)

Об обогащении лексического запаса учащихся см. в § 76 (с. 517–519).

§ 73. Коммуникативно значимые нормы морфемики и словообразования

Слова в речи школьника и взрослого человека в основном не производятся, а воспроизводятся, поэтому к аспектам морфемики и словообразования, связанным с развитием речи, относят в первую очередь работу над стилистической маркированностью отдельных видов морфем. Так, слова с уменьшительно-ласкательными и другими оценочными суффиксами употребляются преимущественно в разговорной речи, для этого же стиля речи характерно и использование разговорного суффикса *-к-* (*книжка, стенка*). Слова с абстрактными суффиксами, наоборот, свойственны научному стилю речи.

Другой задачей является обогащение речи учащихся за счет использования слов с синонимичными, антонимичными аффиксами, аффиксами с разными оттенками значений.

Специального внимания требует и работа над синтаксическими дериватами (*готовить — подготовка, красивый — красота, смешать — смешение* и др.). Овладение этим типом деривации поможет учащимся избежать лексических повторов при создании собственных текстов.

Интересной и, безусловно, полезной в аспекте развития речи учащихся будет работа над авторским окказиональным словом как выражением свободного и творческого обращения говорящего с языком. Учащиеся должны понять уместность словотворчества в поэтической, иногда — разговорной речи и его неуместность в текстах, например, научного стиля.

Основные **типы упражнений** по морфемике и словообразованию, способствующих развитию речи, связаны, с одной стороны, с определением семантики и стилистической маркированности морфем, с другой — с выявлением системных отношений в морфемике и словообразовании (синонимии, антонимии, омонимии морфем и словообразовательных типов).

В качестве **примеров упражнений** по морфемике и словообразованию, направленных на развитие речи учащихся, приведем следующие.

Озаглавьте текст. Спишите, заменяя слова в скобках однокоренными словами с суффиксом *-оват-*. Объясните, почему писатель использовал прилагательные *красноватое, розоватые*, а не *красное* и *розовые*.

День был мя..кий и мглистый. (Красное) солнце невысоко в..село над длинными, похожими на сн..говые поля сл..истыми обл..ками. В саду ст..яли покрытые ин..ем (розовые) дерев..я. Неясные тени на сн..гу были пропитаны тем же тепл..м светом. Было необыкновенно тихо. (А. Н. Толстой)

(Задание из комплекса 1)

Запишите пословицы. В каких стилях речи они уместны? Почему в пословицах широко используются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами? Обозначьте их.

На чужой сторонушке рад своей воронушке. Поговорка — цветочек, пословица — ягодка. Без углов дом не строится, без пословицы речь не молвится.

(Задание из комплекса 2)

На основе данных словосочетаний образуйте имена прилагательные. Какой способ образования вами использован? Письменно покажите, как образовано каждое слово.

1) *Суп из гороха, платье из шелка, пальто из плюша. 2) Слегка серый, чуть-чуть сладкий, немного кислый.* 3) *Изба из бревен, колесо с зубьями.*

(Задание из комплекса 3)

§ 74. Коммуникативно значимые морфологические нормы

Основная морфологическая задача развития речи — работа над правильным образованием и употреблением грамматических форм слов.

А. Н. Гвоздев, описывая в книге «Вопросы изучения детской речи» особенности усвоения речи, отмечает, что морфологическая система языка усваивается ребенком гораздо медленнее, чем другие системы. Он также говорит, что в первую очередь усваивается все типическое, системное, продуктивное, поэтому у существительных наиболее сложно усвоение системы окончаний, а у глагола — основ, требующих чередований, особенно нерегулярных.

Основная тенденция усвоения морфологических норм в средних классах — использование и правильное образование составных форм слов, рост употребления косвенных падежей имен по сравнению с И. п. и В. п., освоение нерегулярных морфологических форм и исключений.

При изучении морфологии необходимо специально уделить внимание тем морфологическим нормам, усвоение которых вызывает наибольшее затруднение у учащихся. Это:

1) формы И. и Р. п. мн. числа существительных (*инженер-ы*, но *доктор-а*; *носк-ов*, но *чулок*);

2) формы степеней сравнения прилагательных и наречий (*более хорошо*, а не **более лучше*);

3) спрягаемые форм глагола (*пылесошу*, а не **пылесосю*; *жжет*, а не **жгет*);

4) морфологические лакуны (отсутствие форм *побежу*, *мечт* и др.);

5) отсутствие причастий будущего времени (**прочитающий*);

6) склонение количественных числительных и сочетание с ними существительных;

7) отсутствие склонения неизменяемых существительных;

8) употребление предлогов с нужной падежной формой и их разграничение со словами других частей речи.

В морфологической работе по развитию речи используются следующие **типы упражнений**:

1) выбрать правильную форму их нескольких данных;

2) образовать отдельную грамматическую форму по образцу или без него;

3) просклонять / проспрягать слово;

4) заменить одну форму на другую (например, полную на краткую, положительную степень сравнения на сравнительную);

5) составить предложения с данными формами (например, полными и краткими прилагательными).

Приведем **примеры упражнений** по морфологии.

Запишите краткие формы имен прилагательных. Поставьте ударение и прочитайте вслух. Подчеркните беглые гласные *о* и *е*. К выделенным словам подберите антонимы.

1. *Бли́зкий — бли́зок, бли́зко, близка́; **узкий**, резкий, мя..кий, редкий, ни..кий, сла..кий, **ро..кий**.* 2. *Ну́жный — ну́жен, ну́жно, нужна́; бледный, горький, страшный, честный.*

(Задание из комплекса 1)

Образуйте форму именительного падежа множественного числа от следующих существительных. Выделите окончания, обозначьте ударения.

1. *Инженер — инженеры; шофер, офицер, договор.* 2. *Доктор — доктора; слесарь, паспорт, адрес, голос.* 3. *Колос — колосья; друг, перо, прут.*

Проверьте по орфоэпическому словарю, в каких из данных слов допускаются формы множественного числа в двух вариантах. Правильно произнесите существительные во множественном числе.

(Задание из комплекса 2)

Закончите предложения.

1) *Если (бы) мама позволила, то ... .* 2) *Если (бы) все люди были внимательны друг к другу, то ... .* 3) *Как (бы) я был счастлив, если (бы) ... .* 4) *Если (бы) мой друг не любил животных, то ... .* 5) *Если (бы) у меня была собака, то ... .*

(Задание из комплекса 3)

§ 75. Коммуникативно значимые синтаксические нормы

Работа над синтаксическими нормами в аспекте развития речи ведется для предупреждения и преодоления типовых ошибок, к которым относятся:

1) неправильное управление;

2) нереализованная валентность;

3) нарушение границ предложения (например, неправомерное разделение сложноподчиненного предложения или нанизывание простых предложений);

4) нарушение порядка слов;

5) неверное употребление деепричастного оборота;

6) неправильное использование местоимений, порождающее многозначность высказывания;

7) неверное введение цитат.

В этой работе используются следующие **типы упражнений**:

1) составить словосочетания из заданных слов (согласовать слова в словосочетании, употребить нужный падеж при управлении);

2) обратить внимание на управление глаголов в тексте;

3) найти неправильное управление синтаксических единиц;

4) исправить ошибки в намеренно необразцовом тексте.

Работа над синтаксическими нормами смыкается с работой над текстом как основной единицей речи: внимание уделяется средствами связи предложений в тексте, группировке предложений в абзацы и т. д.

Приведем **примеры упражнений** по синтаксису, имеющих отношение к развитию речи.

Образуйте словосочетания и запишите их. Расскажите об их строении.

Оплатить (*расходы*), *уплатить* (*проезд*), *добиться* (*пр..знание*), *заслужить* (*похвала*), *удостоиться* (*внимание*), *обсуждать* (*статья*), *обсуждение* (*статья*), *поделиться* (*опыт*), *крепк..* (*кофе*), *благодарен* (*друг*), *отчет* (*работа*), *отзыв* (*книга*), *рецензия* (*статья*), *удосто..н* (*награда*), *досто..н* (*уважение*).

(Задание из комплекса 1)

Придумайте и запишите предложения с данными сочетаниями слов, используя их как обстоятельства; слова в скобках поставьте в нужном падеже. Обстоятельства, выраженные существительными с производными предлогами, выделите запятыми.

Согласно (*указание главного инженера*); *в случае* (*возможная неисправность*); *ввиду* (*сильный шторм*); *вследствие* (*полученная травма*); *несмотря на* (*непредвиденные задержки в пути*); *при наличии* (*свободные места*); *благодаря* (*поддержка товарищей*); *вопреки* (*советы брата*); *в силу* (*сложившиеся накануне обстоятельства*).

Какие из записанных вами предложений характерны для делового стиля речи? Что придает этим предложениям стилевую окраску?

(Задание из комплекса 2)

Прочитайте текст Л. Н. Толстого, предварительно обозначив повышение-понижение голоса, паузы. Какая мысль выражена в этом тексте? С помощью каких синтаксических средств?

Как ни старались люди, собравшись в одно небольшое место несколько сот тысяч, изуродовать ту землю, на которой они жались, как ни забивали

камнями землю, чтобы ничего не росло на ней, как ни счищали всякую пробивающуюся травку, как ни дымили каменным углем и нефтью, как ни обрезывали деревья и ни выгоняли всех животных и птиц, — весна была весною даже и в городе.

(Задание из комплекса 3)

Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся

Как уже было сказано, в методике развития речи различают понятия «правильная речь» — речь, соответствующая нормам литературного языка, и «хорошая речь» — речь коммуникативно целесообразная (соответствующая задачам и ситуации общения), богатая, точная и выразительная.

Работа по обогащению словарного запаса и грамматического строя речи учащихся служит для формирования речи **точной, богатой** и **выразительной**. Нарушение этих требований к речи приводит к речевым недочетам.

§ 76. Обогащение словарного запаса

Словарный запас человека составляет активная и пассивная лексика. Активная лексика включает слова, которые человек знает и употребляет в речи, пассивная — слова, которые человек знает, но не употребляет. Источниками пополнения лексики индивидуума являются речь окружающих, литература, СМИ, курс изучения языка, словари.

По мнению разных исследователей, словарь ребенка 6–7 лет составляет от 3 до 7 тысяч слов, словарь 10-летнего ребенка (то есть переходящего из начальной школы в основную) — от 7 до 12 тысяч слов, у старшеклассника и взрослого человека — от 25 до 70 тысяч слов, причем соотношение активной и пассивной лексики различно у людей разного возраста: если у ребенка-дошкольника пассивный словарный запас минимален, то у старшеклассника и взрослого человека он значительно превосходит активный словарный запас. При этом лексика ученика среднего звена ежедневно пополняется 6–8 новыми словами, словарь старшеклассника — 7–12 новыми словами.

Обогащение словарного запаса направлено на то, чтобы при **порождении** речи учащийся владел свободной контекстуальной заменой слов для уточнения мысли, избежания повторов, создания образности и стилистической адекватности. При **восприятии** же текста богатый лексикон позволяет адекватно воспринимать текст через понимание не только словарных значений слов, но и их коннотаций.

Обогащение словаря происходит через введение в языковое сознание тематических групп слов, синонимических рядов (в том числе включающих фразеологизмы), антонимических пар, позволяющих сделать выбор необходимой единицы.

Главный аспект работы по обогащению словарного запаса учащихся — работа над значением (системой значений) и употреблением слова. При этом необходимо знать, что способность к адекватному восприятию и толкованию слов абстрактной семантики формируется у ребенка постепенно; учащиеся начальной школы и 5–6 классов не способны к самостоятельному истолкованию абстрактных слов и объясняют их значение через указание на ситуацию, в которой данный признак проявляется (например: *радость — это когда встретились друзья*). Учитель должен уделять толкованию слов особое значение, добиваясь его адекватности и развивая языковое чутье школьников.

Богатству и выразительности речи также служит и понимание лексической сочетаемости слов, возможности использования в речи различных средств выразительности (метафор, сравнений, антитезы и других тропов).

В словарной работе выделяют следующие **типы упражнений**:

1) объяснение лексического значения (системы значений) слова в виде изолированного логического толкования, приведенного в тексте учебника, словаре или устном объяснении учителя, или синонимического ряда; толкованию подлежит как слово вне контекста, так и слово, включенное в определенный контекст;

2) составление тематических групп слов;

3) анализ лексических средств образцового или негативного (намеренно необразцового) текста;

4) определение функций использования лексической единицы в тексте (например, синонимического ряда);

5) правка негативного текста;

6) составление словосочетаний, предложений, текста.

Приведем **примеры упражнений**, направленных на обогащение словарного запаса учащихся.

Прочитайте. Какие слова об обогащении речи дает М. Горький? Запишите толкование слова лексикон.

1. *Обогащайте себя знанием русского языка, читайте таких мастеров словесного искусства, каковы Пушкин, Гоголь, Лев Толстой, Лесков, Чехов.* 2. *Надо учиться языку, надо расширять свой лексикóн*, учиться облекать свои впечатления в более совершенную, яркую, простую форму.* 3. *Чем проще слово, тем более оно точно, чем правильнее поставлено — тем больше придает фразе силы и убедительности.*

(Задание из комплекса 1; знак * над словом обозначает, что его значение дано в «Толковом словаре» в конце учебника)

Прочитайте текст. Найдите в нем синонимы.

Я шел во двор, чувствуя себя чемпионом, рекордсменом, победителем. У нас был большой двор. Конечно, он остался таким и сейчас, но я теперь старше — и то, что в детстве казалось мне огромным, стало большим, а то, что казалось большим, стало обыкновенным. (А. Алексин)

Что достигается благодаря использованию в роли однородных членов слов-синонимов?

Чем различаются синонимы *большой, огромный*? Придумайте предложения с синонимами *большой, огромный, громадный, колоссальный, гигантский, исполинский*.

(Задание из комплекса 2)

Прочитайте выразительно отрывки из стихотворений. Уместны ли в разговорной речи выделенные словосочетания? Как вы думаете, с какой целью используют их поэты?

Под музыку осеннего дождя
Иду во тьме…
(К. Фофанов)

И весел звучный лес, и ветер меж берез
Уж веет ласково, а белые березы
Роняют тихий дождь своих алмазных слез
И улыбаются сквозь слезы.
(И. Бунин)

Кусты в серебряных сережках
Стоят, глядят по сторонам,
Где русый дождь на тонких ножках
Перебежал дорогу нам.
(Н. Рыленков)

В небе дым поблеклый,
Снег на тротуаре,
На трамвайных стеклах —
Ледяной гербарий.
(И. Кобзев)

Подберите возможные для разговорной речи словосочетания с существительными *музыка, лес, слезы, кусты, гербарий*.

(Задание из комплекса 3)

§ 77. Обогащение грамматического строя

Наибольшему усложнению подвергается в процессе школьного обучения синтаксис. От начальной школы к старшей значительно увеличивается объем предложений (в среднем от 7 слов у ребенка 10 лет до 12–19 у старшеклассника); к моменту окончания школы число крупных предложений (более 10 слов) составляет 60% от общего числа предло-

жений. Увеличение объема предложений происходит за счет усложнения их синтаксической структуры: простые предложения заменяются сложными, сложные бессоюзные — сложными союзными, предложение «обрастает» второстепенными членами и осложняющими конструкциями. Такое синтаксическое перестроение предложения приводит к большей морфологической вариативности: растет употребление форм косвенных падежей, непредикативных форм глагола, союзов и других показателей логических связей между частями предложения.

Работа над обогащением грамматического строя речи учащихся ведется в следующих направлениях.

Во-первых, изучаются смысловые, выразительные и стилистические возможности употребления грамматических форм слов:

1) переносное употребление грамматических форм (время, наклонение глагола в несвойственных им значениях);

2) нереферентное использование форм единственного и множественного числа;

3) использование форм со сдвигом в значении: форма множественного числа от вещественных и абстрактных существительных (*пески, радости*), краткая форма со значением временного или чрезмерно проявляющегося признака (*болен, узок*);

4) синонимичное использование форм степеней сравнения (простая и составная);

5) вариативность некоторых форм (*существенен — существен*).

Во-вторых, изучаются смысловые, выразительные и стилистические возможности различных синтаксических конструкций, в первую очередь синонимия синтаксических конструкций (члены простого предложения и части сложного предложения и т. д.), например: *Мы не пошли в лес из-за дождя. — Мы не пошли в лес, потому что пошел дождь. — Пошел дождь, и поэтому мы не пошли в лес — Мы не пошли в лес: пошел дождь.*

Для обогащения грамматического строя речи учащихся используются следующие **типы упражнений**:

1) определить переносное употребление грамматических форм и стилистическую окрашенность конструкций с ними;

2) определить смысловые различия между употребленными формами слов;

3) использовать другое морфологическое выражение члена предложения (определение, выраженное относительным прилагательным, заменить определением, выраженным существительным в косвенном падеже, и т. д.);

4) определить смысловую и функциональную нагрузку синтаксической конструкции в тексте;

5) трансформировать предложение (несколько простых в сложное, предложение с обособленным членом в предложение с придаточным предложением, бессоюзное в союзное и т. д.).

Приведем **примеры упражнений**, направленных на обогащение грамматического строя речи учащихся.

Перепишите, заменяя выделенные согласованные определения распространенными несогласованными.

Образец. На витрине стояла *хрустальная* ваза. — На витрине стояла ваза из горного хрусталя.

1) Шофер одет в *кожаную* куртку. 2) В киоске был большой выбор *иллюстрированных* журналов. 3) *Автомобильная* стоянка находилась недалеко от вокзала. 4) Через три часа показались *горные* вершины. 5) Книги в библиотеке выдавала высокая *черноглазая* девушка.

(Задание из комплекса 1)

Устно продолжите один из рассказов, употребляя, где это уместно, глаголы в настоящем или будущем времени для оживления повествования. Какую задачу вы изберете: поделиться воспоминаниями в кругу знакомых, вызвать удивление, испугать и т. д.? Какой тон вы выберете для своего рассказа?

1. *Однажды пробирался я с товарищем через густую чащу леса. Вдруг слышу...*
2. *Вспомнился мне такой случай из моего раннего детства. Иду я...*
3. *Прошлым летом отдыхал я на реке. Сижу я как-то на берегу...*

(Задание из комплекса 1)

Составьте из двух предложений одно с обособленным определением, выраженным причастным оборотом, поставив определение на первое место. Укажите, какое добавочное обстоятельственное значение имеет обособленное определение.

Образец. *Это месторождение разрабатывается и сейчас. Оно было открыто 20 лет назад. — Открытое 20 лет назад, это месторождение разрабатывается и сейчас* (значение уступки).

1. *Данный проект начал использоваться только сейчас. Он был создан много лет назад.* 2. *Абитуриент успешно выдержал вступительные экзамены. Юноша проболел несколько недель.* 3. *Пограничники задержали нарушителя. Защитники границы были отрезаны от заставы.* 4. *Туристы быстро заснули. Они очень устали от длительного перехода.* 5. *Конкурсант был счастлив. Он получил высшую оценку жюри.*

(Задание из комплекса 2)

Подумайте, какова роль назывных предложений в описании грозы.

Машина рвалась через полосы дождя...
Свет, золото, багрянец, тьма, пурпур... Синий блеск молний, длинные перекаты грома...(К. Паустовский)

(Задание из комплекса 3)

Преобразуйте каждое сложноподчиненное предложение с изъяснительным придаточным:
в бессоюзное предложение;
в простое предложение с дополнением;
в предложение с прямой речью;
в предложение с вводной конструкцией.

1) *Гаврила чувствовал себя раздавленным этой мрачной тишиной и красотой и чувствовал, что он хочет видеть скорее хозяина* (М. Горький). 2) *Я решил разузнать у мальчишек, что это за странный человек* (К. Паустовский). 3) *Он уверял меня, что в море бывает две весны* (К. Паустовский). 4) *Ты давеча сказал, что у меня лицо не совсем свежо, измято* (И. Гончаров).

(Задание из комплекса 3)

Теоретические речеведческие понятия

В школьном курсе русского языка учащиеся должны овладеть многими речеведческими понятиями, выделяемыми в лингвистике в особый раздел — **стилистику**. Этот раздел как самостоятельный и изолированный в школьной грамматике не выделяется, его понятия изучаются в теоретическом и практическом аспекте на протяжении всего курса русского языка. Раскроем эти понятия.

§ 78. Речевая деятельность. Текст

Речь — это процесс говорения, осуществленный в устной или письменной форме. Результатом этой речевой деятельности является речевое произведение, или **текст**.

Речь является реализацией языка, который только через нее может выполнять свою основную функцию — служить средством общения (коммуникативная функция языка).

По характеру речевой деятельности речь бывает монологическая (высказывание одного лица) или диалогическая (разговор двух или нескольких лиц), по форме использования языка — устная или письменная, по условиям и задачам общения — разговорная или книжная.

Главная единица речи — текст. **Текст** — это группа предложений, объединенных в целое темой и основной мыслью. Основные признаки текста таковы:

— смысловая цельность;
— относительная законченность;
— тематическое и композиционное единство его частей;
— наличие грамматической связи его частей.

В редких случаях текст может состоять из одного предложения; пример тому — стихотворение А. С. Пушкина «К портрету Жуковского»:

Его стихов пленительная сладость
Пройдет веков завистливую даль,
И, внемля им, вздохнет о славе младость,
Утешится безмолвная печаль
И резвая задумается радость.

Тема — то, о чем говорится в тексте. Помимо темы (или нескольких тем) в тексте могут быть авторские отступления.

Основная мысль текста обычно передает отношение автора к предмету речи, его оценку изображаемого (через раскрытие темы, лирические отступления, использование различных языковых средств).

Часть темы называется **подтемой** или **микротемой** и формирует абзац; на письме этот отрывок текста оформляется с отдельной строки и предваряется отступом в начале строки. В пределах абзаца предложения связываются логически и грамматически. В абзаце можно выделить абзацный зачин (начало абзаца) и комментирующую часть (разъяснение того, что заключено в первых предложениях абзаца, развитие мысли); иногда микротема, заключенная в абзаце, получает разрешение — конец.

В текстах большого объема всех стилей речи, кроме разговорного, возможно деление на более крупные части — параграфы, разделы, главы.

В предложении как единице текста имеется «**данное**» и «**новое**»; новое содержит основное сообщение, выделяется логическим ударением и в спокойной монологической речи обычно находится в конце предложения.

Существуют два способа **связи предложений** в тексте: последовательная связь («новое» одного предложения становится «данным» следующего) и параллельная связь («данное» общее для нескольких предложений).

В тексте могут быть использованы специальные средства, обеспечивающие его целостность, связывающие воедино предложения:

1) лексические — слова одной тематической группы, прямой повтор, синонимы, антонимы;

2) морфологические — союзы, союзные слова, частицы, видовременные формы глагола, степени сравнения прилагательных и наречий;

3) синтаксические — параллелизм (несколько предложений имеют одинаковый порядок членов предложения), парцелляция (отделение члена, чаще второстепенного, точкой в виде самостоятельного предложения), соположенность предложений (объединение нескольких предложений с одним типовым значением в синтаксическое целое параллельной связью — обычно в описаниях окружающей среды).

Рассмотрим, например, средства связи предложений в стихотворении А. Блока:

Запевающий сон, зацветающий цвет,
Исчезающий день, погасающий свет.

Открывая окно, увидал я сирень.
Это было весной — в улетающий день.

Раздышались цветы — и на темный карниз
Передвинулись тени ликующих риз.

Задыхалась тоска, занималась душа,
Распахнул я окно, трепеща и дрожа.

И не помню — откуда дохнула в лицо,
Запевая, сгорая, взошла на крыльцо.

В этом тексте использованы следующие средства: прямой лексический повтор (*день*), контекстуальные синонимы (*исчезающий, погасающий, улетающий*), контекстуальные антонимы (*исчезать — заниматься*), одинаковые формы времени глагола, синтаксический параллелизм (причастные обороты в строках 1 и 2, расположение сказуемого перед подлежащим в строках 3, 5, 6, 7, 8).

§ 79. Стили речи

Проблемами речи и текста занимается **стилистика** — раздел языкознания, изучающий использование языка в разных условиях речевого общения.

Стили речи — это системы языковых элементов внутри литературного языка, разграниченные условиями и задачами общения: форма наших высказываний зависит от того, где, с кем и зачем мы говорим.

Выделяют пять стилей, из них четыре книжных: научный, официально-деловой, публицистический, художественный — и разговорный стиль. Для каждого стиля характерны определенные средства языка: слова, их формы, словосочетания, типы предложений.

Научный стиль

Научный стиль — один из книжных стилей, который используется в научных трудах, учебниках и учебных пособиях, устных выступлениях на научные темы.

Задача научного стиля — сообщить научную информацию, объяснить ее, представив систему научной аргументации. Используется в официальной обстановке, характеризуется логичностью, объективностью, смысловой точностью.

В научном стиле можно выделить следующие разновидности:

1) **собственно научный** стиль, который присущ научным трудам — монографиям, диссертациям, статьям в научных журналах, книгах, энциклопедиях, научным докладам;

2) **научно-популярный** стиль, который присущ текстам, предназначенным для популяризации научных знаний, то есть научно-популярной литературе, статьям в неспециальных журналах, газетах, выступлениям на радио и телевидении, публичным лекциям перед массовой аудиторией;

3) **научно-учебный** стиль, который используется в учебниках, учебных пособиях, справочниках, предназначенных для учащихся.

Для научного стиля характерно использование следующих **языковых средств**:

на уровне **лексики**:

— насыщенность терминами данной науки;

— использование слов с абстрактным значением: *закон, число, предел, свойство*; отглагольных существительные со значением действия: *переработка, приземление, использование*;

— употребление слов в прямых значениях, отсутствие средств выражения образности и эмоциональности (метафор, метонимий, междометий, восклицательных частиц);

— частое использование лексических средств, указывающих на связь и последовательность мыслей: *сначала, прежде всего, во-первых, следовательно, наоборот, потому что, поэтому, таким образом, итак*;

на уровне **морфологии**:

— редкое использование личных местоимений *я* и *ты* и глаголов в форме 1 и 2 л. ед. ч.;

— специальные приемы авторизации: авторское *мы*, неопределенно-личные и безличные предложения (*Считают, что...*; *Известно, что...*; *Представляется необходимым...*),

— использование причастий и деепричастий и оборотов с ними;

на **синтаксическом** уровне:

— употребление сложных предложений с использованием союзов, указывающих на связь явлений, обозначенных его частями;

— неупотребление восклицательных предложений, незначительное употребление вопросительных предложений;

— частые цитаты, ссылки;

— использование в качестве компонентов текста формул, графиков, схем.

Официально-деловой стиль

Официально-деловой стиль — один из книжных стилей, который используется в сфере деловых отношений, деловых бумагах, то есть законах, документах, актах, договорах, постановлениях, уставах, служебной переписке и др.

Задача этого стиля — сообщить информацию, дать инструкцию. Официально-деловой стиль характеризуется точностью, однозначностью, отсутствием личного начала, стандартизированностью построения текста, долженствующе-предписывающим его характером.

Для официально-делового стиля типично использование следующих **языковых средств**:

на уровне **лексики**:

— употребление полных наименований, точных дат;

— использование книжной лексики (*вследствие, в течение, в силу того что, характеризоваться*);

— использование слов в прямых значениях;

— отсутствие экспрессивной и оценочной лексики;

— частое употребление отглагольных существительных (*апробация, использование, выполнение*);

— наличие стандартизированных оборотов (*по истечении срока, в установленном порядке, вступать в законную силу*);

— ограниченные возможности синонимической замены, частые лексические повторы;

на уровне **морфологии**:

— отсутствие личных местоимений, особенно 1 и 2 лица, вместо которых используются собственные имена, собственные наименования или специальные обозначения (*Заказчик, Исполнитель*), а также отсутствие глаголов в форме 1 и 2 лица;

на **синтаксическом** уровне:

— осложнение простого предложения обособленными оборотами, однородными членами;

— четкое членение текста на смысловые блоки, обычно с использованием подзаголовков и цифрового оформления пунктов.

Для официально-делового стиля характерны как монологические способы организации речи, так и диалог (разговор двух лиц) или полилог (разговор нескольких лиц).

Публицистический стиль

Публицистический стиль — один из книжных стилей, который используется в общественно-публицистической и литературно-критической литературе, средствах массовой информации, на собраниях и митингах.

Задача этого стиля — воздействие на массовое сознание. Характерные черты публицистического стиля — логичность, образность, эмоциональность, оценочность, призывность.

Для публицистического стиля характерно использование следующих **языковых средств**:

на уровне **лексики**:

— широкое употребление общественно-политической, экономической, общекультурной лексики;

— использование торжественной лексики (*мерило, воззрение, источать, несравненно*), часто в сочетании с разговорной;

— использование образных средств: эпитетов, сравнений, метафор, фразеологизмов и «крылатых выражений»;

— акцентирование авторского «я», личной оценки ситуации;

— частая языковая игра, каламбуры, пародирование (особенно в заголовках);

на уровне **морфологии** и **синтаксиса**:

— активное использование личных местоимений 1 и 2 лица и соответствующих форм глагола;

— неиспользование причастных и деепричастных оборотов, их замена придаточными предложениями;

— употребление побудительных и восклицательных предложений, риторических вопросов;

— использование обращений;

— частые лексические и синтаксические повторы.

Разговорный стиль

Разговорный стиль противопоставлен книжным и используется в ситуации непринужденной беседы, чаще в неофициальной обстановке. Основная форма его существования — устная, но он может быть реализован и в письменной форме (записки, частные письма, фиксация речи персонажей, а иногда и авторской речи в художественных произведениях).

Задача разговорной речи — общение, обмен впечатлениями. Отличительными признаками разговорного стиля являются неофициальность, непринужденность, неподготовленность и эмоциональность речи, использование мимики и жеста.

Для разговорного стиля характерно использование следующих **языковых средств**:

на **фонетическом** уровне:

— бóльшая степень редукции гласных, произносительная компрессия слов (*сейчас* [ш'ас], *здравствуйте* [(з)драс'т'ь]);

— относительно свободный порядок слов, связанный с возможностью логического выделения слов интонацией;

на уровне **лексики и словообразования**:
— использование разговорной и просторечной лексики, жаргона (*работяга, электричка, дотошный, потихоньку, лебезить*);
— преимущественное употребление конкретной лексики, незначительное использование абстрактных слов и терминов;
— экспрессивность и оценочность в лексике и словообразовании (*обалденно, бух, книжонка, здоровенный*);
— частое использование фразеологизмов;
— образование авторских неологизмов;
на уровне **морфологии**:
— наиболее частое из всех стилей употребление личных местоимений;
— количественное преобладание глаголов над существительными;
— редкое использование причастий и кратких прилагательных, неиспользование деепричастий;
— несклоняемость составных и сложных числительных;
— склоняемость аббревиатур;
— употребление частиц, междометий;
— частое переносное использование морфологических средств (например, использование времен и наклонений глагола в значениях, несвойственных им в книжных стилях);
на **синтаксическом** уровне:
— употребление односоставных и неполных предложений;
— отсутствие сложных синтаксических конструкций;
— преобладание бессоюзных предложений;
— частое использование побудительных, вопросительных и восклицательных предложений;
— употребление обращений.

Разговорный стиль бытует преимущественно в устной форме, однако эта устная речь, как уже было сказано, может быть записана в виде художественного текста или его части (чаще в речи персонажей), а также в виде такого жанра, как письмо. Элементы разговорного стиля используются в публицистике — не только в устных публичных выступлениях, но и в письменных жанрах (в очерке, заметке, статье), причем использование в публичной речи элементов разговорного стиля в последнее время значительно усилилось благодаря тому, что публичная речь стала свободнее, раскрепощеннее, в ней усилилось личностное начало. Новой и чрезвычайно интересной формой существования разговорной речи являются электронные жанры, бытующие в масштабах реального времени и широко представленные в Интернете, — чаты, конференции.

Письменная форма существования разговорной речи несколько видоизменяет ее, «приглаживает», делает более связной, реальная же запись звучащей разговорной речи (например, производимая с целью лингвистического ее исследования) демонстрирует чрезвычайную фрагментарность разговорной речи, нарушение в ней множества грамматических норм, связанное со стремлением к экономии времени и усилий.

Художественный стиль
и язык художественной литературы

Художественный стиль используется в произведениях художественной литературы и относится к книжной речи.

Задача этого стиля — нарисовать словами картину, выразить отношение к изображаемому, воздействовать на чувства и воображение читателя. Особенностью этого стиля является высокая образность и главенство эстетической функции языка: в художественной речи не только (и не столько) передается определенная информация об окружающем мире — художественный текст создает собственный, образный мир, преодолевая автоматизм восприятия текста через использование специальных выразительных средств.

Этими выразительными средствами являются
— тропы — обороты, в которых слово или выражение употреблено в переносном значении: метафора, метонимия, олицетворение, сравнение, эпитет и др.;
— фигуры речи: анафора, антитеза, градация, инверсия, параллелизм, риторический вопрос;
— ритм, рифма, используемые преимущественно в поэтическом произведении.

Понятие **языка художественной литературы** является более широким по отношению к понятию художественного стиля: художественный стиль обычно используется в авторской речи, а в речи персонажей чаще представлены другие стили, в первую очередь разговорный. Вкрапление этих стилей в авторское повествование также нередко, особенно при использовании несобственно-прямой речи.

Если в авторской речи в основном соблюдаются нормы литературного языка, то в речи его персонажей возможны ошибки, просторечия, диалектизмы, жаргонная и даже обсценная (ненормативная) лексика. Целью этого намеренного нарушения норм литературного языка является, главным образом, речевая характеризация персонажа.

§ 80. Жанры речи

Стили речи реализуются в определенных формах, называемых жанрами речи. **Жанры речи** — типизированная форма организации речи, отличающаяся заданным характером речевой деятельности (ср. монологический жанр публицистической *статьи* и диалогический жанр *интер-*

вью) и формой использования языка (ср. устный жанр *доклада* и письменный жанр *статьи*). В основном каждый жанр речи принадлежит к определенному стилю речи, но есть и межстилевые жанры, например *статья*, *очерк*, *эссе* (научные и публицистические), *интервью* (публицистическое и официально-деловое).

Основные жанры научного стиля — учебник, статья, доклад, диссертация, научная монография, энциклопедическая статья, патентная заявка, аннотация, резюме, рецензия.

Основные жанры официально-делового стиля: монологические — приказ, служебное распоряжение, инструкция, заявление, запрос, жалоба (рекламация), рекомендация, отчет, обзор; жанры-полилоги — собрание, совещание, переговоры, интервью.

Основные жанры публицистического стиля — публичное выступление (речь, доклад), дискуссия, критическая заметка, репортаж, интервью, статья, рецензия, очерк, зарисовка.

Для разговорной речи характерны такие жанры, как рассказ, беседа, письмо.

В художественной литературе бытуют специфические жанры, изучаемые в литературоведении.

О том, какие из этих жанров изучаются в средней школе, см. § 82, с. 535–544.

§ 81. Типы речи

Типы речи — результат разграничения речи по обобщенному (типовому) значению. Выделяют три типа речи — повествование, описание и рассуждение.

Повествование описывает последовательные действия.

Повествовательные тексты включают такие компоненты, как завязка (начало действия), развитие действия, кульминация (наиболее важный момент в развитии действия) и развязка (конец действия). При этом в повествовании может нарушаться последовательность этих компонентов, что часто бывает представлено в художественных произведениях (например, в «Герое нашего времени» М. Ю. Лермонтова).

«Новым» в предложениях повествовательного текста является сообщение о сменяющих друг друга событиях.

Поскольку повествование рассказывает о событиях в их временно́й последовательности, в повествовательном тексте часто употребляются лексические средства, обозначающие временну́ю последовательность действий (*потом, тогда, через некоторое время*), глаголы обычно употребляются в прошедшем времени.

Описание изображает какое-либо явление через перечисление и раскрытие его признаков. Текст такого рода может описывать внешность

человека, предмет, место, состояние человека или окружающей среды. В «данном» называется предмет или его части, в «новом» сообщаются признаки предмета.

Для описательного текста характерно использование прилагательных, глаголов в настоящем времени.

Описание используется в разных стилях речи, но чаще в научном и в художественном.

В научном стиле в описание объекта включаются существенные признаки, которые названы прилагательными или отглагольными существительными.

В описании художественного стиля выделяются самые яркие признаки, создающие образ; они могут передаваться сравнениями, словами в переносном значении, словами с оценочными суффиксами.

Рассуждение описывает причины свойств и явлений. Оно может представлять собой доказательство, объяснение или размышление, разница между которыми состоит в степени категоричности суждений. В рассуждении обычно присутствуют тезис (то, что нужно доказать), аргументы и вывод.

Текст, особенно художественный, часто объединяет разные типы речи. При этом для текста разговорного стиля характерно употребление всех типов речи, а, например, в научном стиле чаще используются описание и рассуждение.

§ 82. Особенности изучения речеведческих понятий в учебных комплексах

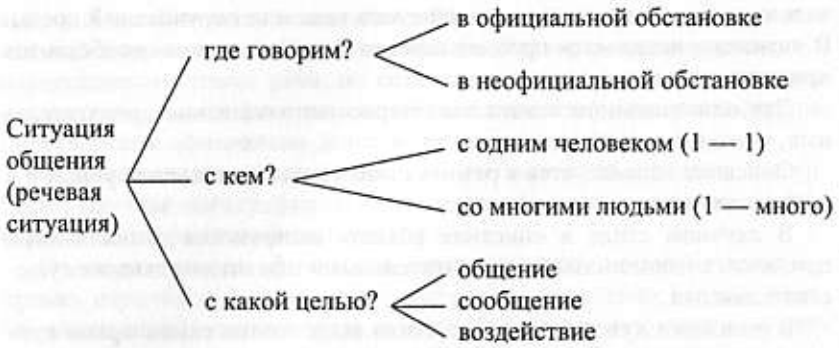
Изучение теоретических речеведческих понятий проходит как индуктивно, так и дедуктивно — через анализ текстов разного типа, стиля, жанра.

Как уже было сказано, теоретический материал по стилистике рассредоточен по основным разделам курса и изучается во всех классах с 5 по 9.

Изучение речеведческих понятий происходит с опорой на понятие ситуации общения (речевой ситуации) и в сопоставлении функциональных стилей.

Ситуация общения описывает то, где, с кем и зачем мы говорим. В. И. Капинос предлагает несколько наглядных схем, позволяющих обобщить речеведческие понятия. Так, ситуация общения может быть схематично представлена следующим образом[15]:

[15] Методика развития речи на уроках русского языка. М., 1980. С. 51.



Функциональные стили характеризуются через ситуацию общения и стилевые черты[16]:

Тип речи	Стиль речи	Ситуация общения			Стилевые черты
		где	с кем	зачем	
разговорный	разговорный	неофициальная обстановка	1 — 1	общение (поговорить)	непринужденность
книжный	научный	официальная обстановка	1 — много	сообщение (объяснить)	абстрактность, точность, логичность
	официально-деловой	официальная обстановка	1 — много	сообщение (проинструктировать)	официальность, бесстрастность
	публицистический	официальная обстановка	1 — много	воздействие (убедить)	призывность, эмоциональность
	художественный	официальная обстановка	1 — много	воздействие (изобразить)	конкретность, образность, эмоциональ-

Учащимся в процессе изучения функциональных стилей для анализа и порождения текстов разных стилей целесообразно предложить схему структурного описания функциональных стилей, которая поможет им определить, к какому стилю относится анализируемый текст:

1. Сфера применения.
2. Задача речи.
3. Стилевые черты.
4. Характерные для данного стиля языковые средства.

Учитывающие эти параметры признаки стиля можно объединить в общую таблицу, которая будет заполняться по мере изучения разных стилей.

[16] Там же. С. 53

Приведем два примера определения стиля текста с опорой на приведенную схему.

Первый пример — отрывок из статьи А. Архангельского, опубликованной в газете «Известия» 6 апреля 2002 года:

Культур и Мультур

Всю минувшую неделю кипели думские страсти, газеты и телевидение бурно обсуждали, кому какой комитет достанется и что в конце концов будет с коммунистами. Между тем в этом обсуждении начисто отсутствовал один мотив, который в известной мере можно считать ключевым. А именно: какие два комитета были предложены товарищам большевикам в качестве утешительного приза по причине их политической незначимости? На какие кабинеты никто из нового большинства так и не позарился — ни безликие ЕДИОТы, ни блескучие правые?

Правильно, дети. Садитесь, пять. Это были комитеты по культуре и религиозным объединениям...

Боюсь, народные избранники в очередной раз совершают очень серьезную ошибку. Не культурную. И не религиозную. А вполне себе политическую. Потому что политик не политолог. Он не обязан быть слишком умным. Зато он должен иметь хороший нюх. И всегда держать нос по ветру: куда дует ветер эпохи? Что же до ветра эпохи, то он дует в сторону от непосредственной (точнее, вполне посредственной) политики.

Дадим характеристику этому тексту в соответствии с предложенной схемой анализа:

1. Сфера применения: газетная статья.
2. Задача речи: передача информации с целью воздействия на читателя, ее эмоциональная оценка.
3. Стилевые черты: неофициальность, эмоциональность.
4. Языковые средства:

— политическая лексика: *комитеты, кабинеты* (*министров*), *думский, большевики, коммунисты, правые, политик, политолог*;
— разговорная и просторечная лексика, в том числе фразеологизмы: *начисто, позариться, нюх, блескучий, вполне себе, держать нос по ветру*;
— языковая игра: в заголовке (*Культур и Мультур* — перифраз повтора-отзвучия *культур-мультур*), *непосредственный* как антоним к слову *посредственный*, *ЕДИОТы* — блок «Единство и Отечество», псевдосложносокращенное слово, графически и фонетически созвучное слову *идиоты*;
— выражение авторского «я» — глагол в форме 1 л. ед. ч. с оценочным значением *боюсь*;
— отсутствие деепричастий, незначительное число причастий;

— вопросительные предложения;
— «простой» синтаксис;
— риторический прием обращения к читателям: *...какие два комитета были предложены товарищам большевикам...? Правильно, дети. Садитесь, пять*;
— парцелляция: *совершают очень серьезную ошибку. Не культурную. И не религиозную. А вполне себе политическую*.

Вывод: этот текст принадлежит к публицистическому стилю.

Дадим анализ еще одного текста — отрывка из письма А. С. Пушкина к жене, Н. Н. Пушкиной, от 3 августа 1834 года:

Стыдно, женка. Ты на меня сердишься, не разбирая, кто виноват, я или почта, и оставляешь меня две недели без известия о себе и о детях. Я так был смущен, что не знал, что и подумать. Письмо твое успокоило меня, но не утешило. Описание вашего путешествия в Калугу, как ни смешно, для меня вовсе не забавно. Что за охота таскаться в скверный уездный городишко, чтоб видеть скверных актеров, скверно играющих старую, скверную оперу? <...> Просил я тебя по Калугам не разъезжать, да, видно, уж у тебя такая натура.

1. Сфера применения: частная переписка.
2. Задача речи: общение.
3. Стилевые черты: непринужденность, свобода в выборе слов и выражений, субъективная оценочность.
4. Языковые средства:
— использование разговорной и просторечной лексики: *женка, таскаться, скверный, разъезжать, что за охота*, союз *да* в значении ‘но’, частицы *уж* и *вовсе не*, вводное слово *видно*;
— слово с оценочным словообразовательным суффиксом *городишко*,
— инверсионный порядок слов в некоторых предложениях;
— повтор слова *скверный*;
— обращение;
— наличие вопросительного предложения;
— употребление личных местоимений 1 и 2 л. ед. ч.;
— употребление глаголов в настоящем времени;
— употребление отсутствующей в языке формы множественного числа слова *Калуга* (*по Калугам разъезжать*) для обозначения всех маленьких провинциальных городов.

Вывод: текст принадлежит к разговорному стилю речи.

Четкие представления о ситуации общения, задачах речи и соответствующему им стилю речи учащиеся должны иметь не только для анализа готовых текстов, но в первую очередь для создания самостоятельных устных и письменных высказываний.

Рассмотрим последовательность и способ изучения речеведческих понятий в разных учебных комплексах.

Комплекс 1

Комплекс 1 предлагает следующую последовательность изучения тем.

В **5 классе** в соответствии с программой изучаются следующие темы:

«Понятие о тексте и его частях. Лексические и грамматические средства связи частей текста. Тема и основная мысль текста. Общее понятие о разговорном, научном и художественном стилях речи. Понятие о повествовании, описании, рассуждении».

В 5 классе основной путь изучения теоретических понятий стилистики — дедуктивный. Многие параграфы не содержат сформулированных определений и полностью состоят из заданий по анализу текста с вопросами, ответы на которые и представляют собой искомый теоретический материал.

Текст определяется как ряд предложений, связанных по смыслу и расположенных в определенной последовательности. Изучение понятия текста, его темы и основной мысли происходит преимущественно через анализ текстов. Так, учащимся предлагается сравнить текст и набор предложений, не связанных по смыслу, или составить текст из связанных по смыслу, но бессистемно расположенных предложений. Определение темы и основной мысли текста происходит через его озаглавливание, поиск предложений, выражающих основную мысль, и анализ негативного текста.

Общее понятие о стилях речи опирается на понятие задачи высказывания. Так, например, разговорный стиль определяется как речь, которой мы пользуемся, когда делимся своими мыслями или выражаем чувства.

Понятие о повествовании и описании также дано через анализ текстов, причем внимание учащихся фиксируется на наиболее существенных для разных типов речи языковых средствах: глаголах со значением действия, стоящих в прошедшем времени, в повествовании; глаголах в настоящем времени в описании. Описание изучается на основе текстов-описаний предмета и животного. Рассуждению как типу текста дано определение, в котором названы основные элементы текста-рассуждения — тезис, доказательство, вывод.

Из жанров речи в 5 классе изучается рассказ на бытовые темы.

В **6 классе** повторяется и закрепляется теоретический материал 5 класса и изучается новая тема «Понятие об официально-деловом стиле речи».

При повторении и закреплении изученного в 5 классе в учебнике не только сформулировано определение текста, но и названы средства связи частей текста — повторение слова, замена существительного местоимением, синонимы.

При повторении описания привлекаются тексты-описания помещения и природы.

Новым является понятие об официально-деловом стиле, который определяется достаточно подробно с указанием не только на задачу и сферу применения, но и на его особенности (однозначность, точность, специальная лексика, стандартные обороты). Из жанров официально-делового стиля изучается заявление.

В **7 классе** повторяется и закрепляется теоретический материал 5 и 6 класса и изучается новая тема «Понятие о публицистическом стиле речи».

При определении публицистического стиля определяются его задача, сфера применения и называются некоторые жанры (репортаж, интервью, очерк).

В учебнике есть некоторое противоречие между начальным и конечным повторением. Так, в § 8 сказано, что в литературном языке выделяются следующие стили — научный, официально-деловой, публицистический и разговорный. Язык же художественной литературы занимает особое место и отличается от стилей тем, что в нем используются средства других стилей. А в § 73 раздела «Повторение и систематизация изученного в 5–7 классах» учащимся предлагается заполнить таблицу «Стили речи» названиями жанров, при этом указано 5 стилей, включая художественный.

В **8 классе** расширяются сведения о публицистическом и художественном стилях речи.

При повторении изученного в 5–7 классах сказано о последовательной (цепной) и параллельной связи предложений в тексте и о роли союзов, частиц, вводных слов как текстообразующих единиц.

В **9 классе** весь теоретический материал повторяется и обобщается преимущественно в практическом аспекте.

Комплекс 2

Комплекс 2, в отличие от комплексов 1 и 3, как уже было сказано, включает отдельные учебники «Русская речь» Е. И. Никитиной для каждого класса. Теоретические речеведческие понятия представлены в них следующим образом.

В **5 классе** в соответствии с программой изучаются такие темы:

«Устная и письменная формы речи.

Речь диалогическая и монологическая.

Понятие о связном тексте. Тема. Основная мысль текста. Смысловые части текста. Понятие о параллельной и последовательной связи предложений в тексте.

Общее понятие о стилях речи. Характеристика разговорного, научного, художественного стилей речи.

Типы речи. Представление о повествовании, описании, рассуждении».

Учебник 5 класса состоит из разделов «Речь», «Текст», «Стили речи», «Типы речи». Отдельно выделен раздел «Расширяйте свой словарь!», в котором учащиеся повторяют, обобщают и применяют к связным текстам понятия лексического значения, синонимов, антонимов и фразеологизмов. Завершают учебный курс «Повторение» и «Приложение». В «Приложении» помещены памятки для подготовки к письменным и устным высказываниям (см. § 87, с. 579).

Понятия об устной и письменной речи, диалоге и монологе, типах речи даются индуктивно. Понятие о тексте и текстообразующих признаках формулируется не в начале соответствующих параграфов, а предваряется анализом текстов через ответы на вопросы. Из текстообразующих признаков указаны грамматическая и смысловая связь предложений, тематическое единство, наличие основной мысли.

В 5 классе по единому плану дается общая характеристика всех стилей речи: сфера употребления, основная цель, характерные языковые средства.

По разным параграфам рассыпаны сведения о тропах, помеченных буквой **Ф** (фигуры речи), — сравнении (в том числе творительном сравнения), метафоре, олицетворении, эпитете.

Из жанров речи дан киносценарий, неточно определенный как литературное произведение, по которому ставится фильм; рассмотрена структура киносценария, включающая ремарки-описания и высказывания действующих лиц — монологи, диалоги, реплики (в качестве материала для анализа приведен отрывок из сценария мультфильма «Трое из Простоквашино»). Киносценарий как композиционная форма сочинений рассматривается и усложняется потом в 6, 7 и 8 классах.

Интересны и показательны заголовки параграфов этого учебника, например: «Для чего нужен план?», «Как связать предложения в тексте?», «Как описать предмет?», «Рассуждать — значит доказывать».

Программа **6 класса** предусматривает изучение следующих понятий:

«Темы широкие и узкие. Простой и сложный план. Эпиграф.

Лексические средства связи предложений в тексте. Описательный оборот.

Характеристика официально-делового стиля речи. Художественное повествование. Рассказ.

Описание природы, помещения, одежды, костюма.

Построение текста-рассуждения в различных стилях речи.

Местоимение как средство связи предложений в тексте».

Учебник 6 класса состоит из разделов «Текст», «Стили речи», «Типы речи». Завершают учебный курс разделы «Повторение» и «Приложение».

При повторении признаков текста к ним добавлено понятие «единство стиля текста».

Отношение между узкой и широкой темой определено как отношение части к целому.

Эпиграф соотнесен с выражением основной мысли текста.

В 6 классе учащиеся повторяют пройденные фигуры речи, добавляя к ним выражение сравнения с помощью кратких форм прилагательных (*похож, подобен*), форм сравнительной степени прилагательных и наречий, а также цепочку метафор.

К лексическим средствам связи предложений в тексте добавляется описательный оборот — выражение, которое употребляется вместо того или иного слова (*самолет — воздушный корабль*).

Углубляются сведения об официально-деловом стиле речи, происходит ознакомление с такими его жанрами, как справка и объявление.

Внимание уделяется рассказу как жанру художественного повествовательного текста, рассматриваются такие композиционные элементы рассказа, как вступление, завязка, кульминация, развязка, заключение; эти элементы обобщены в схеме.

В 6 классе подробно изучается описание как тип речи и его композиция (общая характеристика предмета, его признаки, общая оценка) и рассуждение и его композиция (тезис, доказательства, вывод). При изучении рассуждения большое внимание уделяется средствам связи частей рассуждения (лексические и интонационные).

При повторении и углублении средств связи предложений в тексте выделяется местоимение как связующее средство.

В **7 классе** в соответствии с программой изучаются следующие темы:

«Описание общего вида местности.

Описание действий (трудовых процессов).

Описание действий (в спорте).

Рассказ на основе услышанного.

Сообщение.

Отзыв о книге. Характеристика литературного героя.

Общая характеристика публицистического стиля.

Союз как средство связи предложений и частей текста».

Учебник 7 класса состоит из разделов «Текст», «Типы речи», «Стили речи». Завершают учебный курс разделы «Повторение» и «Приложение».

Повторение изученного в предыдущих классах начинается с разноплановых признаков текста, среди которых выделяются заглавие или его возможность, тема, идея, делимость на смысловые части, смысловая

и структурная связность всех частей, композиционная завершенность, стилистическое единство.

В 7 классе продолжается изучение описания как типа речи на новом материале (описание местности, действий). В рамках повествования как типа речи изучается композиция рассказа на основе услышанного.

Новым является изучение сочетания разных типов речи в одном тексте. Эта тема изучается на материале отзыва о книге, в котором сочетаются рассуждение, описание книги и повествование о том, как говорящий знакомился с книгой.

Из книжных стилей речи изучается публицистический стиль; он описывается по привычной схеме: сфера использования, цель, характерные языковые средства. Из жанров публицистики описано интервью и особенности его композиции.

Из морфологических средств связи предложений и частей текста изучается союз.

Программа **8 класса** включает следующие темы:

«Углубление изученных ранее понятий о связной речи. Расширение понятий о публицистическом и художественном стилях. Углубление понятий о средствах связи частей текста».

Учебник 8 класса состоит из разделов «Речь устная и письменная», «Текст», «Основные способы и средства связи предложений в тексте», «Композиционные формы сочинений». Завершают учебный курс разделы «Повторение» и «Приложение».

В 8 классе изученные ранее понятия повторяются и углубляются.

Среди средств выразительности речи изучается вопросительное предложение, начинающее текст или микротекст, сравнительный оборот в функции сказуемого, риторический вопрос, анафора и эпифора, именительный представления (именительный темы), парцелляция.

Обобщаются знания о лексических средствах связи предложений в тексте (лексический повтор, однокоренные слова, лексические и текстовые синонимы, описательный оборот, антонимы) и морфологических средствах (местоимение, наречие, союз). Из синтаксических средств связи выделяется повторяющееся обращение, придаточное сравнительное.

Специальный параграф посвящен порядку слов в предложении (прямой и инверсионный) и порядку предложений в тексте (цепная и параллельная связь предложений).

В разделе «Композиционные формы сочинений и изложений» рассмотрены киносценарий (с углублением по сравнению с 5, 6 и 7 классами), рассуждение на литературную тему, рассуждение-сравнение и психологический портрет.

В **9 классе** программа предусматривает изучение следующих тем:

«Систематизация и обобщение основных понятий связной речи, служащих базой для создания высказываний в устной и письменной форме в соответствии с определенной темой и основной мыслью высказывания, типом речи и стилем высказывания, с использованием разнообразных изобразительно-выразительных средств языка, с соблюдением норм литературной речи.

Углубление понятия о научном стиле и стиле художественной литературы».

Учебник 9 класса состоит из разделов «Композиционные формы сочинений», «Стили речи. Обобщение и углубление изученного». Завершают учебный курс разделы «Повторение» и «Приложение».

Из композиционных форм сочинения учащиеся повторяют и углубляют знания об устройстве описания по воображению, памяти и картине, а также психологического портрета, рассказа, воспоминания о книге, изучают новые формы — рецензию, аннотацию, портретный очерк.

Сведения о стилях обобщены в едином разделе. Стили названы функциональными, художественный стиль в учебнике 9 класса называется то художественным стилем речи, то стилем художественной литературы. В представлении стилей единообразия нет: некоторые параграфы формулируют характеристику стиля (например, параграф о публицистическом стиле речи), другие предлагают учащимся самим вспомнить и сформулировать черты, присущие стилю (например, научному).

При повторении стилей речи особое внимание уделено синонимии средств разных языковых уровней; среди лексических синонимов семантические синонимы отграничиваются от стилистических.

Комплекс 3

Расположение материала по развитию речи в учебниках комплекса 3 отличается и от комплекса 2, в котором развитие речи вынесено в отдельные книги, и от комплекса 1, в котором материал по развитию речи включен в языковедческие разделы. В комплексе 3 в учебнике для каждого класса (кроме 5) выделяется раздел «Язык. Правописание. Культура речи» и отдельно выделяется раздел «Речь», в котором собран теоретический материал по стилистике и упражнения к нему, однако изучение курса развития речи в комплексе 3, как и в двух других комплексах, рассредоточено по всему учебному году.

В **5 классе** в соответствии с программой изучаются следующие темы:

«Текст, его основные признаки; тема и основная мысль текста; развитие мысли в тексте; данная и новая информация; деление текста на абзацы; строение абзаца; зачин, средняя часть, концовка; простой план текста.

Стили речи: разговорный, художественный, деловой; их основные признаки; сфера употребления, характерные языковые средства (из числа изученных учащимися).

Типы речи: повествование, описание, рассуждение. Особенности строения художественного и делового описания, описания предмета, рассуждения-доказательства.

Композиционные формы: деловая инструкция (как что-либо делать), объявление».

Начинается изучение раздела «Речь» с разграничения языка как «кладовой» и речи как языка в действии, с определения условий, необходимых для речевого общения: наличие говорящего и слушающего, потребности в общении и владения ими одним и тем же языком. Далее речь разделена на монологическую и диалогическую, устную и письменную.

Раздел «Речь» состоит из 4 подразделов: «Стили речи», «Текст», «Типы речи», «Строение текста».

В разделе «Стили речи» вводится понятие речевой ситуации через описание таких характеристик речи: где говорим (официальная и неофициальная обстановка), с кем говорим (с одним или многими людьми), зачем говорим (общение, сообщение, воздействие). Речь подразделяется на разговорную и книжную; сообщается, что книжная речь бывает художественная и «научно-деловая», эти разновидности сопоставлены по речевой ситуации; художественная речь охарактеризована как речь образная.

В разделе «Текст» дано определение тексту и изучаются такие признаки текста, как тема («то, о чем говорится в тексте»), основная мысль текста («отношение автора к предмету речи, оценка изображаемого»), заголовок как отражение темы или основной мысли текста, смысловые отношения между предложениями в тексте (противопоставление, пояснение, причина, условие, следствие и «языковые сигналы», указывающие на эти смысловые отношения). Далее определяется абзац как реализация микротемы, изучается строение абзаца (зачин, развитие мысли, концовка). При описании связей предложений в тексте вводятся понятия «данного» и «нового», указывается на расположение «нового» в спокойной монологической речи в конце предложения.

В разделе «Типы речи» вводится понятие описания (указание на одновременные признаки), повествования (рассказ о последовательных действиях) и рассуждения (указание причин явлений). Далее авторы говорят об особом типе речи — «оценка действительности», которая «выражается прилагательными, существительными, словами на *-о*», и о том, что предложения со значением оценки часто используются для выражения основной мысли.

В разделе «Строение текста» рассматривается строение рассуждения (тезис — аргументы — вывод), повествования (сообщение о следующих

друг за другом действиях), описания предмета (перечисление признаков предмета). В завершение сообщается, что в тексте могут быть объединены разные типы речи.

Программой **6 класса** предусмотрено изучение следующих тем:

«Текст: способы и средства связи предложений; нормативный повтор и повтор-недочет; сложный план.

Стили речи: научный стиль (сфера употребления, задача речи, характерные языковые средства).

Типы речи: описание места, описание состояния природы.

Композиционные формы: аннотация, отзыв».

В 6 классе раздел «Речь» состоит из подразделов «Стили речи», «Текст», «Типы речи».

В разделе «Стили речи» проводится разграничение интегрированно введенного в 5 классе научно-делового стиля на научный и деловой; этим стилям дается более подробная характеристика. Так, при описании научной речи введен термин «научные понятия», или термины, которые делятся на родовые и видовые, сказано, что термины раскрываются в их логических определениях, что в научной речи часто используются рассуждения-объяснения. При описании делового стиля указывается на книжные, официальные слова и выражения, используемые в нем наиболее часто.

В разделе «Текст» рассматриваются такие средства связи предложений в тексте, как лексический повтор, использование местоимений и синонимов, вводится понятие последовательного и параллельного соединения предложений в тексте.

В разделе «Типы речи» основное внимание уделено повествованию. В качестве жанра повествовательного текста художественного стиля выделен рассказ, имеющий следующую структуру: вступление, основная часть, состоящая из завязки, развития действия, кульминации и развязки, и заключение. Среди повествований делового стиля выделены инструкции с характерными для них языковыми средствами. Из текстов-описаний выделены описание места и окружающей среды (природы и помещения).

Программа **7 класса** предполагает изучение следующих тем:

«Текст: прямой и обратный (экспрессивный) порядок слов в предложениях текста.

Стили речи: публицистический стиль (сфера употребления, задача речи, характерные языковые средства).

Типы речи: описание состояния человека; способы выражения оценки предметов, действий, состояний и пр.».

В учебнике 7 класса раздел «Речь» состоит из подразделов «Стили речи», «Порядок слов в предложениях текста» и «Типы речи».

В разделе «Стили речи» основное внимание уделено публицистическому стилю. Ему дана характеристика с точки зрения как речевой ситуации, так и языковых средств. Из жанров публицистического стиля выделена заметка в газету, из типов публицистического текста — публицистическое рассуждение.

В разделе «Порядок слов в предложениях текста» рассматривается прямой порядок («новое» после «данного») и обратный порядок («новое» перед «данным»), усиливающий эмоциональность речи.

В разделе «Типы речи» дано описание состояний, внешности и характера человека; характеристика человека рассмотрена с особенностями ее представления в текстах делового, публицистического и художественного стиля.

В соответствии с программой учащиеся **8 класса** изучают следующие темы:

«Расширение представления о языковых средствах, характерных для разных стилей речи. Особенности строения устных и письменных публицистических высказываний (задача речи, структура текста, характерные языковые и речевые средства).

Композиционные формы: высказывание типа репортажа-повествования (повествование о событии: посещение театра, экскурсия, поход); высказывание типа репортажа-описания (описание родного города, поселка, улицы, памятника истории или культуры, музея); высказывание типа портретного очерка (об интересном человеке).

Деловые бумаги: автобиография (стандартная форма, языковые средства, характерные для этого вида деловых бумаг)».

После обстоятельного повторения изученного в 5–7 классах учащиеся приступают к изучению раздела «Жанры публицистики, их строение и языковые особенности». Этот раздел дает учащимся представление о таких публицистических жанрах, как репортаж (живой рассказ очевидца о каком-либо событии общественной жизни), статья (проблемное изложение важного вопроса об окружающем мире, политике, экономике и др.), очерк (главным образом портретный). О каждом из этих жанров сообщается, какова задача его использования особенности его построения.

Программа **9 класса** содержит следующие темы:

«Повторение.

Композиционные формы: высказывание типа газетной статьи с рассуждением-объяснением (*Что такое настоящая дружба? Деловой человек. Хорошо это или плохо? Какой он?*); высказывания типа статьи в газету с рассуждением-доказательством (*Надо ли читать книгу в век радио и телевидения? Чем измеряется жизнь?*); деловые бумаги: заявление (стандартная форма; языковые средства, характерные для этого вида деловых бумаг).

Тезисы, конспекты научно-популярных и публицистических статей».

После раздела повторения изученного о речи в 5–8 классах помещен раздел «Углубление знаний о стилях и жанрах речи». В начальном параграфе этого раздела разграничиваются понятия «художественный стиль речи» и «язык художественной литературы». Отдельные параграфы посвящены таким жанрам, как эссе (разновидность очерка научного, исторического, публицистического характера, в котором главную роль играют не факты, а впечатления и ассоциации автора, раздумья о жизни, науке, литературе), путевые заметки (разновидность путевого очерка — жанра художественной публицистики), рецензия (письменный разбор, отзыв, содержащий критическую оценку научного, художественного и т. п. произведения). В этих параграфах основное внимание уделено строению речевых произведений этих жанров. Так, по отношению к рецензии дана памятка — план научной рецензии, к пунктам которой приведены стандартизированные обороты речи.

Завершается раздел параграфом «Деловая речь», в котором перечисляются деловые документы, находящие широкое применение в жизни людей: заявление, доверенность, расписка, протокол, характеристика, договор и др. Из этих жанров деловых бумаг подробно рассматривается заявление, доверенность, расписка, автобиография и характеристика.

Почти весь теоретический материал о речи в комплексе 3 дается индуктивно: сформулированное в начале параграфа определение или описание речевого явления отрабатывается в упражнениях.

Развитие связной речи учащихся

Важнейшим аспектом уроков по развитию речи является обучение учащихся созданию собственных высказываний, отвечающих требованиям правильности, стилевой адекватности, точности, богатства и выразительности. Этот аспект работы называется **развитием связной речи**. В методике связная речь, высказывание — это и речевая деятельность, и продукт этой деятельности — текст, речевое произведение. Вся работа по развитию речи в конечном счете подчинена главной цели — приобретению учащимися коммуникативной компетенции.

§ 83. Процесс порождения речи

Термином **речь** называют как деятельность, процесс взаимодействия с другими членами языкового коллектива, так и продукт этой деятельности.

При исследовании **речи как процесса** используют термины «порождение речи», «речевая деятельность». Их научное изучение состоит

в раскрытии взаимосвязи мышления и речи, описании физиологических процессов порождения речи, механизмов говорения и аудирования.

Синонимом термина **«речь как продукт речевой деятельности»** является термин «текст» — письменный, устный, мысленный. В рамках этого понимания речи исследуются стили и жанры речи, признаки и структура текста, использование стилистических фигур, речевые ошибки и способы их преодоления, разноуровневые средства выразительности речи.

Язык как знаковая система реализуется именно в речи, которая всегда мотивирована — вызвана обстоятельствами и направлена на решение каких-либо задач. Уровневая языковая структура (фонетика, лексика, морфемика, морфология, синтаксис) линейно реализуется в речи в виде бесконечного количества порождаемых текстов. Существенной составляющей речи являются не только вербальные, но и невербальные компоненты: жест, мимика, мелодика, тембр голоса, ритмика речи, а также фон общения, общий фонд знаний говорящих.

Речь изучается такими научными дисциплинами, как, например, психология речи (А. А. Потебня, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин и др.), психолингвистика (А. А. Леонтьев, Н. Хомский, И. А. Зимняя и др.), социолингвистика (А. Д. Швейцер, Л. П. Якубинский и др.), семиотика (Ч. Пирс, Ф. де Соссюр, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Н. С. Трубецкой и др.).

Для понимания особенностей методики работы по развитию речи необходимо иметь представление о процессе порождения речи.

Процесс порождения речи многоступенчатый (то есть проходит несколько ступеней, или стадий) и включает доязыковую и языковую стадии. Существует множество моделей порождения речи, причем модели последовательной переработки (переход к каждой последующей ступени после завершения предыдущей) дополнились моделями параллельной переработки (одновременное прохождение стадий порождения речи).

В самом общем виде в процессе порождения речи можно выделить следующие стадии, каждая из которых имеет специфическую репрезентацию будущего высказывания (продукт).

1. **Доязыковая стадия**:
   1) **мотив**: на этой ступени происходит формирование мотива и исходного замысла; продукт этой ступени — замысел;
   2) **мысль**: формирование мысли (актуального значения); продукт — первичная пропозитивная структура в смысловых сгустках.
2. **Языковая стадия**:
   1) **внутренняя речь**: опосредование мысли языковыми моделями; продукт — уточненная и объективизированная языковыми значениями пропозитивная структура;

2) **подбор языковых средств**, оптимальных по значению и означающему; продукт — типовой способ описания;

3) **внешняя речь**: реализация, воспроизведение означающего; продукт — озвученное или записанное означающее (устная или письменная речь).

Эти процессы, по мнению многих ученых, могут идти одновременно или даже с опережением.

Рассмотрим эти ступени. Необходимость их более подробного рассмотрения связана с тем, что «сбой» на каждой из этих ступеней может привести к речевым неудачам разного типа.

Доязыковая стадия речи

Доязыковая стадия речи не является объектом специальной работы на уроках в силу ее глубинного, скрытого характера, но понимание некоторых ее механизмов может помочь учителю в работе.

Доязыковая стадия включает формирование мотива (мотивации) и мысли.

Мотивация — это переход от жизненной ситуации к осознанию цели действия, в том числе речевой деятельности, формирование мотива. **Мотив** — это побуждение к действию, осознаваемые причины, лежащие в основе выбора поступков. Мотивы могут быть личностные и социальные, это могут быть биологические потребности человека, его интересы, увлечения, идеи, замыслы.

Мотивация проходит следующие этапы, порождающие и сменяющие друг друга:

1) ситуация;

2) возникновение потребности, вначале дающей о себе знать в ощущении дискомфорта;

3) осознание потребности, формирование мотива;

4) перерастание мотива в целеполагание, принятие решения о необходимости действия, в том числе речевого.

Мотив речи — это ее самый глубинный пласт. В неучебной ситуации речь обычно вызывается наличием цели, лежащей вне речи: у нас есть необходимость что-то сообщить или попросить, побудить кого-либо к действию и т. д., и эта цель естественна. Мысль порождается мотивом, поэтому самое трудное для ребенка — говорить и писать на свободную тему: мышление у ребенка конкретнее, чем у взрослого. И это важно учитывать при подготовке уроков развития речи, особенно в начале основной школы (5–7 классы).

Задача учителя — по возможности создать такую проблемную ситуацию, которая порождает потребность высказывания. Хорошо эту

задачу выполняют ролевые игры. Вначале ученики ощущают дискомфорт, связанный с искусственностью ситуации, и снять этот дискомфорт помогает соревновательный момент — распределение ребят на соревнующиеся группы, команды, которые борются между собой за лучшее осуществление задачи. Стимулируют речевую деятельность и задачи, например, такого типа: придумать игру и составить к ней инструкцию.

Ступень формирования мысли включает следующие основные операции.

Некоторый фрагмент действительности расчленяется на предмет — тему высказывания — и его признак (признаки), между которыми устанавливаются определенные отношения.

Трудность этого расчленения зависит от типичности объекта и степени его абстрактности (как для взрослых, так и особенно для детей в качестве объекта мысли и будущего предмета речи более сложно вычленить отношения и ситуации, чем предметы).

Далее происходит поиск актуального значения выделенного вниманием объекта. Мысль является результатом осознания того, чем важен (актуален) в данных условиях объект, почему он обратил на себя наше внимание.

Таким образом, в процессе осмысления исходная воспринимаемая цельность структурируется сознанием; в ней выделяются следующие элементы:

1) предмет (весь объект, наиболее важная его часть или целое, к которому относится объект);

2) признак этого предмета (его объективные признаки, функции или эмоциональное значение для говорящего);

3) наличие связи между ними («быть» / «иметь»).

В результате структуризации рождается мысль — логико-информационная структура, соединяющая предмет и его признак (пропозиция).

Ступень внутренней речи

Следующая ступень порождения речи, предшествующая как устной, так и письменной речи, — **речь мысленная**, или **внутренняя**. Причем при реализации устной речи (в отличие от письменной) упреждение (предшествование) внутренней речи сведено к минимуму. Ее структуру изучить чрезвычайно сложно. Существуют следующие методы исследования внутренней речи:

1) изучение того, как детская эгоцентрическая речь (то есть речь вслух для себя) сворачивается, редуцируется у детей в возрасте от 3 до 7 лет;

2) исследование электрографических реакций (микродвижения произносительных органов, то есть инструментальное «чтение мыслей»);

3) изучение речевых ошибок, речи говорящего во сне человека и особенно оговорок.

Психологи полагают, что наша внутренняя речь состоит из нелинейно выстроенных языковых единиц разных уровней, в ней одновременно существуют, как на экране, слова, морфемы, фонемы, воспринимаемые нами одномоментно. Если люди оговариваются, то наиболее часты оговорки с перестановкой слов (*Он изъявил участие принять желание = изъявил желание принять участие*), морфем (*загада природки = загадка природы; несколько десявших пострадатов = несколько десятков пострадавших*), фонем (*кто вам будет мол пыть = пол мыть*). Так что перевод внутренней речи во внешнюю — не озвучивание, а переконстуирование.

Внутренняя речь — подготовка внешней речи, где наряду с языковыми моделями используются образы, представления, схемы. Образные компоненты оказывают большое влияние на продуктивность мышления в процессе обучения. Так, например, психологами было проведено интересное исследование с целью выявить влияние образных компонентов интеллекта на продуктивность мышления в процессе обучения. Исследование показало, что наибольшее влияние на успешность учебной деятельности оказывает уровень развития у учащихся невербальных компонентов, что позволило сделать вывод о том, что при самостоятельной выработке способов решения той или иной конкретной задачи определяющим фактором оказывается уровень развития образных компонентов в структуре интеллекта.

Это заставляет по-новому взглянуть на процесс обучения, который обычно носит преимущественно вербальный характер, и подтверждает объективность проблем, возникающих у каждого учителя в связи с такими видами работы, как описание картины, фотографии.

Ступень подбора языковых средств

На этой ступени говорящий отбирает лексику, наиболее точно отражающую сформировавшийся замысел, грамматические структуры, интонацию, а также риторические фигуры, мимику, жесты и другие составляющие речи.

Именно на этой ступени человек обращается к языку как материалу, из которого будет выстроено высказывание. И в процессе отбора языковых средств важную роль играет владение им орфоэпическими, лексическими, грамматическими, стилистическими нормами литературного языка, нормами речевого этикета и синонимичными языковыми средствами.

Специфика обучения русскому языку в русской школе заключается в том, что в целом учащиеся владеют русским языком, они носители

языка, это их родной язык. Приходя в школу, ученики уже понимают и порождают тексты на родном языке. В этой ситуации овладение нормами предполагает следующее: ученики в первую очередь должны научиться разграничению нормативного и ненормативного, неправильного употребления языковых средств. Овладение нормами начинается с осознания того, что понятия национального и литературного языка не тождественны, что литературный язык — нормированная и кодифицированная разновидность национального языка, которой следует обучаться и которой необходимо владеть для нормальной жизни в обществе и коллективе. Одна из важнейших воспитательных задач курса русского языка — развитие потребности к речевому самосовершенствованию и формирование идеи престижности хорошего владения литературным языком.

В школьном курсе изучаются основные нормы русского литературного языка. При этом специального внимания требуют такие нормы, которые, с одной стороны, наиболее часто нарушаются, с другой — являются коммуникативно значимыми и частотными.

Внешняя речь

Внешняя речь — последняя ступень процесса порождения речи — реализуется в устной и письменной форме и состоит их четырех попарно группирующихся видов:

говорение — аудирование (устная речь),
письмо — чтение (письменная речь).

Устная речь имеет две стороны: говорение (отправление речевого сообщения) и аудирование (его прием). **Говорение** — это озвучивание мысли, кодовый переход с внутренней речи на внешнюю, реализуемую в устной форме, порождение устного текста. **Аудирование** — это переход с акустического кода на код внутренней речи воспринимающего человека. Именно в устной речи в полной мере реализуются все невербальные компоненты речи, устная речь характеризуется по сравнению с письменной речью быстротой протекания, возможностью быстрой и даже мгновенной обратной связи, но в то же время она помехонеустойчива, моментальна, то есть недолговечна.

Письменная речь включает письмо и чтение. **Письмо** — это перекодирование мысленного кода в графический (мысленные конструирование → кодовые переходы → запись). **Чтение** — обратный переход с графического кода на акустический или непосредственно на мыслительный (восприятие графических знаков → кодовые переходы → понимание прочитанного). Продуктом письма является письменный текст, который значительно более долговечен по сравнению с устным и слу-

жит не только для непосредственного общения, но и для передачи культурного наследия от поколения к поколению.

В начальной школе основное внимание уделяется формированию письменной речи, поэтому для детей, приходящих в среднюю школу, характерны такие недостатки устной речи, как прерывистость (паузы, повторы, неоконченные предложения), интонационная нерасчлененность и монотонность речи, отсутствие четко выраженных интонаций синтагм, интонационная неоформленность предложений разной цели высказывания. И устная, и письменная речь учащихся требует постоянной работы учителя — и специальной, и сопровождающей другие виды деятельности.

§ 84. Основные типы речевых неудач

В основе понятия «речевая неудача» лежит представление о речевой норме[17]. **Норма** — сложившийся в языковом, групповом или индивидуальном сознании образ результата определенного речемыслительного действия. Большинство речевых норм носит подсознательный характер: их психологический механизм — аналогия, действие по образцу. Носитель языка усваивает не столько правила порождения текста, сколько сами тексты и при накоплении вычленяет из них стандарт, то есть модель, образец.

Несоответствие норме может быть трех типов: нарушение — неудача — ошибка. Между этими понятиями существуют родо-видовые отношения. Так, под **нарушением** можно понимать любое, в том числе и намеренное и оправданное отступление от стандарта, то есть стилистический прием, речевую игру. Под речевой **неудачей** понимают неоправданное отступление от стандарта, вызывающее негативную реакцию адресата. Понятие языковой ошибки более узкое, под **ошибкой** понимают речевые неудачи, при которых отклонение от стандарта носит грубый характер, вызывая однозначную негативную реакцию слушающего.

Дадим детальное описание причин и типов речевых неудач, пользуясь их классификацией, составленной О. В. Кукушкиной при анализе более чем 5 тысяч примеров речевых нарушений, допущенных в сочинениях и текстах СМИ.

Речевые неудачи могут возникать на этапе осмысления информации («мыслительное» нарушение) и на этапе исполнения (собственно речевое нарушение). Внешне они проявляют себя одинаково — как неудачный

[17] Здесь и далее использован теоретический материал, терминология и примеры из кн.: *Кукушкина О. В.* Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. М., 1998.

выбор языковых средств, однако в их основе лежат разные механизмы. Основной критерий разграничения этих двух типов неудач заключается в степени близости двух единиц — употребленной и правильной. Если эти единицы сходны по форме или значению и находятся в отношениях вариативности, то неудача связана с языковым, а не мыслительным нарушением. Если же употребленная в тексте и правильная (ожидаемая) единица не вступают в отношения вариативности и не имеют зон нейтрализации, то есть основания говорить о нарушении, возникшем на этапе осмысления.

I. **Неудачное структурирование информации.**

Первая ступень обработки информации связана с ее структурированием: смысловая цельность распадается на смысловые сгустки, соответствующие психологическому подлежащему и психологическому сказуемому («предмет» и его «признак»). Информация должна получить достаточное расчленение для того, чтобы слушатель без лишних усилий мог установить, как распределяются логические роли «предмета» и «признака», какие «признаки» наиболее важны для говорящего.

На этой ступени могут быть допущены разные типы неудач, касающиеся количественной и качественной организации смысловой структуры.

При **неудачах количественной организации** смысловые сгустки получают недостаточное или избыточное расчленение:

1. Недостаточное расчленение на этапе осмысления:
   1) именование «целого» вместо «части целого», например:
   Лермонтов выбрал несколько способов раскрытия своего ***героя*** (=образа героя);
   2) ложный «участник»:
   Природа служит главному замыслу романа — ***конфликту*** *отцов и детей* (=изображению конфликта);
   3) ложная принадлежность:
   Композиция романа — это один из способов ***Лермонтова*** *раскрыть психологию героев* (=используемых Лермонтовым);
   4) присвоение чужого обстоятельства:
   На дуэли *Печорина и Грушницкого широко показана...* (=в сцене описания дуэли).
2. Недостаточная детализация на уровне языковой номинации:
   1) недостаточно эксплицитное выражение смысла-конкретизатора, которое наиболее часто происходит в ряду однородных членов:
   Всегда трудно понять и вникнуть во внутренний мир писателя (=понять внутренний мир писателя и вникнуть в него);
   2) пропуск избыточных в смысловом отношении, но обязательных для употребления слов:
   Очень ярко предстает <перед нами> *образ женщины-крестьянки.*

3. Избыточное расчленение:

1) «часть целого» вместо «целого»:

*Обращение к **теме** изображения московского дворянства...* (=к изображению);

2) дублирование наименований:

*...он является в романе обывателем и **является** представителем...*

Среди **неудач качественной организации** смысловой структуры можно выделить два больших класса нарушений:

1. Неудачное распределение логических ролей:

1) мена «главное» — «зависимое»:

Этого не может стерпеть гордость московской кузины (=кузина с ее гордостью);

2) мена «подчинение» — «равноправие»:

Он первый не жалел, не унизил трудовой народ, а указал единственно правильный путь к их освобождению через борьбу (=не унизил жалостью);

Это удивительно необыкновенный прием (=удивительный и необыкновенный);

3) помещение «нового» (ремы) в начало предложения:

Мировую культуру обогатили русские писатели.

2. Неточное установление связей смысловых единиц:

1) установление связей между не связанными между собой единицами:

Наверное, видя свою безвыходностью ситуации... (=безвыходность своей ситуации);

2) недостаточная определенность границ связи, выражающаяся в неудачном употреблении местоимения:

*При встречах с попом, купцом мужики понимают, что **им** живется хорошо* (попу и купцу или мужикам?);

3) ложное указание на «хозяина» признака:

Со своей (=ее) *психологией, ее нельзя понять умом,*

А поняв цель, его жизнь стала героической (он понял, а не жизнь);

4) обрыв связи, выражающаяся в нарушении синтаксических связей через употребление неверных окончаний зависимых слов:

Дым, копоть царила в этом сарайчике.

На первом месте по обрыву связи стоит причастие:

В стихотворении «Смерть поэта», посвященному Пушкину...

На втором месте — управляемое существительное:

В творчестве многих великих писателях 19 века...;

5) неоднотипное выражение однородных компонентов:

*Который был **пассивен**, не **умеющий** делать добро, **неспособный** вершить зло.*

II. **Неудачное определение отношений между «предметом» и его «признаком».**

Между «предметом» и «признаком» должны быть установлены логические отношения. Важнейший выбор — квалификация отношений «быть» ‘являться’, «иметь», «существовать» и «характеризоваться»:

1) «быть» вместо «иметь»:

*Одна из основных функций пейзажа — **фон**, оттеняющий образы действующих лиц* (=создавать фон),

*Его любовь **несчастлива*** (=несчастливая);

2) «существовать» вместо «характеризоваться»:

*Прекрасны образы других героев **у Лермонтова*** (=Лермонтова);

3) «характеризоваться» вместо «существовать»:

*Другой роман также **имеет** много героического и трагического* (=описывает).

III. **Неудачная квалификация положения дел.**

1. Неудачное определение характера взаимодействия, которое связывает участников ситуации:

1) выбор «чужого» предиката, дающего приблизительное представление о положении дел:

Он представляет свое стихотворение в виде душистого венка (представляет в виде = ?);

2) квалификация по сходству — описание абстрактных типов ситуаций через конкретные модели, прежде всего перемещение и расположение:

Его двигает страшная сила (=им движет);

3) неточная квалификация через использование близкой модели, в частности недоучет активности / пассивности участника ситуации:

Пейзаж осуществляет важные функции (=с помощью пейзажа осуществляются).

2. Неудачная квалификация роли конкретного компонента ситуации:

1) выбор «чужой», неправильной роли:

*...сумевшие **в своем творчестве** всколыхнуть мое сердце трагизмом* (=своим творчеством);

2) замена роли на сходную, но с другим первичным значением:

*Роман был написан **в 30-х годах*** (=в 30-е годы);

3) недостаточно точная квалификация роли компонента ситуации, отображенная в преимущественном использовании конструкции «в (на) + Предл. падеж»:

***В романе** «Герой нашего времени» я ясно поняла психологию Печорина и других героев романа* (=из содержания романа).

IV. **Неудачная ментальная или языковая номинация.**

1. Выбор неверного категориального класса для обозначения смысла:

1) подведение компонента под чужой класс, в том числе игнорирование родо-видовых отношений:

*Фадеев и Островский не являются первооткрывателями в **жанре** трагизма и героизма* (трагизм и героизм не являются жанрами).

2) создание описательных номинаций вместо традиционных:

*...уделяет внимание описанию их **внешних черт*** (=внешности?).

3) замена типовой реалии на чужую:

*Он **оказывает** очень хорошее **впечатление*** (оказывать влияние + производить впечатление);

4) использование неактуального признака:

*Некрасов **отчетливо детализирует** портрет крестьян* (Некрасов детализирует + мы отчетливо видим).

2. Отождествление объекта с наиболее типичным носителем нужного признака или описание признака через другой признак; при этом вместо более абстрактного имени используется более конкретное:

*Их произведения пополнили **копилку** русской литературы* (=сокровищницу);

*Его внешность **дает** весьма противоречивый образ* (=создает).

3. Неточная квалификация:

1) неполная квалификация компонента через использование родового понятия вместо видового:

*Неизвестно, в какой последовательности должны **быть** главы* (=должны располагаться);

2) несогласованная, противоречивая квалификация компонентов, приписывание признака, который предмет этого класса вообще иметь не может:

*Внутренний мир Грушницкого грязен, **подл***;

3) «смещенная» квалификация компонентов, при которой предмету неточно приписывается признак из числа допустимых:

*Мы **узнаем** его духовный мир* (=познаем).

V. **Неудачное референционное определение категорий.**

Выбранный объект надо актуализировать, сообщив адресату о наиболее важных признаках объекта, позволяющих понять, о каком конкретном представителе данного класса объектов идет речь. При этом возможны три класса нарушений.

1. Неточная количественная референция:

*Огромную роль сыграли его личные стремления понять мир, **стремления** к справедливости* (= стремление);

*Она его полюбила. Но **полюбила** не надолго. Смерть ей помешала* (=любила недолго).

2. Неточная качественная референция:

*Не менее ярким произведением **явился** роман Островского* (=является).

3. Неудачное определение субъективных параметров положения дел:

*Пушкин описывает Ольгу довольно **поверхностно*** (=бегло, проигнорировано наличие отрицательной оценки у слова *поверхностно*).

VI. **Неудачный выбор и воспроизведение означающего.**

Актуализированная совокупность семантических признаков ассоциируется у говорящего с определенным означающим. На этом этапе воплощения мысли представлены следующие нарушения.

1. Приписывание означающему «чужого» значения:

*Пушкин еще больше **интригует*** (=обостряет интригу),

*Если смотреть по хронологии, то рассказы **непоследовательны*** (=расположены не в хронологической последовательности).

2. Порождение несуществующего означающего вместо воспроизведения существующего:

*Он был эгоистом и **самолюбцем**,*

*Он великий ценитель и **понимателъ**...*

3. Искажение морфемного состава означающего:

*Внешность играет у Лермонтова уже не **описательскую**, а психологическую роль.*

4. Искажение фонемного состава означающего, связанное с отражением произношения или, наоборот, с гиперкоррекцией:

скурпулезный (=скрупулезный),

будующий (ср.: *следующий*).

5. Неудачный выбор варианта означающего:

1) использование варианта, нарушающего нормы сочетаемости:

*Он перестает свою **игру*** (=играть),

***Ему** характерен этой способ описания героев* (=для него);

2) использование варианта, недостаточно или избыточно эксплицирующего какой-либо компонент значения:

Печорин не считается с чувствами девушки, ни с переживаниями, ни с окружающими людьми (=ни с чувствами девушки),

*Максим Максимович спрашивает, **что** много ли в столице людей*;

3) использование варианта, нехарактерного для данного речевого жанра или стиля речи:

*Как незаурядная личность, Печорин быстро **соображает**, что нужно для этого предпринять*;

4) использование варианта, понижающего уровень связности в тексте:

*Бэла — это видение, явившееся Печорину и **которое**, как ни печально, оказалось реальным человеком*;

5) использование варианта, понижающего уровень информативности текста:

*Подбирая выражения для **описания** народного танца, он **описывает** его первую фигуру.*

6. Использование избыточно / недостаточно эксплицитного означающего:

*Мечик вечно **самокопается*** (=копается в себе),

Сравнивая его с Печориным, можно сказать, что Печорин здесь проигрывает (=в этом отношении).

7. Одновременное использование сразу двух значений в одном контексте:

*Во время черной **реакции** царизма на восстание декабристов...* (*реакция* 1) на кого / что, 2) период социальной жизни).

VII. **Неудачи записи текста.**

Основное назначение правил орфографии и пунктуации, как и правил произношения, — закрепление в языковом коллективе устойчивого, единообразного и легко понимаемого адресатом способа передачи значений. Ошибки на «правописные» правила отражают следующие нарушения.

1. Нарушения в передаче структуры записываемого текста.

Запись текста требует от пишущего умений определять границы слов и словосочетаний, отделять простое распространение от отношений обусловленности, определять границы простых предложений, выявлять отношения однородности. В этой области представлены следующие основные типы нарушений:

1) понижение самостоятельности лексической единицы путем графического объединения ее с другой единицей:

...как-бы, всеже, врядли, потомучто...;

2) повышение самостоятельности части лексической единицы путем раздельного ее написания:

...за чем я живу, по мимо этого, что бы понять героев...;

3) избыточное разбиение синтаксической группы единиц вставкой лишнего знака препинания:

В эпизоде объяснения ее с Печориным, он предстает перед нами...;

4) недовыделение или полное невыделение синтаксической группы отсутствием пунктуационного знака в начале и/или конце:

...его собственное личностное восприятие русской природы...;

5) неточное выделение группы перестановкой знака:

Жаль только жить в эту пору прекрасную, уж не придется...;

6) графическое обозначение смысловой связи между единицами при ее отсутствии через постановку запятой вместо точки:

Мы видим их в полный рост, к ним относятся...;

7) графическое указание на отсутствие смысловой связи единиц при ее наличии через постановку точки вместо запятой:

Он рисует нам все детали. Которые дают представление о характере героя.

2. Неверная квалификация отношений через отсутствие тире, указывающего на отношения тождества:

Другой писатель советской литературы Н. А. Островский.

3. Неверная передача информации о роли компонента в описываемом положении дел через употребление не того безударного окончания:

...живут в измерение...

4. Неверная запись через неразличение записи близких по звучанию, но различающихся по смыслу означающих:

...увидеть, что это человек простой и недалекий от народа,

Она достаточно образована.

5. Неверное указание через употребление кавычек на прямое / переносное употребление слова:

«Герои» произведений Фадеева и Островского — настоящие.

Правильность процесса записи не может контролироваться только моторной и зрительной памятью, эта операция требует постоянного интеллектуального контроля, так как правильность записи обеспечивается постоянным анализом — синтаксическим, морфологическим, морфемным, словообразовательным, семантическим.

Как мы видим, речевые неудачи могут возникать и на этапе осмысления информации («мыслительное» нарушение), и на этапе исполнения (собственно речевое нарушение), но внешне они проявляют себя одинаково — как в разной степени неудачный выбор языковых средств.

В методике речевые неудачи описываются понятиями **ошибки** — нарушения правильности речи и **недочета** — нарушения требований коммуникативной целесообразности, богатства, точности и выразительности речи (см. § 85, с. 560–562).

Основным методом работы над речевыми неудачами является анализ и исправление ошибок и недочетов на отрицательном языковом материале — как представленном в текстах самого учащегося, так и специально подобранном (см. § 87, с. 568, и §88, 574–575).

§ 85. Оценка речевых умений и навыков. Грамматические и речевые ошибки

Учитель постоянно оценивает речевые умения и навыки учащихся.

Речевое оформление играет важную роль при **устном ответе** учащегося по любой теме. При оценке устных ответов учащихся учитываются следующие критерии: 1) правильность ответа; 2) его полнота; 3) степень

осознанности изученного; 4) последовательность сообщения; 5) правильность языкового оформления. Как мы видим, два последних критерия имеют непосредственное отношение к речевой культуре учащихся.

Ученику выставляется оценка «5» при полном, правильном и осознанном ответе только в том случае, если он излагает материал последовательно и правильно с точки зрения норм литературного языка. Оценка «4» выставляется не более чем при 1–2 недочетах в последовательности и языковом оформлении излагаемого. Непоследовательность и ошибки такого же типа влекут даже при знании и понимании основных положений темы постановку оценки «3».

Устная речь оценивается также в процессе выполнения специальных заданий — выразительного чтения, создания устных высказываний на заданную тему.

Учитель оценивает правильность языкового оформления устного высказывания учащегося с точки зрения соблюдения норм всех уровней, в том числе фонетических (см. далее с. 559–562 и § 71–75, с. 508–517). Кроме того, учитель оценивает выразительность и коммуникативную адекватность речи учащегося.

Специальным способом проверки речевых умений и навыков в письменной форме являются **изложения** и **сочинения** (см. § 88, 89, с. 571–582). Они демонстрируют: 1) умение правильно и последовательно излагать мысли в соответствии с темой и замыслом; 2) умение использовать языковые средства в соответствии с задачей, темой и стилем высказывания.

Изложение и сочинение оцениваются двумя отметками: первая ставится за содержание и речевое оформление, вторая — за грамотность. Обе оценки считаются оценками по русскому языку, за исключением случаев, когда проводится работа, проверяющая знания учащихся по литературе; в этом случае первая оценка считается оценкой по литературе.

К **содержанию и речевому оформлению** при выставлении оценки предъявляются следующие требования.

Оценка «**5**» выставляется, если:

1) содержание работы полностью соответствует теме;
2) отсутствуют фактические ошибки;
3) содержание излагается последовательно;
4) работа отличается богатством словаря, разнообразием используемых синтаксических конструкций, точностью словоупотребления;
5) достигнуто стилевое единство и выразительность текста.

Допускается 1 недочет в содержании и 1–2 речевых недочета.

Оценка «**4**» выставляется, если:

1) содержание работы в основном соответствует теме (имеются незначительные отклонения от темы);

2) содержание в основном достоверно, но имеются единичные фактические неточности;
3) имеются незначительные нарушения последовательности в изложении мыслей;
4) лексический и грамматический строй речи достаточно разнообразен;
5) работа отличается единством стиля и достаточной выразительностью.

Допускается не более 2 недочетов в содержании и не более 3–4 речевых недочетов.

Оценка «**3**» выставляется, если:

1) в работе допущены существенные отклонения от темы;
2) работа достоверна в главном, но в ней имеются отдельные фактические неточности;
3) допущены отдельные нарушения последовательности изложения;
4) беден словарь и однообразны употребляемые синтаксические конструкции, встречается неправильное словоупотребление;
5) стиль работы не отличается единством, речь недостаточно выразительна.

Допускается не более 4 недочетов в содержании и 5 речевых недочетов.

Оценка «**2**» выставляется, если:

1) работа не соответствует теме;
2) допущено много фактических неточностей;
3) нарушена последовательность изложения мыслей во всех частях работы, отсутствует связь между ними, работа не соответствует плану;
4) крайне беден словарь, работа написана короткими однотипными предложениями со слабо выраженной связью между ними, часты случаи неправильного словоупотребления;
5) нарушено стилевое единство текста.

Допускается 6 недочетов в содержании и до 7 речевых недочетов.

Оценка «**1**» выставляется, если в работе допущено более 6 недочетов в содержании и более 7 речевых недочетов.

Грамотность оценивается по числу допущенных учеником орфографических, пунктуационных и стилистических (грамматических и речевых) ошибок.

Грамматические ошибки связаны с неправильным образованием и употреблением языковых средств разных уровней — морфемно-словообразовательного, морфологического, синтаксического, то есть с нарушением коммуникативно значимых норм русского языка разных уровней.

Грамматические ошибки бывают:

морфемно-словообразовательные (см. § 73):

— неправильное словообразование, то есть образование по имеющимся в языке словообразовательным моделям не существующих в узусе слов, например: **благородность* (вместо *благородство*), **времяпровождение* (вместо *времяпрепровождение*);

морфологические (см. § 74):

— ошибки в образовании форм слов разных частей речи, в первую очередь существительных, прилагательных, местоимений, глаголов, например: **нет время* (вместо *нет времени*), **более красивее* (вместо *более красивый*), **самый красивейший* (вместо *самый красивый*), **около ее* (вместо *около нее*), **ихний* (вместо *их*), **исследываемый* (вместо *исследуемый*), **ожидав* (вместо *ожидая*), **пиша* (от глагола *писать* деепричастие не образуется);

синтаксические (см. § 75):

— использование при управлении иного, чем принято в узусе, падежа зависимого слова, например: **объяснил об этом* (вместо *объяснил это*), **жажда к жизни* (вместо *жажда жизни*);

— нарушение нормативного согласования, в том числе между подлежащим и сказуемым, например: **Описание жизни героев важны для раскрытия темы*, **Стихотворение «Пророк» написан…*;

— ошибки в употреблении деепричастного оборота, например: **Вчитываясь в строки романа «Преступление и наказание», прежде всего поражает образ Петербурга*;

— ошибки в построении предложения с причастными оборотами, например: **Это произведение имеет сложную композицию, состоящее из множества расположенных не в хронологическом порядке глав*;

— ошибки в построении предложений с однородными членами, например: **Это произведение учит **справедливости** и **уважать** точку зрения других людей*;

— ошибки в построении сложных предложений, например: **Я считаю **то**, что автор винит не своего героя, а среду*;

— смешение прямой и косвенной речи, приводящее к неверной референции местоимений, например: **Л. Н. Толстой писал, что «в „Войне и мире“ **я** любил мысль народную, в „Анне Карениной“ — семейную»*;

— нарушение границ предложения (ненормативная парцелляция), например: **Печорин бросается догонять Веру. Чтобы объясниться с ней.*

Речевые ошибки — это ошибки, связанные с функционированием слова в тексте, с семантической или стилистической неправильностью его употребления.

К речевым ошибкам относят:

— употребление слова в несвойственном ему значении, например: *Онегин и Печорин стали **истуканами** своего века; Некрасов сформировался как личность на **лоне** крепостного права*;

— неточный выбор слова из ряда однокоренных, связанный с непониманием оттенков значений словообразующих морфем, например: **Татьяну трудно **обсуждать** за это* (вместо *осуждать*), **На нем была **ободранная** рубаха* (вместо *изодранная*);

— смешение паронимов, например: **Она вела хозяйство **экономично*** (вместо *экономно*), **Он **удивительно** посмотрел* (вместо *удивленно*);

— нарушение лексической сочетаемости, например: **Этот эпизод **играет** большое **значение*** (вместо *имеет большое значение* или *играет большую роль*);

— употребление слов, не относящихся к кодифицированному литературному языку, то есть просторечных, диалектных, жаргонных, например: **Он стоял **взади*** (просторечие), **Герой прямо **обалдел*** (просторечие *прямо* и жаргонное слово *обалдел*), **Кукшина притворяется нигилисткой и **пофигисткой*** (жаргонное слово).

Стилистические ошибки в тексте подчеркиваются волнистой линией, на поля выносится помета **Гр** (грамматическая) или **Р** (речевая)[18].

Помимо стилистических ошибок выделяют **стилистические погрешности** — нарушения требований стилистической уместности и коммуникативной целесообразности высказывания.

К стилистическим погрешностям относят:

— употребление лишнего слова, дублирующего уже выраженное значение (плеоназм), например: ***Неожиданно** он **вдруг** увидел своего друга, Он **опустил** голову **вниз***;

— повторение одного и того же слова или контактное повторение однокоренных слов (тавтология), например: *Много **преград преграждает** ему путь*;

— неудачное употребление экспрессивного или эмоционально окрашенного средства, например: *Единственной **подружкой** Наташи была Соня*;

— смешение слов разных исторических эпох, например: *Пугачев — **главарь** восставшего народа*;

— нарушение видовременной соотнесенности глагольных форм, например: *Герой **выходил** из дома и **сел** в карету*;

— неудачное употребление личных и указательных местоимений в анафорической функции, приводящее к неточной референции, например: *Я вынул книгу из сумки и положил **ее** на стол* (книгу или сумку?);

[18] В практике довузовской подготовки грамматические и речевые ошибки, как правило, не разграничиваются и выделяются как стилистические с пометой **Ст** (стиль).

— бедность или однообразие синтаксических конструкций, например: *Сначала Чичиков встречается с Маниловым. Потом герой поэмы попадает к Коробочке. После этого Чичиков встречается с Ноздревым*;

— использование штампов, например: *Роман А. А. Фадеева имел и имеет огромное воспитательное, идеологическое и художественное значение для всего прогрессивного человечества*;

— неудачный порядок слов, например: *Первым ударил Кирибеевич в грудь Калашникову*;

— смешение стилей, например: *Цель жизни фамусовского общества состоит в том, чтобы* ***набить желудок*** *и получше провести время.*

Некоторые авторы методических пособий включают эти погрешности в число речевых ошибок, указывая, однако, на их меньшую значимость и называя их «недочетами», «более тонкими случаями»[19]. Такое включение представляется нецелесообразным: как уже было сказано, критерием разделения речевых неудач на ошибки и погрешности служит разграничение речи «правильной» и «хорошей». Нарушения правильности речи называют ошибками, нарушения богатства, выразительности, коммуникативной целесообразности речи называют погрешностями.

Стилистические погрешности отмечаются в тексте работы так же, как и стилистические ошибки, — волнистой чертой, но в подсчет ошибок для выставления оценки за грамотность не включаются. Они влияют на отметку за содержание и речевое оформление работы.

Для оценки «5» при соблюдении указанных в «Нормах оценки знаний, умений и навыков по русскому языку» требований допускается 1 орфографическая, или 1 пунктуационная, или 1 стилистическая ошибка, если эта ошибка негрубая.

Для оценки «4» допускается: 2 орфографические и 2 пунктуационные ошибки, или 1 орфографическая и 3 пунктуационные, или 4 пунктуационные при отсутствии орфографических, а также 2 стилистические.

Для оценки «3» допускается: 4 и 4, или 3 и 5 , или 7 пунктуационных ошибок при отсутствии орфографических, а также 4 стилистические ошибки.

Для оценки «2» допускается: 7 и 7, или 6 и 8, или 5 и 9, или 8 и 6, а также до 7 стилистических ошибок.

Оценка «1» ставится при наличии более 7 орфографических, 7 пунктуационных, 7 стилистических ошибок[20].

[19] См.: *Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С.* Развитие речи: Теория и практика обучения: 5–7 кл.: Книга для учителя. М., 1991. С.179–180.

[20] О рекомендуемом для каждого класса объеме сочинений и текстов для изложений, а также о грубых и негрубых, однотипных и повторяющихся ошибках и правилах их подсчета см. § 68, с. 498–501.

§ 86. Характеристика связной речи. Умения и навыки в области связной речи

В методике развития речи, как уже говорилось, различают понятия «правильная речь» — речь, соответствующая нормам литературного языка, и «хорошая речь» — речь коммуникативно целесообразная, точная, богатая и выразительная.

Коммуникативно целесообразная речь — это речь, соответствующая задачам и ситуации общения.

Под **точностью** речи понимают использование тех языковых и стилевых средств, которые соответствуют задаче речи, раскрывают тему высказывания. Точная речь — это речь, выбор языковых и стилевых средств которой оптимален для данной ситуации и содержания высказывания. Параметр точности речи тесно связан с ее богатством, так как точный выбор возможен только при владении синонимическими лексическими и грамматическими средствами языка.

Под **богатством** речи понимают большой активный словарь и разнообразие в использовании языковых единиц (морфологических форм, синтаксических конструкций). Бедная же речь характеризуется ограниченным объемом словаря, лексическими повторами, однообразием используемых словообразовательных моделей и синтаксических конструкций.

Под **выразительной** речью понимают речь, которая способна обеспечить понимание и эмоциональную реакцию. Выразительность речи связана с чувством слова, пониманием особенностей разных стилей, так как разные стили наделены разными средствами выразительности.

Известно, что детская речь развивается в направлении от диалога к монологу, от стилевого однообразия (использования исключительно разговорного стиля) к разнообразию, от мотивированности насущными бытовыми потребностями к способности высказываться на заданную тему. Ребенок-дошкольник и младшеклассник пользуется преимущественно разговорным стилем, использует для общения в основном диалог на бытовые темы, причем в устной разновидности. Почти все дети испытывают затруднения с созданием монологических высказываний, потому что, как отмечал Л. В. Щерба, «монолог — это уже организованная система облеченных в словесную форму мыслей <...> литературное произведение в зачатке»[21]. Так что уроки по развитию связной речи направлены на обучение созданию устных и письменных высказываний преимущественно книжных стилей как в устной, так и в письменной форме.

[21] *Щерба Л. В.* Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 115.

Выделяют специальные знания, умения и навыки аспекта развития связной речи.

К **знаниям** в области развития связной речи относят теоретические речеведческие понятия, понятия о способах раскрытия темы, сбора и систематизации материала, самоанализа и корректирования текста, о нормах устного воспроизведения текста, о правилах речевого этикета. Особенностью получения этих знаний является то, что учащиеся усваивают их в основном практически, без заучивания определений.

Создание собственного текста — вид деятельности, регулируемый моделями поведения, в роли которых выступают **типовые способы описания** — способы, которыми принято пользоваться в данном языковом коллективе при передаче данной информации в данных условиях общения и при данных целях этого общения. Типовой способ описания отображает и закрепляет выработавшийся в общественном сознании типовой способ осмысления и является основным средством контроля и автоматизации речемыслительной деятельности. Поскольку эти способы усваиваются не из учебников, а в ходе восприятия и создания письменных и устных текстов, то уровень владения речевыми нормами непосредственно зависит от степени знакомства носителя языка с образцовыми текстами[22].

Умения и навыки в области развития связной речи заключаются в том, что учащиеся применяют свои знания и представления о типовых способах описания в бесконечном числе новых речевых ситуаций. Умения и навыки, существенные для развития связной речи, можно разделить на логические, коммуникативные и языковые.

К **логическим** умениям и навыкам можно отнести умение осознавать тему и основную мысль высказывания, категоризировать действительность, отделять главное от второстепенного. Недостаточная компетентность в области логических умений и навыков приводит к речевым ошибкам, которые характеризуют как ошибки замысла (см. § 89, с. 575–579).

Коммуникативные умения (то есть умения создавать текст, вести диалог) опираются при этом на **языковые** навыки — навыки нормативного употребления языковых единиц разных уровней (произносительные, лексические и грамматические навыки). Недостаточная компетентность в области коммуникативных и языковых умений и навыков приводит к речевым ошибкам, которые характеризуют как ошибки исполнения (см. § 84, с. 550–557).

Целенаправленная работа по развитию связной речи идет по трем **направлениям**:

[22] См.: *Кукушкина О. В.* Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. М., 1998. С. 5.

1) анализ готового текста;

2) воспроизведение, трансформация и информационная переработка готового текста;

3) создание и совершенствование собственного текста.

В каждом из этих направлений учащиеся приобретают и совершенствуют умения и навыки, имеющие во всех трех учебных комплексах сходное распределение по классам.

5 класс

Анализ текста:

— анализировать текст с точки зрения его темы и основной мысли, использования в нем синонимов и антонимов.

Воспроизведение и трансформация текста:

— озаглавливать текст;

— составлять простой план текста;

— подробно и сжато излагать повествовательный текст художественного стиля с описанием.

Создание и совершенствование собственного текста:

— строить высказывание повествовательного и описательного типа на темы, связанные с личным жизненным опытом учащихся, а также с произведениями литературы и живописи;

— совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания (устранять неоправданные повторы).

6 класс

Анализ текста:

— анализировать тексты разных типов (описание природы, одежды, помещения; повествование о действиях, трудовых процессах; рассуждение научного стиля).

Воспроизведение и трансформация текста:

— составлять простой и сложный план текста;

— излагать тексты разных типов речи сжато, подробно или с творческим заданием (например, введение в повествовательный текст элементов описаний или рассуждений).

Создание и совершенствование собственного текста:

— создавать текст-описание природы, одежды, помещения по личным наблюдениям;

— создавать текст-повествование с элементами описания по личным наблюдениям и по сюжетной картине;

— строить рассуждения научного стиля на темы, связанные с функционированием языка, по образцу рассуждений учебника;

— совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания.

7 класс

Анализ текста:

— анализировать текст с разнотипными частями.

Воспроизведение и трансформация текста:

— излагать тексты сжато, подробно, выборочно, с заменой лица рассказчика, с трансформацией диалога.

Создание и совершенствование собственного текста:

— отбирать материал к высказыванию по одному источнику;

— писать сочинение с элементами художественного описания природы и трудовых процессов на основе воображения или по картине;

— создавать сочинение-рассуждение на материале своего жизненного опыта;

— создавать текст официально-делового стиля в жанре заметки в газету;

— строить письменные и устные высказывания научного стиля на лингвистические темы;

— совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания.

8 класс

Анализ текста:

— анализировать композиционные и языковые особенности текста и средства его выразительности (фигуры речи).

Воспроизведение и трансформация текста:

— кратко излагать содержание текстов разной формы с использованием средств субъективной оценки.

Создание и совершенствование собственного текста:

— собирать материал к высказыванию по двум и более источникам;

— строить устное высказывание публицистического стиля в жанре сообщения, доклада, выступления;

— писать сочинение на морально-этическую и литературоведческую тему;

— совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания.

9 класс

Анализ текста:

— анализировать тексты разных типов, стилей и жанров.

Воспроизведение и трансформация текста:

— излагать текст научного и публицистического стиля, составлять тезисы и конспекты.

Создание и совершенствование собственного текста:

— собирать, систематизировать и обобщать материал для высказывания из разных источников;

— составлять тексты официально-делового стиля в жанре заявления, расписки, характеристики, автобиографии;

— создавать текст на свободную, лингвистическую и литературоведческую темы;

— создавать устное публичное выступление в разных жанрах;

— создавать сочинение публицистического характера на общественные, морально-этические и историко-литературные темы;

— совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания.

В комплексе 3 специальное внимание уделяется формированию умения читать (произносить) текст. Так, в 5 классе формируются умения осмысленно и бегло читать учебные тексты, выразительно читать тексты художественной литературы; в 6 классе — осмысленно и бегло читать тексты научного стиля; в 7 классе — выразительно читать текст публицистического стиля.

§ 87. Анализ текста

Работа, связанная с анализом текста, имеет не только познавательное, но и чрезвычайно важное практическое значение, так как является необходимой ступенью для создания собственных текстов. У учащегося необходимо формировать навыки сознательного смыслового и формального контроля за процессом осмысления и описания. Одним из самых эффективных способов формирования контроля является развитие навыков **интерпретации текста**, прежде всего чужого. Критическое отношение к воспринимаемому тексту неизбежно переносится «внутрь» и начинает активно влиять и на собственный процесс порождения речи.

Кроме того, анализ текста необходим для выполнения всех форм работы, связанных с трансформацией текста, — от редактирования и составления плана до изложения (пересказа).

Анализ текста проводится для осмысления его содержания и структуры, что в свою очередь является условием его успешного воспроизведения.

Анализироваться может ц е л ь н ы й текст или его э л е м е н т ы (часть текста, название текста, эпиграф и др.). Эти виды анализа текста дополняются с о п о с т а в и т е л ь н ы м анализом двух или даже сразу н е с к о л ь к и х т е к с т о в, обычно разного типа или стиля.

Помимо образцовых текстов, к анализу привлекаются намеренно необразцовые (негативные) тексты, то есть тексты, содержащие ошибки и недочеты. Ученики начинают видеть причины языковых неудач (например, несоответствие содержания теме, сужение или расширение темы, несоответствие стиля условиям общения, неубедительность аргументации и др.) и учатся рефлексии — анализу собственного текста. Анализ таких текстов сопровождается обычно их трансформацией — редактированием.

Н. А. Пленкин разработал схемы-памятки для анализа текстов разного стиля[23].

Памятка для анализа повествовательного текста

1. Назовите главные особенности типа речи — повествования.
2. Определите стиль речи.
3. Назовите жанр (рассказ, басня, поэма, повесть, сказка).
4. Укажите тему. Что можно сказать о полноте ее раскрытия?
5. Назовите идею, или основную мысль.
6. Определите, от какого лица ведется повествование (1-го? 3-го?).
7. Назовите основные действия и порядок их указания.
8. Выделите основные части текста (составьте его план).
9. Укажите начало текста.
10. Найдите окончание текста. В чем его особенности? (Нейтральное указание на последнее действие? Эмоциональное указание на последнее действие? Вывод? Призыв к размышлению?)
11. Охарактеризуйте заглавие, его связь с темой и идеей.
12. Объясните особенности использования языковых средств.
13. Составьте заключение по характеристике текста.

Памятка для анализа текста-описания

1. Найдите начало текста (общее представление объекта, введение или иное начало).
2. Охарактеризуйте выбор признаков (полнота перечисления, значимость признаков, зависимость выбора от стиля речи; порядок указания признаков; целесообразность этого порядка).
3. Найдите окончание описания (указан последний признак, дан вывод).
4. Охарактеризуйте заглавие, его соответствие типу речи, теме, стилю речи.
5. Определите, есть ли в описании элементы других типов речи (повествования, рассуждения). Каково их назначение?
6. Назовите средства связи слов и частей текста.
7. Охарактеризуйте языковые средства.
8. Сделайте общий вывод об описании.

[23] *Пленкин Н. А.* Уроки развития речи: 5–9 классы: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 2000.

Памятка для анализа текста-рассуждения

1. Выделите части текста. Как они связаны?
2. Найдите введение, определите его назначение.
3. Выделите тезис. Охарактеризуйте его соответствие теме, особенности его формулировки.
4. Найдите доказательства, определите, достаточно ли их. Что они собой представляют (суждение, умозаключение, факт, чужое высказывание)? Каков порядок указания доказательств?
5. Рассмотрите вывод: его формулировка, подготовка читателя к восприятию вывода; соответствие вывода тезису.
6. Охарактеризуйте заглавие текста, отражение в нем темы, идеи, соответствие заглавия типу речи, стилю речи.
7. Рассмотрите языковые средства.
8. Сделайте общий вывод по анализу текста.

Учащиеся вырабатывают **умения**, связанные с анализом текста с разных сторон.

Во-первых, в уровневых разделах курса русского языка учащиеся учатся наблюдать над использованием в тексте отдельных языковых единиц и определять функцию их использования в том или ином тексте.

Во-вторых, ученики должны уметь выявлять те признаки, которые служат единству и целостности текста, то есть текстообразующие признаки.

В-третьих, учащиеся должны уметь определять стиль текста и его жанр, а также тип текста (повествование, описание, рассуждение).

Для выработки этих умений используются следующие **типы упражнений**:

1) определить тему и основную мысль текста;

2) найти лингвистические единицы (слова в определенной грамматической форме, или синтаксические конструкции, или слова с определенными лексико-семантическими характеристиками), определить их роль в тексте (соотносительность использования с задачами, условиями и содержанием высказывания);

3) указать средства связи частей предложения, предложений в тексте, абзацев;

4) указать признаки текста в приведенном тексте или отрывке текста;

5) определить тип текста (повествование, описание, рассуждение), подтвердить свое мнение анализом структуры текста и языковых средств (например, в рассуждении найти тезис, доказательства и вывод);

6) проанализировать элементы текста, например его название;

7) указать условия и задачи речи, то есть охарактеризовать ситуацию общения, в которой может быть использован анализируемый текст;

8) определить стиль текста через анализ его стилевых черт (непринужденность / официальность; эмоциональность / отсутствие эмоциональности; образность / отсутствие образности и др.) и языковых средств;

9) указать различия в текстах на одну тему, но разного стиля, жанра, композиции;

10) найти недостатки исполнения в негативном (намеренно необразцовом) тексте.

Приведем **примеры заданий** из учебных комплексов.

О чем говорится в тексте (какова его тема)? Что значит порядочный человек, по мнению Ю. Я. Яковлева? Найдите предложения, в которых автор выражает эту основную мысль.

Порядочный человек

Приходилось ли тебе слышать, как взрослые о ком-то говорят: «Порядочный человек»? И задумывался ли ты над тем, что означает слово «порядочный»?

Может быть, человек, который любит порядок, аккуратно одет, не разбрасывает по комнате свои вещи, вовремя приходит на работу или в школу?

Да, корень этого слова «порядок». Но речь идет не о простом порядке, а об устройстве самой жизни. Этот порядок — верность, честность, благородство, умение понять чужую беду и радоваться чужой удаче как собственной. Чем больше такого порядка будет вокруг нас, тем счастливее будут жить люди.

Порядочный. Постарайся скорее понять и запомнить это прекрасное русское слово. И живи так, чтобы люди говорили про тебя: «Это порядочный человек».

(Задание из комплекса 1)

Прочитайте текст, запишите его. Подчеркните сцепляющие слова.

На улице Мира

На улице Мира — работа с утра.
Там с детства проходят науку добра.
На улице Мира — из радуги мост.
Он с улицы Мира проложен до звезд.

(Н. Добронравов)

(Задание из комплекса 2)

Определите стиль речи (по речевой ситуации). Укажите языковые средства, характерные для стиля.

Красная площадь! Главная площадь страны. Символ нашей родины России! Она входит в наше сознание и сердце с ранних лет. Придите на любую выставку детских рисунков — в московской, сибирской, якутской школе, — и вы обязательно увидите Красную площадь. Хотя многие из ребят еще не были на ней, еще не были в Москве.

(Задание из комплекса 3)

§ 88. Воспроизведение, трансформация и информационная переработка текста

Воспроизведение, трансформация и информационная переработка текста имеют и самостоятельную ценность, и вспомогательную ценность как ступень формирования умения создавать собственные тексты.

Основными видами **информационной переработки** текста являются составление плана, конспекта, тезисов текста. Задача этих видов работы — выделение в тексте главного, того, что помогает понять авторский замысел, логику автора, особенности структуры текста.

При **конспектировании** учащийся пользуется фразами готового текста, избирая наиболее важные из них, то есть при конспектировании учащийся должен отличить главное от второстепенного, сократить текст до минимального информативно значимого объема. Нецелесообразно конспектировать текст по мере его прочтения; следует сначала прочитать весь текст, понять его тему и идею, найти в нем опорные фразы. Для этой работы хорошо применять прием, возможный только при работе с собственным учебником, — подчеркивание в тексте или выделение главного маркером.

При составлении **тезисов** степень компрессии текста и отхода от авторских формулировок выше, чем при конспектировании. Тезисы предполагают более четкое структурирование текста, часто с нумерацией основных положений.

План является наиболее сжатой формой переработки текста и почти всегда содержит собственные формулировки его составителя, то есть наиболее далеко отстоит от исходного текста. Учащиеся составляют простой и сложный план текста. Сложный план включает в себя подпункты основных пунктов, то есть заголовки более мелких частей.

Е. И. Никитина в «Приложении» к учебнику «Развитие речи» комплекса 2 предлагает следующую **памятку** по составлению **плана** текста:

«1. Прочитайте текст, выясните значение непонятных слов.

2. Определите тему и основную мысль текста.

3. Разделите текст на смысловые части, озаглавьте их.

4. Напишите черновик плана. Сопоставьте его с текстом. Проследите: всё ли главное нашло отражение в плане; связаны ли пункты плана по смыслу; отражают ли они тему и основную мысль текста.

5. Проверьте, можно ли, руководствуясь этим планом, воспроизвести (пересказать или изложить) текст.

6. Аккуратно перепишите усовершенствованный вариант плана»[24].

[24] *Никитина Е. И.* Развитие речи. 5 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2001. С. 158.

К методам **трансформации** текста относятся следующие виды заданий:

1) синонимические замены слов и синтаксических конструкций;

2) улучшение (исправление речевых ошибок и недочетов) негативного текста;

3) составление текста из разрозненных предложений, представленных в произвольном порядке;

4) группировка предложений в абзацы;

5) распространение исходного текста;

6) сжатие (сокращение) исходного текста;

7) редактирование собственного текста;

8) озаглавливание текста или его частей;

9) введение в текст цитат;

10) устный или письменный пересказ текста.

Воспроизведение текста имеет устную форму — пересказ и письменную форму — изложение.

Остановимся более подробно на письменном пересказе текста — изложении.

Изложение является традиционным методом работы по развитию речи учащихся и служит для формирования навыков аудирования, запоминания, воспроизведения текста и для обогащения словаря и грамматического строя речи учащихся, а также для развития речемыслительных механизмов, тренировки памяти, закрепления и проверки правописных умений и навыков.

В дореволюционной школе были очень распространены так называемые *пересказы, переложения.* Им подвергались тексты как духовного, так и светского характера. «Перелагаться» могли даже лирические стихотворения, что в конечном итоге почти всегда сводилось к механическому воспроизведению текста. В современной школе изложение — это упражнение, служащее развитию связной речи.

Классификация изложений происходит по разным основаниям.

По отношению к о б ъ е м у исходного текста изложения бывают **подробные** и **сжатые**. Сжатое изложение призвано передать содержание текста значительно менее подробно, чем это сделано у автора. Очевидно, что при сжатом изложении отход от авторских средств, лексики стиля будет большим, чем при подробном изложении. Именно этот вид изложения закладывает навыки конспектирования.

По отношению к с о д е р ж а н и ю исходного текста изложения бывают **полные**, **выборочные** или **дополняющие** исходный текст.

При выборочном изложении выбирается одна из микротем текста, причем в исходном тексте эта микротема может быть рассредоточена в разных частях текста. При дополняющих изложениях учащиеся должны дополнить текст концовкой, началом, описаниями или рассуждениями. Это вид работы называется изложением с элементами сочинения.

Изложение с дополнительным заданием (или **осложненное**, или **творческое**) может заключаться в замене лица рассказчика: если повествование велось от первого лица, то в изложении должна произойти замена на 3 лицо (и наоборот). Или в тексте, который представляет собой отрывок, например, из «Капитанской дочки», задание требует изложить его от имени другого персонажа. Возможен и третий путь: требуется логически продолжить какой-либо текст. Такой вид изложений представляет собой переходный этап от изложения к сочинению.

По с п о с о б у в о с п р и я т и я исходного текста изложения делятся на написанные с опорой на **прочитанный** и с опорой на **услышанный** текст, а также комбинированные (часть текста воспринимается на слух, часть излагается после прочтения).

По с т е п е н и з н а к о м с т в а с исходным текстом изложения делятся на изложения **знакомого** и **нового** текста.

По х а р а к т е р у т е к с т а изложения делятся на изложения **повествовательного** характера с элементами описания, изложения-**описания**, изложения-**рассуждения**, изложения-**характеристики**. Соответственно в 5 классе используют изложение текстов повествовательного характера с элементами описания (предметов, животных и т. п.) и рассуждения. В 6 классе — тексты с элементами описания помещения, пейзажа; в 7 классе — тексты, описывающие внешность человека, процесс труда; в 8 классе — тексты публицистического характера с элементами описания местности, памятников истории и культуры.

По ц е л и проведения изложения делятся на **обучающие** и **контрольные**.

Как следует проводить **обучающее изложение**?

Непосредственно на уроке подготовка заключается в следующем: учитель

— выразительно читает текст;

— объясняет непонятные слова и выражения;

— проводит беседу с классом по содержанию.

В ходе беседы учитель добивается ответа на следующие вопросы:

1) В чем заключается основная мысль текста?

2) На какие части делится текст?

3) Какова связь между частями?

4) Какими художественными средствами раскрывается главная мысль?

Для адекватного понимания и передачи темы текста и его идеи учащиеся должны проанализировать и стилевую принадлежность текста, а также тип текста; это определение поможет учащимся в выборе языковых средств при написании изложения. Типологическая адекватность — одно из обязательных требований, предъявляемых к изложению.

Затем можно переходить к составлению плана и подготовке рабочих материалов: записи фразеологизмов, абзацных зачинов, связующих фраз.

Далее учитель просит дать устный пересказ текста по частям и в целом. После чего учитель повторно читает текст, и учащиеся приступают к работе.

Так как при написании изложения существуют типовые ошибки, целесообразно оформить требования, предъявляемые к этому виду письменной работы, в виде памятки.

Памятка

Не стремиться воспроизвести текст дословно!

Не повторять одни и те же слова (имена собственные, глаголы движения и речи и т. п.).

Чередовать разные типы предложений и употреблять только изученные.

Правильно употреблять личные местоимения.

Перечитать готовое изложение и а) устранить повторы, б) снять логические противоречия, в) исправить неточное употребление какого-то слова.

Для методики проведения изложений надо иметь в виду следующее: изложения на основе услышанного, то есть воспринятого только на слух, текста представляют для многих учащихся (особенно визуалов) значительную трудность, так как требуют большой концентрации внимания, поэтому учитель должен целенаправленно учить детей этапам восприятия и переработки текста.

Изложение является необходимым методом, переходным от трансформации готового текста к созданию собственного высказывания.

Об объеме текстов для изложения в разных классах и критериях оценки изложений см. в § 68 (с. 500–501).

Приведем **примеры заданий** на воспроизведение, трансформацию и информационную переработку текста из учебных комплексов.

Прочитайте заметку в стенгазету и замечания редактора. Раскрыта ли в заметке основная мысль, отраженная в заголовке? Отредактируйте эту заметку — при этом вы можете оставить или изменить ее название.

Интересная встреча	**Замечания редактора**
Недавно на встречу с нами мы пригласили наших шефов и Витиного дедушку, ветерана труда. Мы показали на выставке, что мы умеем делать. Витин дедушка нас похвалил и сказал: «Среди вас не должно быть белоручек. Надо уметь все делать своими руками». Когда мы стали читать стихи и петь песни, все зашумели. Было скучно, и время тянулось долго-долго. Очень хотелось домой. Наконец нас отпустили, и мы весело побежали в раздевалку.	1. Когда именно состоялась встреча? 2. Что было на выставке? Как ребята показывали свои изделия? 3. Что привлекло внимание гостей? 4. Значит, не всё интересно было на этой встрече? Может быть, об этом надо написать как-то иначе или совсем не писать, если заметка называется «Интересная встреча»?

(Задание из комплекса 1)

Напишите сжатое изложение (от 3-го лица) по рассказу Г. Снегирева «Белёк». При подготовке составьте композиционную схему рассказа, указав в ней вступление, завязку, кульминацию, развязку, заключение. В сжатом изложении рассказа необходимо а) сохранить его основную мысль; б) отразить все узловые моменты композиции.

(Задание из комплекса 2)

Перед вами несколько примеров предложений, неумело построенных младшими школьниками. Исправьте погрешности и постарайтесь научно объяснить правку.

1) *Где-то рядом Нина услышала плач. Она прислушалась. Малыш в кустах плакал.* 2) *Нина подошла к малышу. Красными, заплаканными глазами посмотрел он на нее.* 3) *Мы остановились на ночлег. Стали устанавливать палатку на самом берегу. Папа устанавливал палатку. Мы с мамой помогали.*

(Задание из комплекса 3)

§ 89. Создание и совершенствование собственных высказываний (текста)

Конечной задачей уроков по развитию речи является создание учащимися собственных устных и письменных высказываний — текстов. Самостоятельные высказывания в письменной форме в школе называют *сочинениями*.

К самостоятельным высказываниям учащихся предъявляются **требования** тематического единства, стилевой адекватности и цельности, наличия взаимообусловленных и связанных компонентов (частей), правильности и выразительности исполнения. Иными словами, особые требования предъявляются и к замыслу, и к исполнению высказывания.

Для создания собственных высказываний учащийся должен овладеть следующими **умениями**:

1) осмысливать тему, ее границы; понимать, к чему обязывает каждое слово в формулировке темы; раскрывать тему;

2) подчинять свое высказывание определенной (основной) мысли;

3) собирать материал для высказывания (отбирать факты, соответствующие теме и основной мысли);

4) систематизировать материал (группировать и систематизировать факты в соответствии с темой и основной мыслью);

5) строить высказывание в определенном жанре и композиционной форме;

6) правильно и «хорошо» выражать свои мысли;

7) совершенствовать созданный текст.

Эти умения соответствуют разным этапам работы над созданием текстов, которые связаны с разными стадиями порождения речи.

Начальный, доязыковой этап создания текста — это **определение темы и основной мысли высказывания**.

Тема — это предмет речи, то, что раскрывается в высказывании. Основная мысль — это ответ на поставленный темой вопрос. Обозначение темы выражается заголовком и/или начальными предложениями текста. Слова, обозначающие тему, являются стержневыми, обеспечивают тематическое единство текста.

Применительно к письменным высказываниям — сочинениям — различают темы широкие («Осень») и узкие («Унылая пора, очей очарованье...»). На начальных этапах нельзя предлагать широкие темы, требующие от учащихся самостоятельной их конкретизации. Следующий этап — самостоятельное сужение темы учащимися, заключительный этап — сочинения на свободную, то есть выбранную учащимися тему.

Тема может содержать или не содержать указание на основную мысль сочинения (ср. те же темы: «Осень» и «Унылая пора, очей очарованье...»).

Тема, идея, коммуникативная установка и сфера применения предопределяет тип речи, стиль и жанр текста. Выражение основной мысли происходит через раскрытие темы, и здесь на первый план выходит коммуникативная установка автора — общение, сообщение или воздействие. При подготовке к высказыванию необходимо оценить ситуацию общения, сферу применения речи. Тема может указывать на жанр сочинения, ср.: «Как я провел лето» (повествование), «Моя комната» (описание) и «Зачем нужны домашние животные» (рассуждение).

Основная мысль сочинения также может быть подсказана темой (например, «Интересная встреча»). Не следует формулировкой темы навязывать учащимся основную мысль высказывания (например, «Пушкин — мой любимый поэт»).

При написании сочинения ученик может вообще не определить замысла, основной мысли сочинения или иметь замысел, но не суметь его реализовать. Чтобы выразить основную мысль, надо из общей массы фактов отобрать те, которые ей соответствуют, и подобрать выражения, которые ее раскрывают, отбросив неважное, второстепенное, уводящее в сторону. Для этого чрезвычайно важен этап работы по анализу текстов и по подготовке и проведению изложений, когда учащиеся обучаются находить в чужом тексте основную мысль и определять, какими средствами она передана.

К предварительным этапам создания текста относится **отбор материала** к высказыванию, который предполагает умение фиксировать свои наблюдения и мысли, делать выписки (в том числе для их использования в качестве цитат), выбирать относящийся к теме материал из разных источников.

Сочинения пишутся на материале личных наблюдений учащихся и на материале предложенных для анализа готовых материалов — художественных произведений, картин, а в комплексе 3 — и фотографий.

Научить наблюдать — это научить замечать в объекте самое характерное, с одной стороны, и самое выразительное — с другой. На начальном этапе учитель предлагает учащимся наводящие вопросы, помогающие отметить важные для сочинения черты в объекте. Подготовительным этапом служит запись учащимися своих наблюдений в форме рабочих материалов. Эти материалы могут фиксировать наблюдения в виде отдельных слов, словосочетаний и предложений, которые впоследствии войдут в сочинение.

Материалы собираются и по книжным источникам, в основном художественным текстам. В художественных произведениях такими материалами служат цитаты, которые следует уместно включать в сочинение. Работа над подбором и использованием цитат сложна и требует этапа коллективного научения: учитель должен объяснять, как вводить цитаты полностью или с пропусками в виде прямой речи и как использовать цитаты как компонент предложения. При этом важно научить правильно связать цитату с текстом сочинения, чтобы она не была изолированным элементом текста.

Большую трудность для учащихся представляют сочинения по картине, что связано с объективным несовпадением образного и понятийного уровней мышления. Но картина во многом и облегчает работу по созданию текста, так как в ней художник уже отобрал объекты, с помощью композиции выделил наиболее значимые из них; кроме того, картина в статике отображает то, что в реальности динамично, изменчиво, и это позволяет ее рассматривать, анализировать с опорой на вопросы учителя, обсуждать, что хотел передать художник (каков замысел) и как он это сделал (каковы художественные средства).

Собранный материал подлежит **систематизации** — отбору и группировке значимого для раскрытия данной темы.

При систематизации важно отобрать из собранного материала то, что имеет отношение к теме, сгруппировать его по подтемам и определить последовательность и средства связи этих частей в целом. Основным приемом систематизации материала служит составление плана высказывания, набросков для него. Исследования психологов показывают, что сочинения, составленные по собственному плану учащегося, обычно лучше, связнее, логичнее тех, которые написаны по плану, данному учителем.

Следующий этап — **составление плана и композиционной схемы**, фиксирующей основные композиционные элементы высказывания данного типа речи.

Составление плана, то есть отражение главных моментов высказывания, предваряется работой по конспектированию, составлению тезисов (фиксацией главных моментов прочитанного чужого текста) и работой над планом чужого текста, в частности художественного произведения.

План должен соответствовать теме и отражать основную мысль будущего сочинения. Простой план делает это тезисно. Сложный план описывает содержание и вступления, и основной части (в этой части он содержит подпункты, конкретизирующие основные пункты плана), и заключения сочинения.

Работа над вступлением и заключением требует специального научения. Учащиеся должны уметь соотнести эти части сочинения по объему с основной частью и связать все части воедино.

При обучении составлению планов используют специальные вспомогательные упражнения:

1) определить по предложенному плану тему и основную мысль текста;

2) сравнить план и предложенный текст, выявить соответствия и несоответствия между ними;

3) устранить ошибки в намеренно необразцовом плане к приведенному тексту.

После этого приступают к созданию высказывания в устной или письменной форме. Письменное высказывание создается на **черновике**, устное — проговаривается вслух в подходящих для тренировки условиях.

Далее текст подлежит **совершенствованию**. Для письменного текста его совершенствование носит название **редактирования**.

Целью этого звена работы над созданием текста является самостоятельное совершенствование созданного текста до его произнесения учащимся и проверки учителем, однако в процессе обучения этому виду работы большое значение имеет работа над ошибками в уже проверенном учителем изложении или сочинении. Анализу написанных сочинений посвящают целые уроки, в которых учитель подробно разбирает как удачи, так и неудачи и комментирует последние. Редактированию подлежат и ошибки замысла (несоответствие теме, невыраженность основной мысли), и ошибки исполнения.

Еще один этап этой работы — рецензирование чужого текста, в том числе намеренно необразцового: чужие ошибки видно лучше, чем свои.

Методисты предлагают целые системы специальных знаков, которыми учитель (а впоследствии и учащийся) может отмечать недостатки уже готового текста. Это квадратные скобки для выделения лишнего, знаки абзаца и зачеркнутого абзаца, знак > в месте, которое необходимо пояснить, знак √ в месте необходимой вставки, знак **П** в месте неоправданного повтора и др.

При обучении совершенствованию текста необходимо учить делать это в несколько этапов. Первый этап самопроверки должен быть посвящен поиску ошибок замысла — соответствия теме, плану и выраженности основной мысли, а также логичности и последовательности изложения. Затем текст прочитывается снова на предмет выявления ошибок исполнения.

Для совершенствования текста его создатель должен знать требования, предъявляемые к тексту, критически подойти к своему тексту и оценить раскрытие темы, выраженность основной мысли, правильность, уместность, точность и выразительность использования его элементов. Важным для совершенствования текста является самокритичность, развитие языкового и стилистического чутья и знание типичных ошибок (см. § 85, с. 557–563) и способов их преодоления.

Е. И. Никитина предлагает **памятки по подготовке к устному высказыванию и сочинению.**

Как готовиться к устному высказыванию

1. Подумайте, с какой целью вы будете говорить.
2. Определите тему, основную мысль, основной тон вашего высказывания.
3. Соберите или отберите необходимый материал.
4. Решите, какой тип речи будет преобладать в вашем высказывании (повествование, описание, рассуждение). Почему?
5. Определите возможный стиль вашего высказывания (разговорный, публицистический, научный, официально-деловой).
6. Составьте план.
7. Проговорите свое высказывание перед зеркалом, следя за тоном, логическими ударениями, темпом речи, громкостью голоса, жестами, мимикой.
8. Попросите кого-нибудь из друзей или взрослых послушать вас, учтите их замечания. Используйте магнитофон: прослушивание записи поможет вам усовершенствовать свое высказывание.

Как работать над сочинением

1. Конкретизируйте тему (если это необходимо) и определите основную мысль сочинения.
2. Подумайте, кого, в чем и как вы будете убеждать своим сочинением.
3. Соберите или отберите необходимый материал.
4. Определите, какой тип речи (повествование, описание, рассуждение) будет основным в вашем сочинении.
5. Подумайте об особенностях стиля сочинения (например, художественный, публицистический и др.).
6. Составьте план.
7. Напишите черновик сочинения, затем после проверки и исправлений перепишите его[25].

[25] *Никитина Е. И.* Развитие речи. 6 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2001. С. 141–142.

Для описания видов самостоятельных высказываний учащихся в методике существует понятие жанров и композиционных форм сочинений.

Под **жанрами сочинений** традиционно понимают типы текстов — повествование, рассуждение и описание. Так, выделяют сочинение-повествование, сочинение-рассуждение и сочинение-описание. «Чистые» жанры дополняются смешанными: сочинение-повествование с элементами описания и т. д.

Внутри этих жанров сочинений говорят о **композиционных формах** сочинений, соответствующих понятию жанра в стилистике. Это, например, рецензия на прочитанную книгу как композиционная форма сочинения-рассуждения с элементами описания.

Для методических целей различают более конкретизированные виды сочинений в зависимости от темы, например сочинение-описание помещения, сочинение-рассуждение на морально-этическую тему и т. д., каждый из которых имеет композиционное своеобразие и свой уровень сложности.

Т. А. Ладыженская предлагает следующее распределение жанров и композиционных форм сочинений по классам[26]:

Классы				
5	6	7	8	9
Повествование				
О каком-либо случае из жизни	На основе увиденного и услышанного	На основе данного сюжета по началу, по концу (выдуманные рассказы)	На заданную тему, например по пословице (выдуманные рассказы)	На самостоятельно выбранную тему
Описание				
Описание отдельных предметов, животных	Описание помещений, природы	Описание действий, процессов, внешности человека	Описание местности, архитектурных ансамблей, производственных объектов	
Рассуждение				
Рассуждение-ответ на вопрос, заключенный в теме	Рассуждение на тему дискуссионного характера		Рассуждение, требующее раскрытия понятия	

[26] Система обучения сочинениям на уроках русского языка. М., 1978. С. 24.

Считается, что наиболее прост рассказ-повествование о случившемся с автором, более сложен рассказ на основе услышанного или увиденного, так как он требует обрамления — сообщения о том, когда и с кем это случилось.

Из описаний проще описание предметов и примыкающее к повествованию описание простых знакомых действий, а описание местности требует сбора материала.

Рассуждения проще начинать со сформулированных тем-вопросов, где первая часть вопроса является тезисом, а ответ на вторую часть — доказательством.

При обучении написанию сочинений разных типов и жанров речи учащимся предлагаются схемы-памятки.

Так, например, для подготовки к сочинению-рассказу Е. И. Никитина предлагает следующую памятку[27].

Как работать над рассказом

1. Подумайте, о каком случае вы будете рассказывать, насколько он интересен и поучителен.
2. Сформулируйте тему и основную мысль рассказа, озаглавьте его.
3. Отберите необходимый материал из ваших воспоминаний или соберите его из других источников.
4. Повторите схему композиции рассказа.
5. Конкретизируя схему композиции рассказа, составьте план. Укажите в нем вступление, завязку, кульминацию, развязку, заключение.
6. Обратите внимание на соразмерность частей рассказа. Помните: наиболее полно в нем должно быть показано главное событие.
7. Постарайтесь использовать в рассказе диалог (или отдельные реплики), элементы описания (возможно, рассуждения), причем так, чтобы они помогали полнее представить ход событий и характеры людей, о которых вы говорите.
8. Напишите черновик рассказа, затем после проверки и исправлений перепишите его.

Для выработки умений создания собственного текста в ходе уроков по развитию речи используются следующие **виды заданий**:

1) выбрать тип речи в соответствии с задачей, условиями и темой высказывания;

2) придумать название текста;

3) составить план текста;

4) создать отдельные фрагменты высказывания (например, начало и концовку);

5) создать высказывания в определенном стиле и жанре речи (например, написать заявление, рецензию, резюме);

[27] *Никитина Е. И.* Развитие речи. 8 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2001. С. 188.

6) написать сочинение на предложенную тему в определенном стиле речи;

7) написать сочинение на самостоятельно сформулированную тему в определенном стиле речи.

Приведем **примеры заданий**, связанных с созданием учащимися собственных текстов.

Опишите, что вы видите утром (вечером, ночью, днем) из окна вашего дома (класса). Подумайте, какую основную мысль вы будете раскрывать в вашем описании, как его лучше построить, какие языковые средства помогут вам в этом.

(Задание из комплекса 1)

Перед вами известная картина Константина Федоровича Юона «Конец зимы. Полдень». Представьте себе, что вы ведете на телевидении цикл передач «Времена года». Вы решили использовать картину К. Ф. Юона, чтобы начать передачу «Весна наступает». Конечно, вы скажете, как называется картина художника, как он изображает конец зимы и начало весны. Напишите текст своего выступления, подготовьтесь его произнести (не читая), как будто вас слушают многочисленные телезрители.

(Задание из комплекса 1)

Напишите сочинение-рассуждение на одну из следующих тем:

1) Почему книгу называют другом?
2) Почему книгу надо беречь?

(Задание из комплекса 2)

Представьте, что всем классом вы готовите номер стенгазеты, посвященной теме «Человек и природа в городе». Напишите заметку в газету. Расскажите в ней, как «живется» деревьям на городских улицах, травам и цветам на газонах, белкам в парках, птицам под крышами наших домов, кошкам и собакам в наших квартирах. Зачем нужны животные в городе? Всегда ли мы внимательны к ним? Что делает или может (должен) делать каждый из нас, чтобы сохранить природу в городе? Тему уточните самостоятельно. Вы можете использовать в заметке любой тип речи, но стиль должен быть публицистическим.

(Задание из комплекса 3)

Попробуйте последовать примеру И. С. Тургенева, увлекавшегося «психологическими характеристиками». Понаблюдайте за окружающими вас людьми — в транспорте, на улице, в магазине и т. д. Напишите словесный портрет заинтересовавшего вас человека, обратите внимание на те детали, которые позволяют предположить профессию человека, его характер, настроение. Сочинение озаглавьте «Попутчик», «Прохожий» и т. п.

(Задание из комплекса 3)

Литература

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, Т. А. Ладыженская и др. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко. 27-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко. 26-е изд. М., 2004.

Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2002

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 12-е изд. М., 2003.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2004

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 8 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 9-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 8-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 5 класс. М., 2002.

Никитина Е. И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 6 класс. М., 2002.

Никитина Е. И. Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 7 класс. М., 2002.

Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 6-е изд. М., 2004.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 6 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 7 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2004.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 8 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 9 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Львова С. И. За страницами школьного учебника русского языка. 5 класс. М., 2000.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 5 класс. М., 2000.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 6 класс. М., 2000.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 7 класс. М., 2000

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 8 класс. М., 2000

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 9 класс. М., 2000.

Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителя / Н. Е. Богославская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1991.

Система обучения сочинениям на уроках русского языка: Пособие для учителей / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 1978.

Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975.

Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения. М., 1998.

Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русского языка в школе. М., 1998.

Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: Теория и практика обучения: 5–7 кл.: Книга для учителя. М., 1994.

Пленкин Н. А. Уроки развития речи: 5–9 класс: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 2000.

Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложения при чтении. М., 1989.

Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.

Капинос В. И. и др. Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом. 5–9 классы. М., 1991.

Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. М., 1998.

Фоменко Ю. В. Типы речевых ошибок: Учебное пособие. Новосибирск, 1994.

Сочинение как вид письменной формы контроля. Киев, 1988.

Чижова Т. Ц. Основы методики обучения стилистике в средней школе. М., 1987.

Скороход Л. К. Словарная работа на уроках русского языка: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1990.

Дубининская М. С. Обучение сочинениям на литературную тему. Киев, 1988.

Львов М. Р. Основы теории речи. М., 2000.

Львова С. И. Язык в речевом общении: Книга для учащихся. М., 1992.

Львова С. И. Язык и речь. Учебное пособие. 8–9 класс. М., 2000.

Львова С. И. Язык и речь. Книга для учителя. 8–9 класс. М., 2000.

Содержание

Предисловие 3

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА

Глава 1. Методика преподавания русского языка как научная дисциплина 7
§ 1. Предмет и задачи методики преподавания русского языка 7
§ 2. Методы исследования в методике преподавания русского языка 8
§ 3. История методики преподавания русского языка 9
Глава 2. Система среднего образования в России и место русского языка как учебного предмета 13
§ 4. Разные периоды становления школы и изменение понимания места русского языка 13
§ 5. Постсоветская система среднего образования 16
§ 6. Недостатки современной системы среднего образования и перспективы их преодоления 24
§ 7. Государственный образовательный стандарт 27
§ 8. Профильное обучение в старшей школе 29
§ 9. Нетрадиционные педагогические технологии 32
Глава 3. Цели и принципы обучения русскому языку в средней школе 37
§ 10. Цели процесса обучения русскому языку. Формирование компетенций 37
§ 11. Принципы обучения русскому языку 40
Глава 4. Содержание обучения русскому языку по основным учебным программам (5–9 классы) 44
§ 12. Обязательный минимум и примерная программа по русскому языку основного общего образования. Базисный учебный план 45
§ 13. Состав и структура курса русского языка в основных учебных программах 46
§ 14. О «школьной» и «научной» грамматике 51
Глава 5. Знания, умения и навыки 52
§ 15. Знания, умения и навыки, их соотношение 52
§ 16. Критерии оценки знаний, умений и навыков 54

Глава 6. Средства обучения русскому языку (5–9 класс) 55
§ 17. Учебно-методический комплекс 55
§ 18. Учебник как ведущее средство обучения 57
§ 19. Вспомогательные материалы для учителя 63
§ 20. Дополнительные материалы для учащихся 65
Глава 7. Изучение русского языка по неосновным учебным программам 75
§ 21. Углубленное изучение русского языка 75
§ 22. Смежные курсы: риторика, словесность 78
Глава 8. Изучение русского языка в 10–11 классах 83
§ 23. Программы и пособия по русскому языку для старшей школы 84
§ 24. Смежные курсы: риторика, словесность 89
§ 25. Пособия для поступающих в вузы 90
Глава 9. Метод как категория методики 93
§ 26. Понятие метода обучения 93
§ 27. Этапы обучения. Связь метода с этапом обучения 94
§ 28. Основные методы на этапе восприятия и осознания нового материала 95
§ 29. Основные методы на этапе запоминания, воспроизведения и применения на практике нового материала 99
§ 30. Методы формирования учебно-языковых умений 100
§ 31. Методы повторения и обобщения 101
§ 32. Методы контроля 104
§ 33. Единый государственный экзамен по русскому языку 111
Глава 10. Формы организации учебной работы по русскому языку 120
§ 34. Урок как организационная форма работы. Типы уроков 120
§ 35. Структура уроков русского языка 121
§ 36. Планирование работы на уроках русского языка. Календарное и тематическое планирование 125
§ 37. Поурочное планирование 132
Глава 11. Оптимизация учебного процесса 137
§ 38. Критерии оптимальности учебного процесса 137
§ 39. Психофизиологические закономерности восприятия и усвоения информации 138
§ 40. Мотивация 142

ТЕОРИЯ и МЕТОДИКА
ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ НАУКИ о ЯЗЫКЕ
и РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Глава 12. Понятие о лингвистике как науке и о специфике ее изучения в школе 147
§ 41. Лингвистика как наука. Основные разделы науки о языке 147
§ 42. Понятие «Современный русский литературный язык» 148
Глава 13. Теория и методика изучения фонетики и графики 153
§ 43. Цели и принципы обучения фонетике и графике 153
§ 44. Содержание раздела «Фонетика. Графика» 154
§ 45. Изучение фонетических понятий 156
§ 46. Умения и навыки по фонетике, методы их формирования 176

Глава 14. Теория и методика изучения лексикологии и лексикографии 189
§ 47. Цели и принципы обучения лексикологии и лексикографии 189
§ 48. Содержание раздела «Лексика» 190
§ 49. Изучение теоретических понятий лексикологии и лексикографии 191
§ 50. Умения и навыки по лексикологии и лексикографии, методы их формирования 229
Глава 15. Теория и методика изучения морфемики и словообразования 237
§ 51. Цели и принципы обучения морфемике и словообразованию 237
§ 52. Содержание разделов «Морфемика» и «Словообразование» 240
§ 53. Изучение теоретических понятий морфемики 242
§ 54. Умения и навыки по морфемике, методы их формирования 262
§ 55. Изучение теоретических понятий словообразования 269
§ 56. Умения и навыки по словообразованию, методы их формирования 295
Глава 16. Теория и методика изучения морфологии 309
§ 57. Цели и принципы обучения морфологии 309
§ 58. Содержание раздела «Морфология» 311
§ 59. Изучение теоретических понятий морфологии 314
§ 60. Умения и навыки по морфологии, методы их формирования 390
Глава 17. Теория и методика изучения синтаксиса 422
§ 61. Цели и принципы обучения синтаксису 422
§ 62. Содержание раздела «Синтаксис» 424
§ 63. Изучение теоретических понятий синтаксиса 425
§ 64. Синтаксические умения и навыки, методы их формирования 460
Глава 18. Методика обучения правописанию 475
§ 65. Цели и принципы обучения правописанию 475
§ 66. Содержание курса «Орфография» 477
§ 67. Содержание курса «Пунктуация» 483
§ 68. Методы обучения орфографии и пунктуации. Нормы оценки работ по орфографии и пунктуации 487
Глава 19. Теория и методика работы по развитию речи 505
§ 69. Цели и принципы работы по развитию речи 505
§ 70. Содержание курса «Развитие речи» 506
Овладение коммуникативно значимыми нормами литературного языка 508
§ 71. Коммуникативно значимые фонетические нормы 508
§ 72. Коммуникативно значимые лексические нормы 511
§ 73. Коммуникативно значимые нормы морфемики и словообразования 513
§ 74. Коммуникативно значимые морфологические нормы 514
§ 75. Коммуникативно значимые синтаксические нормы 515
Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся 517
§ 76. Обогащение словарного запаса 517
§ 77. Обогащение грамматического строя 519

Теоретические речеведческие понятия 522
§ 78. Речевая деятельность. Текст 522
§ 79. Стили речи 524
§ 80. Жанры речи 529
§ 81. Типы речи 530
§ 82. Особенности изучения речеведческих понятий в учебных комплексах 531
Развитие связной речи учащихся 544
§ 83. Процесс порождения речи 544
§ 84. Основные типы речевых неудач 550
§ 85. Оценка речевых умений и навыков. Грамматические и речевые ошибки 557
§ 86. Характеристика связной речи. Умения и навыки в области связной речи 563
§ 87. Анализ текста 567
§ 88. Воспроизведение, трансформация и информационная переработка текста 571
§ 89. Создание и совершенствование собственных высказываний (текста) 575

Учебное пособие

Литвиновская Елена Ивановна
Багрецова Валерия Александровна

Методика преподавания русского языка в средней школе

Учебное пособие
для студентов филологических факультетов
классических университетов

Издание осуществлено при финансовом участии
филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова

Оригинал-макет подготовлен в редакционно-издательском отделе
филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова

Зав. отделом *Е. Г. Долгошкина*
edit@philol.msu.ru

Корректор *Л. В. Кулунова*

Компьютерная верстка *И. В. Галактионовой*

ООО «Академический проект». Изд. лиц. № 04050 от 20.02.01.
111399, Москва, ул. Мартеновская, д. 3.

Санитарно-эпидемиологическое заключение
Департамента государственного эпидемиологического надзора
№ 77.99.04.953.Д.000321.01.06. от 03.01.2006

Подписано в печать 14.04.2006. Формат 60×90 1/16.
Бумага писчая. Печать офсетная. Усл. печ. л. 37,0.
Тираж 3000 экз. Заказ № 308.

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных
диапозитивов в ОАО «ИПП «Уральский рабочий»,
620219, Екатеринбург, ул. Тургенева, 13.
http://uralprint.ru e-mail: book@uralprint.ru

Е.И. Литневская
В.А. Багрянцева

Пособие содержит изложение ключевых проблем методики преподавания русского языка в школе от общих вопросов, касающихся системы образования, до частных вопросов методики преподавания всех разделов курса русского языка. Пособие составлено в соответствии с программой по методике преподавания русского языка в школе (составители В.А. Багрянцева, Е.И. Литневская), принятой для студентов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова в 2005 году. Для студентов отделения «Русский язык и литература» филологического факультета классических университетов и учителей.

ISBN 5-8291-071-X