

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Материалы региональной конференции



**Издательство
Нижеварговского государственного
гуманитарного университета
2009**

ББК 81я43
А 43

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Ответственный редактор
доктор филологических наук, профессор *С.И.Щербина*

А 43 **Актуальные вопросы теории и методики преподавания
русского языка:** Материалы региональной конференции / Отв.
ред. С.И.Щербина. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гума-
нит. ун-та, 2009. — 119 с.

ISBN 978–5–89988–585–8

Сборник содержит статьи научных работников, преподавате-
лей — участников Региональной конференции, проводившейся в
Нижевартовском государственном гуманитарном университете.

ББК 81я43

ISBN 978–5–89988–585–8

© Издательство НГГУ, 2009

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ГОРОДА (ШКОЛЫ)

В вузовских учебниках по методике преподавания русского языка специальные разделы на данную тему отсутствуют. Однако считаем, что обозначенная тема весьма актуальна и заслуживает особого рассмотрения.

Проблема преподавания русского языка в многонациональной школе — одна из сложных проблем современности, имеющая не только образовательное, но и социальное значение. Сегодня школа — важнейший институт формирования культуры многонациональных отношений в обществе.

В связи с интенсивно протекающими миграционными процессами помимо традиционно сложившихся типов школ в многонациональной России (в настоящее время в России функционируют школы с русским (родным) языком изучения, с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения), возникают школы нового типа — полиэтнические школы с русским языком обучения (создание в многонациональных регионах школ с этнокультурным (чисто национальным) компонентом образования ставится под сомнение, так как на лицо ущемление прав представителей других национальностей, что может создать в школе очаги эмоциональной напряженности).

Возникновение школ нового типа требует определения специфики целей, содержания и технологий обучения русскому языку.

Русский язык занимает особое место в системе обучения в многонациональной школе. Цели его преподавания, с одной стороны, такие же, как в школе с русским (родным) языком обучения, с другой стороны — имеют определенную специфику.

Изучение русского языка в полиэтнической школе с русским языком обучения должно обеспечить достижение уровня, определенного государственным стандартом, и должно быть направлено на достижение целей — освоение знаний о русском языке, овладение русским языком как средством общения и т.д. Однако

в многонациональной школе достигаются и специфические цели: формирование уважения к людям, готовности к межкультурной коммуникации, толерантности, преодолению возможного языкового барьера; знакомство с культурой русского народа и ее местом в диалоге с культурами других народов; признания и понимания ценностей другой культуры, уважения к ней.

В многонациональных школах реализуется государственный стандарт образования, при этом учитывается плохое или недостаточное владение русским языком мигрантов, их неготовность к обучению на русском языке (нулевой или слабый уровень). На наш взгляд, необходимы: 1) корректировочные, интенсивные курсы русского языка (в Москве для детей мигрантов создаются «школы русского языка» как структурные подразделения общеобразовательных учреждений, продолжительность обучения на курсах — 1 год. Вопрос о возможности обучения в общеобразовательной школе решается на основе тестирования); 2) дополнительные часы по русскому языку, которые вводятся за счет вариативной части Базисного учебного плана (школьный компонент) или дополнительные, сверх учебного плана; 3) классы коррекционного обучения.

В школе в изучении русского языка актуален культуроведческий аспект, аспект соизучения языка и культуры. В последнее время наметились два направления реализации культуроведческого аспекта в обучении русскому языку:

1. Формирование контекста русской культуры осуществляется путем включения в содержание предмета русского языка высказываний ученых, писателей о русском языке, русской культуре, формирующих отношение к русскому языку; текстов с национально-культурным компонентом, стереотипов речевого поведения, речевого этикета и т.д. Внимание к прецедентным высказываниям, знание которых есть показатель принадлежности к данной культуре (*с корабля на бал, на безрыбье и рак рыба* и т.п.), словам — символам (*береза — русский символ женственности*).

2. Познание культуры русского народа в диалоге культур, осознание самобытности, уникальности русского языка, его богатстве в сопоставлении с другими культурами и языками. Уникальность русского языка ощущается через диалог культур;

незнание культуры собеседника порой может стать причиной непонимания и даже культурного шока.

Считаем, что можно определить следующие пути осуществления диалога культур в преподавании русского языка в многонациональной школе:

1. Преподавать русский язык с опорой на понятие *языковая картина мира* и признания национальной специфики восприятия мира. Заслуживает внимания утверждение Л.В.Щербы: «В каждом языке мир представлен по-разному, понимается по-разному». Своеобразие национальной картины мира отражается, прежде всего, в лексике: через образы животных, птиц осуществляются специфические ассоциации с характером человека. В разных языках существуют разные нормы и кодексы поведения. Например, Тимур Пулатов, узбекский писатель пишет: «Солнце по-русски — это совсем не то, что оно обозначает в узбекском или таджикском языке. В какие отношения — дружелюбные или тягостные — человек вступил с небесным телом, так их и выразил язык... Ведь узбек, живущий большую часть года под палящими лучами солнца, никогда не скажет ласково-уменьшительно «солнышко», так же как у русских нет ощущения того, что солнце может быть не только несущим плоды и обновляющим землю, но и враждебным».

2. Создание контекста культуры в обучении русскому языку. Организующим началом является русская языковая картина. На уроках русского языка говорится о богатстве и самобытности русского языка.

Обосновывая тезис о равных возможностях всех языков, необходимо раскрыть своеобразие их путей развития (например, литературные языки складывались у разных народов в разное время: современный английский язык сложился в 16 веке — в эпоху В.Шекспира, начало современного русского литературного языка — 20—30-е годы 19 века (творчество А.С.Пушкина).

Используйте в работе богатые резервы раздела «Лексика» — именно слово — хранитель национальной семантики; особое внимание уделяется переносному значению слов.

В оценках человека в одном языке могут подчеркиваться свойства одних животных, в другом — других. Например, в английском языке эталон здоровья — лошадь, в русском языке — бык.

Итак, реальностью современной жизни становится школа нового типа — полиэтническая (многонациональная). Проблема преподавания в ней — сложная проблема реализации образовательного стандарта по русскому (родному) языку в условиях многонационального коллектива.

Особую значимость в этих условиях приобретает обучение русскому языку в контексте русской культуры и культур других народов, формирование толерантности культуры межъязыковой коммуникации.

Условием освоения программ по русскому (родному) языку инонациональными учащимися является создание условий для их социально-речевой адаптации, снятия трудностей усвоения программного материала.

О.В.Синева в статье «Уроки русского языка в разноуровневом и разноязыковом коллективе» считает, что в связи с миграционными процессами в школах получило распространение обучение русскоязычных детей и детей, у которых родной язык не русский. В современной науке употреблены термины: билингв, инофон, иноязычный учащийся, учащийся РКИ (русский язык как иностранный), поликультурный класс.

Школьник-билингв — учащийся, в семье которого говорят на русском и родном или только на родном, но он достаточно свободно владеет русским языком на бытовом уровне. Затруднения испытывает в использовании научного и официально-делового стилей.

Инофоны владеют русским языком на уровне городской коммуникации, не понимают многих употребляемых ими слов (инофоны, т.е. владеющие фоновыми знаниями).

Инофонами и билингвами будем считать учащихся, имеющих разный уровень владения русским языком. Коллектив учащихся большинства школ г.Нижевартовска состоит из русскоязычных детей, инофонов и билингвов. Основные отличия в принципе подачи материала для русскоязычных детей и инофонов заключаются в следующем: 1) у русскоязычных учащихся формирование грамотности происходит с опорой на сложившуюся речевую компетенцию и обобщение моделей; в преподавании используется принцип «от общего — к частному» (от предложения — к слову); 2) цель при обучении русскому языку инофонов — формирование

их речевой компетенции на основе освоения грамматических моделей русского языка; принцип обучения «от частного — к общему» (от слова — к предложению).

Каковы точки соприкосновения этих двух методов? Опыт работы в билингвальных и многонациональных коллективах показал, что такие соприкосновения находятся в области корректировочного курса для неуспешных русскоязычных школьников, в рамках которого происходит повторение языковых моделей; также необходимо использовать современные технологии обучения, скорректировать способы подачи материала. Сегодня подвергается сомнению необходимость интенсивной теоретизации курса русского языка, излишняя усложненность материала. В условиях разноязычного и разноуровневого коллектив современный учитель в учебном процессе должен совмещать методики преподавания русского языка как неродного и русского языка как родного.

Учителями школ разрабатываются новые формы проведения уроков русского языка. Так, региональные уроки русского языка и словесности — новая форма обучения и воспитания — могут быть реализованы в виде спецкурса (элективного предпрофильного и профильного курса) в виде системы тематических классных часов и бесед.

Считаем, что есть необходимость в специальных региональных уроках русского языка и словесности и в многонациональных школах г. Нижневартовска, т.к. на лицо падение уровня языковой культуры в обществе.

Каким проблемам языковой культуры города и региона следует уделить особое внимание? Например: Тема 1. Роль языка в жизни современного общества (дискуссия «Какой язык мы изучаем в школе и на каком говорим?»); Тема 2. Язык улиц или как различить допускаемые варианты разговорной речи, жаргона, просторечия?; Тема 3. «Язык родных осин» (языковые и стилистические особенности произведений местных писателей, поэтов); Тема 4. Читаем местные газеты (кто, что и как пишет); Тема 5. Родная улица моя: имена улиц (исторический и лингвистический аспекты) и т.д. (о системе региональных уроков русского языка и словесности см. в статье Т.Ф.Новиковой, Русская словесность, № 1, 2007).

Таким образом, современные подходы в обучении русскому языку в условиях многонациональной школы связаны с осмыслением проблем преподавания русского языка в полиэтнической школе и созданием условий реализации в ней образовательного стандарта по русскому языку с применением особой методики преподавания русского языка в разноуровневых и разноязычных коллективах, с включением в учебный процесс региональных материалов.

Н.Ф.Белавина
МВ(с)ОШ № 3

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Любовь к Родине, преданность ей проявляются в осознанном желании и готовности встать на защиту Отечества по примеру своих предков. Воспитание у подрастающего поколения верности Родине и готовности ее защищать всегда было первоочередной задачей нашей школы.

Содержание военно-патриотического воспитания складывается из формирования преданности и верности своей стране; веры в силу и могущество своей Родины — России; готовности на деле отдать защите своего Отечества все силы и способности, а если понадобится, и жизнь; уважения к памяти воинов, погибших при защите Родины; любви к русской армии и моральной готовности служить в ней.

Перед школой стоят следующие задачи в области военно-патриотического воспитания:

- 1) развить у детей осознанное желание служить своей Родине — России;
- 2) морально подготовить юношей к службе в Советской Армии как почетной обязанности гражданина России;
- 3) воспитать готовность в любой момент, если это потребует, встать на защиту своего Отечества;
- 4) выработать потребность в овладении воинскими умениями.

Военно-патриотическое воспитание учащихся на уроках русского языка — это часть тех мероприятий, которые проводятся в течение всего учебного года на классных занятиях по всем предметам и на внеклассных мероприятиях. Поэтому при составлении плана работы и при подборе дидактического материала для уроков русского языка целесообразно опираться, во-первых, на плановые общешкольные мероприятия, во-вторых, на знания, которые школьники получают на уроках литературы, истории и географии.

Патриотическое чувство, желание и готовность защищать Родину осознается учащимися постепенно и не может быть сформировано в короткое время, требуя к себе постоянного внимания в течение всего времени обучения в школе. Вместе с тем необходимо иметь в виду, что в силу возрастных особенностей учащихся отдельные задачи военно-патриотического воспитания решаются по-разному в разных классах школы. Одни актуальны для учащихся всех классов (воспитание преданности Родине; любви к Российской Армии, уважения к памяти о борцах за свободу Родины); другие актуальны только для учащихся старших классов (формирование готовности на деле отдать все силы защите своего Отечества; готовности служить в Российской Армии; потребности в овладении воинскими умениями).

Патриотические чувства учащихся на уроках русского языка воспитывает, во-первых, дидактический материал (тексты упражнений учебника, диктантов и изложений, темы сочинений), во-вторых, попутные (по ходу урока) высказывания учителя на военно-патриотические темы (если для этого создаются необходимые условия или их создает учитель сам).

Тематика дидактического материала на военно-патриотические темы, который планируется использовать на уроках русского языка, разрабатывается учителем с учетом, во-первых, задач военно-патриотического воспитания учащихся, во-вторых, плана общешкольных мероприятий по патриотическому воспитанию детей.

В разработанную тематику в течение учебного года учитель вносит изменения, откликаясь на важнейшие события, происходящие в стране и отражаемые в печати, в передачах советского радио и телевидения. Таким образом будет решена проблема связи военно-патриотического воспитания учащихся с жизнью своей школы, всего народа, всей нашей страны.

Смысловые темы, предназначенные в качестве дидактического материала для военно-патриотического воспитания, используются, во-первых, учащимися при составлении предложений, во-вторых, учителем при подборе текстов диктантов и изложений, а также при формулировании конкретных тем сочинений.

Источниками военно-патриотических тем служат следующие мероприятия, в которых школьники сами принимают участие:

- создание в школе музеев (залов, уголков) боевой славы русского народа;

- посещение воинских музеев и залов воинской славы в краеведческих музеях;

- посещение воинских мемориалов;

- организация работы поисковых отрядов «Вахта памяти»;

- встречи с ветеранами и героями Великой Отечественной войны;

- создание стендов «Герои (ветераны) города Нижневартовска»;

- беседы (доклады, лекции) о героизме русского народа, о героях войны (на фронте, в партизанских отрядах, о героях-детях, комсомольцах, женщинах);

- беседы о городах-героях;

- походы учащихся по местам боев;

- вечера на военно-патриотические темы;

- участие учащихся в военно-спортивных играх (например, в «Зарнице»), в военно-спортивных слетах, соревнованиях;

- участие в военно-технических (военно-санитарных) кружках;

- подготовка и проведение воинских праздников (Дня Российской Армии, Дня Победы, дней родов войск);

- проводы бывших выпускников школы на службу в Российскую Армию и Военно-Морской Флот; встреча бывших выпускников школы, возвращающихся со службы;

- встречи учащихся с солдатами — бывшими выпускниками школы, находящимися в кратковременных отпусках;

- дружба с воинской частью, встречи с воинами, знакомство учащихся с боевыми традициями части.

- уход за солдатскими могилами;

- вечера памяти героев Великой Отечественной войны;
- создание стендов «Выпускники школы — участники локальных войн»;
- переписка и встречи с родственниками воинов, погибших при защите и освобождении села (деревни, города);
- соревнование звеньев (отрядов) за право носить имя того или иного героя;
- поиск неизвестных героев под девизом «Никто не забыт, ничто не забыто».

Кроме примерных перечней тем, ниже приводятся подборки текстов со смысловыми заданиями. Эти тексты могут быть использованы в качестве обучающих диктантов, предложений для разбора и других видов упражнений. При проведении упражнения сначала читается текст, затем выполняется смысловое задание, потом — языковое или правописное.

Для формирования преданности и верности Родине можно взять следующие дидактические материалы:

Темы:

Слово о России.

Петь, что от края и до края
 Во все концы, во все края,
 Ты вся моя и вся родная,
 Большая Родина моя.

(А.Твардовский)

Примечание: текст можно использовать при изучении: а) обращений; б) разрядов прилагательных по значению; в) сложно-подчиненных предложений.

Какие художественные средства используются для изображения верности Родине, преданности делу мира, непобедимости Родины, любви к ней?

Идешь с людьми в строю необозримом,
 У каждого своя родная сторона,
 У каждого свой дом, свой сад, свой брат
 любимый
 А Родина у всех у нас одна.

(А.Твардовский)

Примечание: предложения можно использовать при изучении: а) существительных; б) членов предложения; в) однородных членов предложения.

За что поэты любят Родину?

Я долю свою по-солдатски приемлю,
Ведь если бы смерть выбирать нам друзья,
То лучше, чем смерть за родимую землю,
И выбрать нельзя.

(А. Твардовский)

Примечание: отрывки из стихотворений можно использовать при изучении: а) видов глагола; б) местоимений; в) обращений и однородных членов.

Для формирования уверенности в силе и мощи нашей Родины можно использовать следующие дидактические материалы:

Темы: Россия на страже мира; У нас есть что защищать и чем защищать; Мы сильны своей сплоченностью; Человек человеку — друг, товарищ и брат; Народы нашей страны — друзья и братья; Мы строим наше Отечество сообща; Каждый народ нашей страны вносит неоценимый вклад в науку, искусство.

Тексты (со смысловыми заданиями):

Прослушайте стихотворение. Какова его основная мысль?

Я знаю, никакой вины
В том, что другие не пришли с войны
В том, что они — кто старше, кто моложе —
Остались там, и не о том же речь,
Что я их мог, но не сумел сберечь...

(А. Твардовский)

Примечание: текст можно использовать при изучении: а) частиц; б) сложноподчиненных предложений.

Какие патриотические чувства выражают поэты?

Память горя сурова,
Память славы жива.
Все вместит это слово:
«Москва! Москва!»...
(А. Твардовский)

Примечание: предложения можно использовать при изучении прямой речи.

Что объединяет эти отрывки из стихотворений?

1. Не затеваем бой мы,
Но, помня Перекоп,
Всегда храним обоймы
Для белых черепов.

(Н.Асеев)

2. В нас есть суровая свобода:
На слезы обрекая мать,
Бессмертье своего народа
Своею смертью покупать.

(К.Симонов)

3. Мы предчувствовали полыханье
Этого трагического дня.
Он пришел. Вот жизнь моя, дыханье.
Родина! Возьми их у меня!

(О.Берггольц)

4. Бой идет святой и правый,
Смертный бой не ради славы,
Ради жизни на земле...

(А.Твардовский)

Примечание: отрывки из стихотворений можно использовать при изучении: а) синонимов; б) союзов; в) однородных членов и деепричастных оборотов.

Для формирования любви, уважения и светлой памяти погибших в боях за Родину можно использовать следующие дидактические материалы:

В каком отрывке говорится об уважении к участникам Великой Отечественной войны, о бессмертии подвига защитников Родины, о великом праве умереть за Родину?

1. И у мертвых, безгласных,
Есть отрада одна:
Мы за Родину пали,
Но она — спасена.

(А.Твардовский)

2. Глаза погибших бездонны.
Я чую их взгляд в тишине.
Люди, которых нету,
Не умирают во мне.
Вечностью дышат травы,
Вечностью дышит рассвет.
Пока мы живем,
Бессмертны люди, которых нет.
(В. Сидоров)

3. И никто перед нами
Из живых не в долгу,
Вот человек — он искалечен,
В рубцах лицо. Но ты гляди
И взгляд испуганно при встрече
Сего лица не отводи.
Он шел к Победе, задыхаясь,
Не думал о себе в пути,
Чтобы она была такая:
Взглянуть — и глаз не отвести!
(С. Орлов)

Примечание: отрывки можно использовать при изучении:
а) союзов; б) сложных предложений.

Для формирования готовности защищать свое Отечество, любви и уважения к Российской Армии можно взять следующие дидактические материалы.

Темы: Защита Отечества — священный долг каждого гражданина России; Великая Отечественная война советского народа; Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941—1945 годов; В школьном музее (зале, уголке) боевой славы; В зале воинской славы части; В гостях у воинов части; Памятник мужества; Герой (ветеран) Великой Отечественной войны у нас в гостях; Наша школьная «Зарница»; Школьные военно-спортивные соревнования; Чему мы научились в военно-техническом (военно-санитарном) кружке? День Российской Армии; День Победы; День танкистов (артиллеристов и других родов войск); Солдаты — выпускники нашей школы у нас в гостях; На службу в Российскую Армию.

Тексты (со смысловыми заданиями):

Какое патриотическое чувство выражено в этом отрывке из стихотворения?

Россию, мать — старуху,
Нам терять никак нельзя,
Наши деды, наши дети,
Наши внуки не велят.

(А.Твардовский)

Примечание: текст можно использовать при изучении: а) приложения; б) наречий; в) местоимений.

Для формирования готовности на деле отдать все силы защите Отечества, моральной готовности юношей служить в Российской Армии целесообразно, кроме того, использовать следующие темы: Бой идет святой и правый, смертный бой не ради славы — ради жизни на земле (А.Твардовский); Нынче мы в ответе за Россию, за народ и все на свете (А.Твардовский); И у мертвых, безгласных, есть отрада одна: мы за Родину пали, но она спасена (А.Твардовский) и др.

Военно-патриотические темы используются как учителем, так и учащимися. Учитель, готовясь, к очередному уроку, составляет тексты обучающих диктантов различных видов, подбирает материалы к сочинениям. При этом целесообразно предлагать учащимся определять тему текста обучающего диктанта (изложения), а перед составлением предложений (связных высказываний) необходимо объявлять военно-патриотическую тему, на которую учащиеся должны составлять дидактический материал в соответствии с языковой темой урока. Давая речевое задание учащимся, желательно акцентировать их внимание на тех патриотических мыслях, чувствах, которые должны быть отражены в составляемых предложениях, связных высказываниях, например: как проявилась храбрость, советских людей, их верность Отчизне? Что помогло героям стойко выдержать фашистские пытки? Почему мы гордимся своей Родиной? и т.д. Учащиеся в классе (или дома) по заданию учителя составляют предложения по программной теме урока, используя материал по военно-патриотической теме, готовят рабочие материалы для написания сочинений на военно-патриотическую тему. Учащимся разрешается пользоваться теми

материалами, которые они собрали к данному уроку (книги, открытки, фотографии, записи бесед и т.д.).

Указанная работа дает эффект при условии, если учитель будет хорошо знать источники сбора учащимися материала (личные наблюдения детей, прочитанные ими книги, газеты, журналы, просмотренные ими кинофильмы, художественные выставки и т.д.). Знание источников поможет ему, во-первых, самому подготовиться к уроку, во-вторых, дать учащимся схему сбора материала. Система вопросов, которые учитель поставит перед учащимися, должна быть разной в зависимости от источника сбора материала. При формулировании заданий необходимо исходить из того, что учащиеся будут говорить (писать) на уроке, какие чувства выразят, какое отношение необходимо развить у детей к предмету высказывания.

Тексты военно-патриотического содержания, используемые на уроках русского языка, сами по себе воздействуют на ум и чувства учащихся. Поэтому в ряде случаев нет необходимости в специальных комментариях учителя. Не нуждаются в них, во-первых, эмоциональные художественные тексты, особенно если они выразительно прочитаны учителем, во-вторых, тексты, в которых прямо выражено то или иное чувство, отношение. Попутные (а не специальные, не занимающие большую часть урока!) комментарии учителя к содержанию дидактического материала должны быть краткими, они должны учитывать ситуацию урока, его общий тонус. В ряде случаев целесообразно ограничиться заданием учащимся выразить в составляемых связных высказываниях определенное отношение, оценку. Прямолинейность в комментариях вместо пользы может принести вред, притупляя способность к восприятию, препятствуя непосредственному эмоциональному воздействию художественного текста и, следовательно, затрудняя формирование нужных чувств.

Военно-патриотическое воспитание на уроках русского языка в силу специфики нашего предмета реализуется в основном в результате деятельности учителя (в меньшей степени через текстовой материал учебника). Поэтому нужно специально создавать на уроке ситуации, позволяющие обратить внимание детей на нужные факты, события, которые можно использовать в воспитательных целях.

Для этого удобно использовать, во-первых, текущие общественно-политические события (как внутри страны, так и за рубежом — по публикациям в печати и по теле- и радиопередачам), во-вторых, статьи из газет, в которых говорится о важных исторических событиях, о подвигах героев — защитников Родины, приводятся сведения об их жизни и т.д., в-третьих, очередные общешкольные военно-патриотические мероприятия.

Необходимые ситуации создаются специальными заданиями, которые учащиеся выполняют дома, и вопросами на уроках.

Для домашней работы целесообразно предлагать следующие задания: 1) Прочитайте в «Местном времени», «Комсомольской правде» о событии, герое (учитель указывает, о каком именно событии, герое) и запишите важнейшие сведения о нем.

2) Посмотрите по телевидению (учитель предварительно знакомится с программой и указывает точное время передачи) и запишите основные данные о героических поступках людей, подвигах народа.

Собранные сведения используются, во-первых, во время проверки домашнего задания (для составления предложений, примеров, иллюстрирующих те или иные грамматические, лексические или стилистические явления), во-вторых, при изучении нового или закреплении (в качестве дидактического материала).

Для классной работы целесообразно предлагать следующие задания:

1) Вспомните, что вы знаете (читали, слышали) о героическом поступке (учитель называет имя героя). Какой вывод для себя мы можем сделать? Составьте предложения (небольшой текст) об этом герое.

2) Вспомните, какое важное историческое событие произошло тогда-то (учитель называет дату события), какое общешкольное мероприятие проводится, какое общественно-политическое событие произошло недавно и т.д. Составьте об этом событии предложения такой-то структуры (небольшой текст) и т.д.

Литература

1. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Саввова М.Р. Русский язык и культура речи. М., 2005.
2. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М., 1988.

3. Твардовский А.Т. Книга лирики. М., 1983.

4. Твардовский А.Т. Стихотворения. Послесловие и состав. М., 1981.

А.Е.Белькова
НГГУ

ПОРТФОЛИО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Перед современной школой стоит проблема диагностики обученности как результата обучения школьников, проблема поиска новых объективных и одновременно эффективных методов оценки достижений учащихся, повышения их личной активности в процессе взаимосвязанной деятельности на уроках русского языка.

Наряду с традиционными методами контроля за учебной активностью учащихся, преобладающих в образовательной практике школы, начинает использоваться новый альтернативный метод оценки учебных достижений учащихся, — метод рейтингования, органично вписывающийся в логику компетентностного подхода. Этот метод известен в образовательной практике как портфолио (performance portfolio or portfolio assessment).

Портфолио (от франц. Porter — излагать, формулировать, нести и folio — лист, страница) — досье, собрание достижений¹. «В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности учащегося, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от одноклассников, учителей, родителей, тестовых центров, общественных организаций...), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения»².

Портфолио на уроках русского языка — это заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка работ учащегося, выбранная им самим на основе определенного критерия, раскрывающая его усилия, динамику, успехи и достижения на уроках русского языка.

Основной смысл портфолио — «показать все, на что ты способен»³. Учебный портфолио позволяет решать целый спектр педагогических задач, в зависимости от конкретной ситуации и конкретной студенческой группы:

- стимулировать и поддерживать учебную мотивацию;
- поощрять активность и самостоятельность учащихся;
- расширять возможности обучения и самообразовательной деятельности;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности учащихся.

Под учебным информационным портфолио по русскому языку понимается «пакет дидактических материалов, результатов деятельности учащихся»⁴.

«Портфолио — портфель образовательных достижений школьников по русскому языку. Портфолио дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, алгоритмических знаний и умений. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, коммуникативной, и т.д.»⁵.

В настоящее время не существует четких параметров по форме и составу портфолио, поэтому можно говорить только о практических рекомендациях. «Портфолио по русскому языку — это комплексная модель, состоящая из различных разделов. Разделы представляют собой рабочие файловые папки, содержащие информацию в соответствии с названием (тематикой раздела). Материалы этих папок документируют приобретенный опыт и достижения»⁶.

Для придания упорядоченности и удобства при создании портфолио по дисциплине «Русский язык» можно определить следующие его разделы:

Раздел 1. «ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОРТФОЛИО».

Раздел включает сопроводительное письмо владельца портфолио с формулировкой цели, предназначения и краткого описания данного документа (форма по выбору учащегося — письмо ученому, резюме, сочинение, эссе, электронная презентация, персональная web-страница, фотоколлаж, видеозарисовка и т.д.).

Раздел 2. «ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ».

Раздел включает основные термины курса «Русский язык» с их определениями или раскрытием сущности (обязательны ссылки на источник информации).

Раздел 3. «ОПОРНЫЕ ТАБЛИЦЫ И СХЕМЫ».

В разделе представляются опорные таблицы и схемы, ориентированные на формирование умений выдвигать гипотезы, объяснять факты, обосновывать выводы.

Цель выполнения опорных таблиц и схем: развитие умений структурирования, обобщения, систематизации учебного материала.

Раздел 4. «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ».

В данном разделе представляются задания на поиск общих теоретических сведений, конспектирование информации, ее анализ, обобщение. Возможно использование источников в сети Интернет. Это сборник докладов, составленных самими учащимися.

Цель выполнения данного раздела: развитие умений учащихся работать с различными информационными источниками, отбирать и анализировать их.

Раздел 5. «ПРАКТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ».

В данном разделе учащийся наблюдает над языковым материалом, вступающим в широкие внутриуровневые и межуровневые связи, дает возможность организовать аналитические наблюдения на словах, словосочетаниях, предложениях или тексте. Это дидактический сборник тематических контрольных тестов по русскому языку и вопросников.

Цели выполнения данного раздела: развитие умений анализа и критического мышления, выработка практических навыков работы с информацией, выработка управленческих и профессиональных решений.

Раздел 6. «ОБОБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ».

В разделе учащийся представляет рефлексивный комментарий своей работы по изучению дисциплины «Русский язык», включающий самооценку заполнения портфолио (вариант по выбору). Он также содержит творческие, проектные, исследовательские работы учащихся и учителей и «оценивающие» их документы (указывается тема проекта, дается описание работы, возможно

приложение фотографий, текста работы в печатном или электронном варианте).

Цель выполнения данного раздела: развитие умений рефлексивной и оценочной деятельности.

В современной педагогической литературе рассматривающей проблемы использования портфолио в образовательной практике не представлен четкий список наименований и количество пунктов, которые необходимо включать в учебный портфолио.

Состав учебного портфолио зависит от специфики учебной дисциплины и от преподавателя,

Анализ психолого-педагогической литературы и практика показывает, что есть так называемый открытый «прейскурант», из которого можно выбрать те или иные пункты. В состав портфолио можно вводить новые элементы, в зависимости от конкретных целей обучения по предмету.

В учебное портфолио могут быть включены следующие категории и наименования продуктов учебно-познавательной деятельности:

— лист целей, которых учащийся хотел бы достигнуть после изучения курса, конкретной темы, уровень реального достижения и описание причин в случае недостижения целей;

— прикладные проекты (как индивидуальные, так и групповые);

— решение обязательных кейсов по теме и дополнительных (на выбор учащихся); кейсы, составленные самим учащимися по обозначенным темам;

— сочинения по сложным вопросам изучаемой темы;

— рефераты с историческим содержанием;

— наглядный и раздаточный материал (схемы, таблицы, графики, гравюры, портреты и т.д.);

— оригиналы, фотографии или зарисовки педагогических моделей и объектов; копии текстов и файлов из интернетовских сайтов, компьютерных программ и энциклопедий;

— графические работы, выполненные учащимися;

— варианты работ, выполненные учащимися в парах или в процессе взаимообучения;

— диски с записью выступления учащегося на занятии (конференции, семинаре);

— «бортовые журналы» и листы самоконтроля с описанием того, что учащийся не понимает по изучаемой теме; почему и в какой помощи он нуждается.

Очевидно, что приведенные выше пункты далеко не исчерпывают состав возможного учебного портфолио, но они дают полное представление о том, что может быть включено в него.

В портфолио может быть включено все то, что может явиться свидетельством усилий, достижений и прогресса в обучении по определенной дисциплине, курсу, модулю курса, разделу, теме. Каждый элемент должен датироваться, чтобы можно было проследить динамику учебного прогресса.

Для придания упорядоченности и удобства в портфолио рекомендуется включить этапы организации проектной деятельности учащихся:

1. Подготовка к выполнению портфолио. Учитель объясняет суть проектной деятельности, определяет цели и формулирует тему. Учитывая индивидуальные особенности детей, представления об их способностях и возможностях, чертах характера, учитель формирует рабочие группы из 5—6 человек. Каждая группа получает рабочую тетрадь с ознакомительной информацией и заданиями.

2. Планирование работы. Учитель предоставляет необходимые источники информации. Рабочие группы составляют свой собственный план работы и корректируют его вместе с учителем. Каждая группа осуществляет первичное распределение обязанностей, определяет время встреч и индивидуальной работы, разрабатывает предложения по оформлению портфолио.

3. Исследование. По каждой группе заданий ученики осуществляют поиск, отбор и анализ нужной информации из научной литературы или сети Интернет. Учащиеся экспериментируют, находят пути решения проблем, открывают новые для себя знания. Учитель корректирует ход выполнения работы каждой группы, проводит консультации, оценивает активность и результативность деятельности учащихся.

4. Обобщение результатов. По каждой группе заданий учащиеся обобщают полученную информацию, формулируют выводы. На уроке учитель организует коллективное общение в форме обсуждения кратких сообщений о полученных результатах,

дискуссий. После этого уточняются результаты, и пополняется портфолио.

5. *Презентация.* Итоговый отчет осуществляется в конце учебного года в рамках времени, выделенного для повторения. Учащиеся подводят итоги совместной интеллектуальной деятельности и представляют портфолио. учитель и ученики других рабочих групп задают вопросы по содержанию, основным моментам теоретического материала, по решения наиболее трудных задач.

Оценка результатов проектной деятельности и подведение итогов. Каждый ученик оценивает ход и результат собственной деятельности в группе, каждая рабочая группа оценивает деятельность своих участников, наконец, учитель оценивает деятельность каждого ученика на основании собеседования и оценок, полученных им на уроках.

В заключение учитель подводит итоги проведенной учащимися работы, отмечает успехи каждого. Советуется с учениками о возможности продолжения проектной деятельности.

Внешне учебные портфолио могут быть выполнены как на бумажных носителях, так и в электронном варианте. Использование электронной формы портфолио в настоящее время актуально в связи с внедрением информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс школы.

Учебные портфолио дают новый толчок развитию проблемы оценки учебных достижений учащихся, показывают возможные направления обновления традиционной системы и, в конечном счете, формируют новое понимание самого процесса обучения, поскольку позволяют проследить индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию на продолжительном этапе обучения в школе.

Примечания

¹ Гайтукаева И.Ю., Юдина И.Г. Живая оценка. Волгоград, 2006.

² Великанова А.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио // Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып. 2. Самара, 2002.

³ Пейн С.Дж., Чошанов М. Учебное портфолио — новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор школы. 2000. № 1.

⁴ Шмарева Н.А., Панчук Н.С. Использование информационного портфолио на уроках физической культуры // Информатика и образование. № 10. 2007. С. 108—109.

⁵ Положение о портфолио — портфолио образовательных достижений учащихся МОУ СОШ № 104 // Классный руководитель. № 8. 2007. С. 35.

⁶ Морозова В.Ю. Формирование портфолио школьного центра информатизации образования // Информатика и образование. № 2. 2008. С. 59.

Т.А.Васюк
МОСШ № 13

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ С ЦЕЛЬЮ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ

Педагогические задачи компьютеризации в общеобразовательной школе можно квалифицировать по трем основным направлениям: формирование определенного стиля мышления у всех учащихся; повышение эффективности преподавания всех, без исключения, школьных дисциплин; с помощью ПК активизировать познавательный интерес учащихся.

Познавательный интерес является основным внутренним мотивом обучения, поэтому развитие познавательного интереса к русскому языку и литературе столь важно в работе учителя. Для решения этой задачи необходимо использовать на уроках ИКТ, так как огромные возможности ИКТ (систематизация, красочность, занимательность, мобильность предлагаемой информации), безусловно, повышают интерес учащихся к уроку и к предмету, а значит, повышается и качество усвоения знаний.

Компьютер может выполнять функции информационной системы, банка данных, автоматизированного справочника. В самом деле, компьютер совмещает в себе, причем на качественно более высоком уровне, возможности разнообразных средств наглядности, материалов с печатной основой, технических средств контроля и оценки результатов учебной деятельности, а непрерывно улучшающиеся аудиовизуальные параметры ПК, общая тенденция к переходу на естественный язык общения с пользователем, совмещению ПК с видеомагнитофоном и т.п. создают предпосылки для постепенного вытеснения устаревших, малоэффективных

и статичных средств обучения (плакаты, макеты, лингафонные устройства, диапроекторы, кодоскопы, обычные магнитофоны, киноустановки и т.д.)

Демонстрационные программы дают возможность получить на экране дисплея красочные, динамичные иллюстрации к излагаемому учителем материалу. На занятиях по предметам гуманитарного цикла эти программы позволяют комментировать тексты различного содержания, иллюстрировать их, вводить учащихся в обстановку, соответствующую различным историческим событиям, приобщать их к творческой лаборатории писателей, поэтов, ученых и т.д. Компьютеры могут быть с успехом использованы на всех стадиях учебного занятия: они оказывают значительное влияние на контрольно-оценочные функции урока, придают ему игровой характер, способствуют активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Компьютеры позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого материала, значительно расширяют возможности включения разнообразных упражнений в процесс обучения, активизируют все виды памяти (что немаловажно, так как не все дети воспринимают информацию одновременно зрительными и слуховыми образами), а непрерывная обратная связь оживляет учебный процесс, способствует повышению его динамизма, что, в конечном счете, ведет к достижению едва ли не главной цели собственно процессуальной стороны обучения — формированию положительного отношения учащихся к изучаемому материалу, интереса к нему, удовлетворения результатами каждого локального этапа в обучении.

Контролирующие программы специально рассчитаны на проведение текущего или итогового опроса учащихся. Они позволяют установить необходимую обратную связь в процессе обучения, способствуют накоплению оценок, дают возможность проследить в динамике успеваемость каждого учащегося, соотнести результаты обучения с трудностью предлагаемых заданий, индивидуальными особенностями обучаемых, предложенным темпом изучения, объемом материала, его характером.

Для проведения промежуточного и итогового контроля знаний учащихся можно использовать различные тестовые оболочки, я в своей работе применяю КРАБ, так как эта программа удобна

в использовании и не требует больших временных затрат при подготовке к уроку. Большое преимущество в применении тестовых оболочек на уроке и в том, что результат выполненной работы виден сразу, что способствует активизации познавательных интересов учащихся.

В условиях компьютерного обучения необходимо обратить самое серьезное внимание на организацию коллективных форм учебной деятельности (групповая работа, уроки-соревнования, уроки-игры, уроки-конференции и т.д.). В многочисленных психолого-педагогических исследованиях убедительно показано, что такие важнейшие качества личности, как независимость суждений, критичность к чужому мнению, самостоятельность поступков, готовность оказать помощь товарищу и т.п., формируются, прежде всего, в коллективной деятельности. А применение ИКТ при создании таких уроков существенно облегчает задачу учителя.

Эмоции — важнейшая характеристика человеческой личности. Они играют роль регуляторов человеческого поведения, выражают сущность человеческих чувств и переживаний, определяют нравственные качества человека, его отношение к действительности и, в конечном счете, его мировоззрение. Видео, аудио материалы, которые можно применять на уроках с использованием ИКТ, несомненно, создадут определенную эмоциональную обстановку, способствующую повышению интереса учащихся к предмету и более качественному усвоению знаний. Готовая продукция позволяет отказаться от всех остальных видов наглядности и максимально сосредоточить внимание преподавателя на ходе урока. Систематическое использование ПК на уроке приводит к целому ряду последствий: повышение уровня использования наглядности на уроке, повышение производительности урока, происходит актуализация познавательных интересов учащихся.

Преподаватель, создающий, или использующий информационные технологии, вынужден обращать огромное внимание на логику подачи учебного материала, что положительно сказывается на уровне знаний учащихся. Изменяется, особенно у 5—7 классников, отношение к ПК, как к дорогой, увлекательной игрушке. Ребята начинают воспринимать его в качестве универсального инструмента для работы в любой области человеческой деятельности.

Считаем применение ИКТ на уроках эффективным, так как это повышает мотивацию учащихся к изучению предмета, развивает внимательность. Уроки получаются более интересными и насыщенными, проходят в хорошем темпе.

Л.А.Григорова
МОСШ № 19

**ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ
С МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ
(из опыта работы методического объединения учителей
русского языка и литературы МОСШ № 19)**

Одна из актуальных проблем современного российского образования — образование детей из семей мигрантов.

Мы, учителя северного региона, работаем в условиях многонациональных классов не один десяток лет.

Методическое объединение МОСШ № 19 создало свою методическую копилку по этой проблеме.

Как известно, знания (теория) растут из практики и опираются на нее. Исходя из этого принципа, учителя русского языка нашей школы отрабатывают с детьми, плохо владеющими русским языком, сначала базовые умения с их автоматизированными компонентами — навыками, а потом на подготовленную почву накладывается необходимая теория, которая нередко уже в ходе практической деятельности самостоятельно осознается учеником.

При этом, естественно, между знанием и практическим результатом обучения существует определенная связь. Чтобы, к примеру, опознать наречия, надо знать особенности этих слов: в первую очередь неизменяемость, прилагательную зависимость. Необходим тот объем знаний, без которого получить требуемый практический результат становится трудно и даже невозможно.

Для анализа мы предлагаем знакомые ученикам тексты, чтобы смысл отрывка был ясен. Это ранее изученные произведения или изучаемые в данный момент на уроках литературы.

Вся эта работа нацелена на развитие мышления в целом, на развитие лингвистического мышления в частности; при этом совершенствуются и навыки правописания.

Для систематизации изученного ребята ведут *тетради-памятки* для лингвистических рисунков, обобщающих таблиц и схем. Через текстографические обозначения дети осмысливают значение слова.

Постоянное — из урока в урок — внимание к содержанию, смыслу текста постепенно развивает вдумчивое отношение к читаемому.

Тексты на лингвистические темы обязательно подвергаются логической обработке. Особое внимание уделяется терминам и соотносимым с терминами понятиям.

Задаются временные параметры выполнения задания, они помогают в формировании функциональной грамотности, задают рабочий ритм; стимулируют быстрое чтение и заставляют лучше сосредоточиться на выполнении учебной задачи.

На уроках используются специальные ежедневные упражнения, развивающие скорость письма и ориентировку в нем. Например, *запись заученного текста*: письмо по памяти, списывание предварительно проанализированного текста. Списывание чередуется с творческими работами малых форм: *пересказом в 50—60 слов; ответами на вопросы*.

Обогащение активного словаря учащихся мы определяем как основную задачу уроков русского языка для таких детей.

Эффективность *гнездового метода* в обогащении словарного запаса учащихся не вызывает сомнения. Именно этот метод помогает учащимся понять механизмы образования слов в русском языке. При этом учащиеся усваивают лексическое значение слов, их правописание.

После приступаем к работе, формирующей навыки составления связных высказываний с употреблением слов активизируемого гнезда.

Предлагаем *дифференцированные задания*: подбор словосочетаний с данным словом, составление предложений с этими словами или сочинений-миниатюр.

Обучение учащихся организуется с учетом лексической и грамматической темы урока; учебно-речевые действия моделируются на основе учебных текстов, дидактических игр и наглядных пособий.

Дидактический материал каждого учителя чрезвычайно разнообразен и приведен в соответствующую систему.

Диалог культур становится важным средством постижения русского языка как духовной ценности народа, приобщения к его культуре, средством формирования умения жить и общаться в многонациональной стране. Важную роль в этом играют внеурочные, внеклассные мероприятия.

Ежегодно в нашей школе проходит *фестиваль «Содружество народов и культур»*. Он дает возможность позиционировать черты национального характера.

Словарик Дружбы составляется ребятами каждого класса для того, чтобы проявлять уважение и понимание к людям другой национальности.

Ребята приготовили материал для экспозиции музея литературного краеведения «Содружество народов и культур Нижегородска», проводят экскурсии в нем.

Для более глубокого изучения русского языка в школе существуют различные *элективные курсы*. Один из них — «Лексика русского языка».

Кропотливая работа наших педагогов дает положительные результаты, они отражены в системе мониторинга, проводимого каждым учителем.

Всей своей деятельностью учителя нашего методического объединения пропагандируют мысль о том, что знание русского языка расширяет доступ к достижениям мировой науки, техники, культуры, позволяет человеку свободно общаться с представителями разных национальностей, что сохранение и развитие языка является основой национальной безопасности, без русского языка наше государство не может нормально развиваться.

НАРОДНОСТЬ ЯЗЫКА ПОЭМЫ А.Т.ТВАРДОВСКОГО «ВАСИЛИЙ ТЕРКИН»

Реформа А.С.Пушкина как родоначальника современного русского литературного языка, основанная на принципе народности, на принципе сближения литературного языка с народной речью, на принципе широкого вовлечения народно-разговорных элементов в язык различных жанров поэзии, художественной, публицистической и научно-исторической прозы позволила бесконечно разнообразить и обогатить словарный состав литературного языка, развивать, совершенствовать его стилистические приемы.

Последовательное соблюдение принципа народности наиболее отчетливо проявляется в творчестве М.Ю.Лермонтова, Н.В.Гоголя, В.Т.Белинского и других русских поэтов и писателей второй половины XIX в. Пушкинские принципы историзма и народности являются основополагающими в творчестве современных русских писателей: А.М.Горького, М.Шолохова, В.Распутина, В.Астафьева и, конечно, А.Т.Твардовского (1910—1971). Лингвистический анализ поэмы А.Т.Твардовского «Василий Теркин», удостоенной государственной премии СССР, показал взаимодействие книжной и народно-разговорной языковых стихий на фоне литературных средств языка.

Элементы книжного языка

Устаревшая лексика: *верста, истома, пират, твердыня.*

Литературоведческие термины: *автор, глава, идейный, критик, повесть, сюжет.*

Лексика общественно-политической и научной тематики: *закон, курс наук, лозунг, натура, наука, право, регалии, резон, суд, судьба.*

Военная терминология: названия воинских подразделений (*расчет, взвод, рота, батальон, полк, дивизия*); наименования родов войск (*авиация, артиллерия, пехота*); воинские звания, должности (*башенный стрелок, зенитчик, комдив, офицер, политрук, рядовой, «язык»*); названия различных видов вооружения и их деталей (*автомат, бомба, винтовка, граната, диск, запал,*

калибр, катушка, миномет, обойма, пушка, танк, штык, фугас); другие военные термины (*передний край, тыл, фланг; землянка, теплушка, смотровая цель, воронка, трофей, колонна; дан приказ, разрешите доложить* и другие слова и выражения).

С элементами книжного языка естественно сочетаются **элементы народного языка:**

Фонетические:

Перенос ударения: *вклинится, инструмент, прифронтовой, псковской.*

Произношение: *аж, в окружку, заране, кабы, одежа, пуще, слышь, тыща.*

Морфологические:

Слова с суффиксами субъективной оценки: *борозденка, бра-ток, газетка, гармошка, голубчик, девчонки, дорожка, дымок, дружок, дружище, избушка, ложечка, парнишка, пастушок, петушок, письмецо, погребушка, серединка, сиротинка, словечко, табачок, шильце.*

Слова отличающиеся от литературной нормы аффиксами: *заберечь, зазяб, зарецкой (зареченский), малец, мальчишых, обколоться (уколоться), помереть, простыть (остыть), чуток.*

Междометные глаголы: *хватъ, шмяк.*

Междометия: *ах, ого, охо-хо, ура-а, чох, эй.*

Постпозитивные частицы: *на-ко, ну-ка, ну-ну, постой-ка, стой-ка, то-то.*

Приложения: *беда-проруха, бомба-дура, вьюга-завируха, дед-солдат, дед-хозяин, жена-крошка, земля-матушка, матушка-пехота, мать-земля, мать-старуха, музыка-рожок, немец-барин, неделток-стригунок, осколок-дурак, сон-забвенье, страна-держава, товарищ-боец, трава-осока, труженик-солдат, труха-солома, шутка-поговорка.*

Лексические:

Бытовая, в том числе солдатская бытовая лексика: *веник, голенище, каморка, кисет, котелок, котомка, лежанка, махра, перина, подштанники, портянка, самокрутка, стопка, табак, харчи, чарка, черпак, шайка.*

Просторечные и диалектные слова и выражения: *каюк, баба, башка, вечорка, гулянка, доля (любимая), дрянь, загнуться, заяривать, квашня, козявка, костра (кострика-льняной мусор, сухие*

корочки стебля при обмолоте), кукиш, сабантуй, хата, хлопец, в ус не дуть, дать леца, до зарезу, лезть с дуру, наш брат, не видеть ни черта, попросить чуру, тебе крышка, хоть бы что.

Во время поединка с немцем Василий Теркин мысленно обращается к нему с крепкими русскими словами:

«Ах ты, сволочь, для здоровья,
Не иначе, жрешь чеснок!» (с. 78)

«Раз ты пес, так я — собака,

Раз ты черт,

Так сам я — черт» (с. 81)

Фольклорные эпитеты: *глухая ночь, лихая погода, сыра земля, седая зима, добрый мальи, лесная сторона, ясный сокол;*

Синтаксические особенности народной речи:

Повторы для усиления действия:

Было бито, бито, бито (о разрушениях) (с. 177)

Все не режет, точишь, точишь (о пиле) (с. 62)

«Стонет, стонет, а не донят, — дай, дай, дай!» (с. 214)

«Нет куда, куда, куда там,

Хоть кому, кому, кому

Братся париться с солдатом

Даже черту самому» (с. 213)

«Смерть грохочет в перепонках,

И далек, далек, далек.

Вечер тот и та девчонка

Что любил ты и берег» (с. 93)

Восклицательные и вопросительные предложения, в том числе риторические вопросы:

«Что ж не спится в самом деле?

Не укрыться ль с головой?» (с. 138)

«Молодцы! Вперед, ребята!

Взвод! За родину! Вперед!» (с. 142)

«Где кормилец, чей кормилец

Где пришелся ко двору?» (с. 58).

Неполные предложения, в основном, в диалогах:

«Далеко ль?

— На фронт обратно.

Руки вылечил?
— Понятно.
Не герой?
— Покамест нет.
Доставай тогда кiset» (с. 53)
«Сам сидит как будто в кресле,
Всех страхует от огня,
— Ну, а если.....
— А уж если.....
Получи тогда с меня» (с. 122)
«Буду ль жив еще? — Едва ли» (с. 48)

В поэме «Василий Теркин» ненавязчиво живо сочетаются элементы литературного и народного языка. Сам автор так говорит о языке поэмы:

«Вот стихи, а все понятно,
Все на русском языке» (с. 223)

И мы соглашаемся с А.Т.Твардовским, произведение действительно написано на прекрасном русском языке с использованием всех его богатств, как книжных, так и разговорных.

Н.Г.Кочура
МОСШ № 22

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В течение последних лет Министерством образования РФ проводятся выпускные экзамены в форме ЕГЭ. Эксперимент проводился более чем в сорока регионах России, и уже в 2007—2008 гг. ЕГЭ будут сдавать все школьники РФ.

В ходе эксперимента менялся характер и количество заданий по русскому языку, но в целом структура ЕГЭ определена. С начала эксперимента по введению Единого государственного экзамена и учителей, и учащихся интересуют вопросы подготовки

к сдаче экзамена. Несомненно, что успех экзамена зависит от множества причин.

А что же зависит от учителя? ЕГЭ требует обобщения знаний по предмету, умения организовать работу. Из опыта известно, что недостаточно знать экзаменационный материал, необходимо научиться сдавать экзамен.

Цель проведения уроков русского языка в старших классах — повторение курса русского языка в старшем звене, а самое главное — подготовка к ЕГЭ. Первая главная задача учителя — научить сдавать тест. Для этого необходимо ознакомить учащихся со структурой ЕГЭ. Вторая главная задача — психологически настроить ученика на сдачу экзамена в ситуации стресса.

Планирование работы. Большую роль, конечно же, играет планирование работы. Знакомство с учащимися 10 класса начинается с выяснения того, что знают учащиеся, пришедшие в 10 класс. Для этого провожу безоценочный диагностический тест за курс 5—9 классов. Результат сообщается учащимся. В ближайший период времени необходимо выяснить наиболее «западающие» темы, разделив учеников на группы с высоким, средним и низким уровнем подготовки. На первых же уроках ученики знакомятся с формой проведения ЕГЭ, материалами для подготовки к ЕГЭ (издательство «Интеллект-центр»), даются комментарии учителя по каждой части, представляются диски, пособия и т.д., имеющиеся в кабинете, в школьной библиотеке. Даются комментарии к учебникам, которые используются при подготовке к экзамену. Ученики получают информацию о примерном плане подготовки к ЕГЭ (на изучение русского языка предполагается в 10-м и 11-м классах 2 часа в неделю (1 + 1)). Большую роль играют в этом информационно-коммуникативные технологии.

1. Применение компьютерных программ и электронных учебников на уроках русского языка.

Компьютер проник во все сферы человеческой деятельности и теперь активно входит в школьную жизнь, помогает создать подлинную познавательную мотивацию, без которой невозможно успешное обучение в школе. Но вместе с его появлением в школе возникли и вопросы: «Чему учить?», «Как учить?» Как его использовать рационально, как заставить его работать на учителя и учащихся так, чтобы он не стал модным украшением кабинета?

Как организовать работу с компьютером в классе наполняемостью 25 человек? На каких уроках в нем не будет необходимости, и на каких он нам очень поможет? Какие программы, программно-методические комплексы можно и нужно использовать и от каких лучше отказаться? Может ли учитель сам с помощью компьютера создавать дидактический материал, если накоплен большой текстовый, иллюстративный материал, который выгоднее было бы представить в обучающей программе?

Это вопросы, с которыми учитель сталкивается в повседневной практике. Курсы повышения квалификации, методическая литература в какой-то степени подсказывают ответ, но самые важные «открытия» дает практика: уроки, семинары, общение с коллегами, совместные с учениками проекты, их презентации и др.

Какие же выводы подсказывает практика? Необходимо преодолеть ограниченный взгляд на компьютер лишь как на некое техническое средство обучения. Не секрет, что многие преподаватели используют компьютер только для демонстрации отдельных слайдов, текстов, хотя можно было бы организовать простую работу с репродукциями картин, иллюстрациями и текстом в книге, избежав неразумной траты времени. Роль компьютеров может быть намного шире, что связано с такими его принципиально важными возможностями, как:

- естественным образом достигнутая оптимизация темпа работы ученика; легко достигаемая уровневая дифференциация обучения;

- перевод учащегося в категорию субъекта обучения, ибо программа требует от него активного управления;

- появление возможности моделировать, создавать с помощью компьютерной анимации на уроке игровую познавательную ситуацию;

- обеспечение урока материалами из удаленных источников, пользование средствами телекоммуникаций;

- повышение у большинства детей мотивации учебной деятельности, так как диалог с программой приобретает характер учебной игры;

- наличие обратной связи;

- обеспечение динамической наглядности.

Известно, что обучаемый с первого раза запоминает лишь четверть услышанного, треть увиденного. При комбинированном воздействии на слух и зрение запоминается половина. А при вовлечении обучаемого еще и в активные действия (например, при использовании интерактивных мультимедиа технологий) доля усвоенного может составить 75%. Таким образом, компьютерные технологии значительно повышают эффективность самостоятельной работы, не исключая при этом традиционной формы обучения, предполагающей живое творческое общение.

II. Из опыта работы по внедрению новых информационных технологий на уроках русского языка и литературы. Методы и приемы.

Одной из специфических особенностей уроков русского языка является большой объем работы, которую необходимо осуществить для приобретения учащимися соответствующих умений и навыков, а также характер этой работы: кропотливое выполнение упражнений, переписывание из учебника или из другой учебной книги дидактического материала с одновременным выполнением каких-либо грамматических заданий и многое другое. Сегодня, с приходом в школу компьютера, появилась возможность интенсифицировать преподавание русского языка, повысить темп современного урока, увеличить объем коммуникативных упражнений, активизировать познавательную деятельность учащихся за счет сокращения затрат времени на другие виды работ. Собственный опыт общения с компьютером, наблюдения и знакомство с разнообразными программными продуктами привели к выводу: компьютер может помочь учителю сделать урок динамичным и результативным, но именно учитель, составляя свой собственный сценарий урока, должен продумать методические приемы, составить образовательные карты, учитывая достоинства и недостатки той компьютерной программы, которую собирается применить.

Приведу примеры из практики. Во-первых, применение компьютера максимально уплотняет урок. И для того, чтобы учащиеся, с одной стороны, не уставали, а с другой, — не теряли времени даром, стараюсь разнообразить урок, создавать проблемные ситуации, привлекать творчество учащихся. Во-вторых, стараюсь не «перегрузить» учащихся работой с компьютером. Чрезмерное увлечение компьютером может принести вред, а не пользу.

В-третьих, использую групповой метод работы. Класс делится на две группы. Одна работает с компьютером, другая, на местах, занимается повторением, выполнением письменных и устных упражнений, работой у доски — разбором нетипичных случаев и другими видами работы, требующими рассмотрения с участием учителя. Групповой метод применяю на контрольных уроках с использованием контрольных заданий или программ-контролеров.

Контрольные работы на основе компьютерного тестирования не рассчитаны на выполнение их в течение всего урока. Обычно с ними можно справиться за 12—15 минут. В данном случае класс можно разделить на 3 группы: 1 — слабо подготовленные учащиеся, 2 — учащиеся низкой мотивации, 3 — учащиеся с высоким уровнем мотивации. Учащиеся 3 группы выполняют контрольные упражнения, затем творческое задание поискового характера или упражнение по развитию речи. С учащимися 1 и 2 групп ведется подготовительная работа: проверка домашнего задания, выполняются дополнительные упражнения на закрепление материала по пройденной теме. После выполнения контрольных упражнений 3 группой учащиеся 2 группы переходят на их место и работают с компьютером. Учащиеся 1 группы приступают к выполнению контрольных упражнений в последнюю очередь. В это время 2 группа работает над индивидуальными заданиями, предложенными учителем. В конце урока собираются данные о выполнении работы.

Компьютер помогает организовать и внеаудиторную зачетную работу. В этом случае учащиеся делятся по группам. Контроль ведется в просмотре специальной тетради, где ученик фиксирует результаты работы и отмечает темы, в которых допустил ошибки. При необходимости ученик возвращается к программе для работы над ошибками. Хорошая программа ведет статистику ошибок, поэтому имеется возможность проанализировать количество ошибок, допущенных каждым учеником. Возможна и такая форма работы, как парная работа с текстовым редактором: один ученик начинает текст, другой заканчивает его; затем следует совместное обсуждение и редактирование.

Использование компьютера на уроках русского языка требует определенной технологии построения уроков. Обязательными компонентами уроков с применением ПМК (программно-

методических комплексов) и КП (компьютерных программ) должны стать:

1. Пропедевтический (мобилизация внимания учащихся, психологическая подготовка к восприятию материала урока, подготовка к работе с компьютером, инструктаж по технике безопасности, установка на успех выполнения работы).

2. Ситуация «мозгового штурма» (использование тестов-тренажеров разных уровней сложности). Программа «Русский язык. Базовый курс» (Электронный репетитор-тренажер), например, содержит задания 5 уровней сложности, что позволяет организовать дифференцированную работу по решению тестов. На этапе «мозгового штурма» проводится актуализация изученного материала, его повторение и закрепление. Учитель диагностирует уровень ЗУН учащихся по определенной теме или определенным разделам.

3. Организация творческой деятельности учащихся. (Развитие речи — неотъемлемая часть уроков русского языка. На данном этапе приносит свои неплохие результаты работа с программой «Шедевры русской живописи. 33 интерактивных видеоурока» (в 5—7 классах, например, звуковая лекция-экскурсия по картине с последующим сочинением), «Подготовка к ЕГЭ» (в 8—11 классах — комплексный анализ текста с последующим сочинением). Необходимо добавить, что компьютерные программы содержат множество заданий по лексике и фразеологии, по конструированию текста, его расширению и пр.

4. Контрольно-оценивающий этап (здесь предполагается провести контрольное тестирование. Программы «Тесты по орфографии. I C», «Тесты по пунктуации. I C» содержат множество тестов со статистикой ошибок.

Роль компьютера в подготовке к ЕГЭ. Как отмечалось выше, информационно-коммуникативные технологии активизируют познавательный интерес учащихся, повышают уровень орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, оказывают существенную помощь в подготовке к ЕГЭ. Однако необходимо проводить эту работу с 5 класса. При подготовке к ЕГЭ не вызывает особых затруднений подбор заданий по орфографии и пунктуации. Компьютерные программы молчат относительно части (С) ЕГЭ. Учителю приходится самому составлять задания. Что

ожидает ученика после того, как он выполнил предварительные задания: определил тему, идею, стиль текста, отметил художественно-изобразительные средства? Соединить свои ответы — написать сочинение. Самое трудное — начать сочинение и закончить его. Проводим работу по каждой структурной части сочинения поэтапно (отдельно над вступлением, на другом уроке над основной частью, далее — над заключением). Ученику предстоит грамотно выстроить текст сочинения, применить все, что он знает о грамматических и смысловых связях предложений в тексте. Приведу пример фрагмент урока по отработке этой темы в 11 классе.

Анализ текста.

Учитель: *Вы уже осознали, что написать емкое, исчерпывающее вступление — это еще не все. Нужно подумать и о том, как связать части сочинения. Давайте вспомним, какими средствами достигается связь между предложениями текста? Сейчас вам предстоит диалог с компьютером. В заданиях есть прочерки. Вам необходимо вставить правильные ответы. Если ответ правильный — программа пойдет дальше, если нет — обращайтесь за помощью к товарищам, ко мне или к программе. На мониторах: Компьютер. Все виды связи между предложениями можно поделить на 2 большие группы.*

Ученик: *Связи по типу зацепления и повторы.*

Компьютер. В связи по типу зацепления какой-либо элемент одного предложения указывает на элемент другого, как бы зацепляется за него. Таким образом передается смысл от одного предложения к другому. По данным примерам определи самые распространенные средства зацепления:

1. Автор поднимает глобальную проблему времени. Он говорит о милосердии, сострадании.

2. Герой текста заставляет о многом задуматься, многое переосмыслить. Такие люди всегда считались «солью земли».

3. Писатель рассказал своим современникам о той стороне жизни поэта, о которой было мало известно. А нам — о пушкинском понятии чести и долга.

4. Во-первых, сложно согласиться с автором, утверждающим, что «дружба — это работа». Во-вторых, вызывает сомнение тезис о том, что...

5. Рассмотрим поставленные автором проблемы. Сначала обратимся к вопросу ..., потом...

6. В цитате, использованной автором текста, уже заявлена тема статьи.

7. Писателя поразило этот факт. Я тоже впервые задумался над удивительными свойствами воды. Ответ.

Ученик:

1. *личные местоимения;*
2. *указательные местоимения;*
3. *эллипсис;*
4. *вводные слова;*
5. *наречия времени;*
6. *адресные отсылки;*
7. *слова тоже, также.*

(В случае неверного ответа на мониторе появляется: «Подумай!»).

Компьютер: Второй тип связи.

Ученик: *Повторы.*

Компьютер: Повторы могут быть:

- лексическими;
- грамматическими;
- синтаксическими;
- смысловыми или семантическими.

Компьютер: Найди их в предложениях. Кто из нас не любовался восходом солнца, летним разнотравьем лугов, бушующим морем? Кто не восторгался оттенками красок вечернего неба? Кто не замирал в восхищении от вида внезапно возникшей долины в горных ущельях?

Ученик: *Лексический повтор «кто». Грамматический повтор «любовался, восторгался, замирал». Синтаксические вопросительные предложения.*

(Компьютер считывает здесь конкретные ответы, поэтому объяснение не обязательно).

Учитель: *А теперь потренируемся. На экране вы видите текст С.Аксакова (учитель сам читает текст): (1) В эту же зиму узнал я и горячо полюбил Писарева, который находился еще в университетском благородном пансионе, впрочем, это было*

только за полгода перед выпуском воспитанников. (2) Он участвовал в наших спектаклях, хотя сценических способностей у него было мало. (3) Несмотря на восемнадцатилетнюю молодость, блестящий острый ум Писарева был уже серьезен и глубок. (4) Вся пансионская молодежь признавала его превосходство, и все, кто его знал, смотрели на Писарева как на будущего славного писателя; его проза и стихи превозносились не только товарищами и начальством пансиона, но и всеми; театр, литература были его призванием, страстью, жизнью. (5) С первого свидания Писарев почувствовал искренность моего участия и полюбил меня как брата; все время, свободное от классного ученья, он проводил у меня в доме. (6) Писарев имел раздражительный, но сосредоточенный характер: внешнее выражение у него было тихо, спокойно и холодно даже тогда, когда он задыхался от внутреннего волнения (И далее см. по Сборнику заданий ЕГЭ по русскому языку / Экзамен, 2005 г.).

Далее учащимся предлагается вариант сочинения-рассуждения (на дискете) и задания:

1. Среди предложений 1—5 найди такие, которые связаны с предыдущим с помощью личного местоимения, укажи их номера.

2. Среди предложений 3—7 найди предложения, которые связаны с предыдущим с помощью лексического повтора, укажите номера этих предложений.

3. Среди предложений 7—10 найди предложение, которое связано с предыдущим с помощью указательного местоимения.

В процессе выполнения задания дома ученик сможет проверить правильность ответов, «вбитых» на дискету. Свое задание он выполняет на дискете, для того чтобы на следующем уроке его текст (вернее, сочинение-вступление и основная часть) мог быть спроецирован для анализа на экран при помощи мультимедиа-проектора. Таким образом, подготовка к ЕГЭ — работа длительная и систематическая с разнообразными вариантами использования компьютера.

VI. Компьютерные программы, программно-методические комплексы по русскому языку и основные требования к ним. Появилось множество учебных компьютерных программ, что снимает проблему компьютерного обеспечения учебных программ. Назову лишь некоторые из активно используемых компьютерных

программно-методических комплексов: «Русский язык. Начальная школа. Семейный наставник» для 2, 3, 4 классов; «Русский язык. Средняя школа. Семейный наставник» для 5, 6, 7 классов, 2001 год. «Тренажер по русскому языку», 2001 г.; «Курс русского языка (Базовый)» Электронный репетитор-тренажер. 2001 г.; «I C: Репетитор. Русский язык. Фонетика, лексикология, словообразование, морфология, синтаксис, орфография, пунктуация». Для абитуриентов, старшеклассников и учителей. 2002 г.; «Тесты по орфографии» 2000 г.; «Тесты по пунктуации». 2000 г.; «Шедевры русской живописи. 33 интерактивных видео урока», «Кирилл и Мефодий», 2002 г.; «Фраза» (Программа-тренажер по русскому языку). 2002 г. и многие другие.

Не ставлю своей целью проанализировать каждую из этих программ. Не все из них можно назвать идеальными, у каждой программы есть свои плюсы и минусы. Но хотелось бы обратить внимание на программно-методический комплекс «Семейный наставник» НБ «Инис-Софт» (классы 2—7). Это серия обучающих программно-методических комплексов, которые при установке интегрируются в одно целое. Главный модуль программы — «Наставник» предназначен для организации диагностического и коррекционного тестирования, визуального контроля за усвоением учебного материала, выдачи учащемуся индивидуальных рекомендаций по устранению пробелов в знаниях.

Основу каждого обучающего комплекса составляет мультимедийная система тестов, диктантов и уроков. В окне программы представлены разделы «диагностика» (диагностические тесты), «Коррекция» (устранение пробелов в знаниях), «Рекомендации» (рекомендации программы по устранению пробелов), «Работа над ошибками» (программа собирает и систематизирует ошибки, предлагает работу над ними), «диктанты» (комплекты диктантов по темам в режимах «звук», «проверка», «правка»), «Уроки и замены» (поэтапное прохождение учебного курса, а также цветовая шкала усвоения учебного курса). Справочник программы состоит из 6 разделов:

1. введение;
2. фонетика и графика (10 теоретических правил-справок);
3. лексикология и фразеология (14 правил);
4. грамматика (словообразование, морфология, синтаксис);

5. орфография (72 правила);

6. словарь терминов.

Технология работы с программой достаточно проста. Комплекс предназначен для индивидуальной работы дома, но применяю его с успехом на уроках повторения и закрепления материала, а также для проведения контрольных тестов (программа ведет статистику ошибок). Следует отметить, что содержание комплекса отвечает требованиям программы по русскому языку. Достаточно сказать, что только в подпрограмме «Коррекция» по разделу «Имя существительное», представляющей 35 тем, среди которых, к примеру:

- образование конкретных и отвлеченных существительных;
- неявное употребление множественного числа в предложении;
- определение падежа существительного и др.

На каждую тему программа предлагает от 14 до 48 заданий, ведет подсчет ошибок (всего: — ; верно: — ; ошибок: — ; осталось заданий —) и выдает в конце работы результаты.

Представлены разные формы режима работы: контроль, изучение, фиксированный тренинг, произвольный тренинг, фиксированный самоконтроль, произвольный самоконтроль, самоконтроль с поощрением. Последнюю форму любят пятиклассники и шестиклассники: после каждого ответа программа анимационно оценивает работу ученика: либо звучат фанфары, либо падает сдувшийся шарик (версий много).

Преобразилась и программа «Репетитор». Став «Репетитором I C», она завоевала большое количество пользователей. Эта программа предназначена для учащихся 8—11 классов. Появились игровые элементы, программа стала более легкой в использовании. «Репетитор» может использоваться:

1. на специальных зачетных уроках (тестовый материал);
2. на уроках, связанных с написанием диктантов, так как идет звуковое и визуальное сопровождение с экрана компьютера;
3. на обычных уроках русского языка, когда в структуру урока включаются отдельные упражнения. Отрадно отметить, что часть тем дается в большем объеме и на более серьезном уровне, чем в обычной школьной программе.

Например, в III разделе «Речь» темы представлены так:

— виды речевой деятельности: говорение и аудирование, письмо и чтение;

— речь диалогическая и монологическая, качество хорошей речи:

— информативность, уместность, выразительность;

— русский речевой этикет;

— текст как речевое произведение;

— смысловая и композиционная целостность текста;

— последовательное расположение частей текста;

— тип текстов по функционально–смысловым особенностям и стилям речи.

Несомненным достоинством данных программ является органическая связь и сочетаемость с традиционными, проверенными временем методами и приемами обучения, что существенно облегчает их применение в школьной практике.

В то же время нельзя пройти мимо некоторых негативных моментов в характеристиках программ:

— для массовой школы, которая ограничена в материальных возможностях, немаловажно наличие программы, которую можно было бы размножить; некоторые вопросы сформулированы не совсем корректно, предполагают двусмысленность ответа;

— помимо ошибок в прохождении учебных тестов программой фиксируются еще и технологические ошибки (ошибки работы с программой), что искажает картину результатов;

— некоторые определения и правила оторваны от школьной программы, не совпадают в трактовке с материалом школьных учебников. Возникают своеобразные «ножницы», мешающие учащимся достигать эффективных результатов в работе;

— перегруженность программы элементами управления делает информацию малодоступной; не обеспечивается в полной мере развитие речевой, графической, письменной культуры учащихся;

— материал подается в условной форме, сильно сжатой и однообразной;

— материалы программы, как правило, рассчитаны на использование на этапе закрепления, повторения, контроля; не предусмотрена возможность их использования на разных этапах урока.

Как видим, недостатки у компьютерного обучения есть, но достоинств, несомненно, больше. Какие задачи надо в этой связи решить?

Первое. Учителю необходимо выработать критерии полезности применения компьютеров на уроке для каждой возрастной группы учащихся по конкретным учебным темам.

Второе. Внимательно изучить методические рекомендации, составленные разработчиками программ, выработать свою методику, следуя указаниям.

Опыт работы с программными средствами, электронными учебниками позволяет сделать определенные выводы относительно построения оптимальных программ по русскому языку. Каждый конкретный урок или этап обучения требует своего типа программных средств. Так, на уроке освоения нового материала нужна демонстрационная программа, которая позволяет в доступной, наглядной форме довести до учащихся теоретические сведения. На уроках закрепления уместно использовать программы-тренажеры для закрепления теоретических знаний и развития необходимых навыков. На контрольном уроке персональный компьютер может досконально проверить, насколько ученик усвоил пройденный материал. Следует отметить, что современные школьники интересуются инновационными технологиями, отлично разбираются в компьютерных программах и сами составляют алгоритмы, тесты, презентации в программе Power Point, которые можно использовать на этапе первичного ознакомления с орфограммами и пунктограммами в 5—8 классах и самостоятельной отработки орфографических и пунктуационных навыков учащихся.

Компьютерная тестирующая программа «Лингвист» способствует более глубокому пониманию изучаемого материала, навыков решения сложных лингвистических задач. Эта разработка применяется мной наряду с традиционными программами и оказывает существенную помощь при подготовке учащихся к олимпиаде по русскому языку, так как в ней представлен материал, вызывающий наибольшие трудности.

Структура электронного пособия «Лингвист»:

1. Блок теории (представлены основные разделы лингвистики).
2. Блок заданий и тестов.

3. Блок «Словарь».

4. Блок «Примерное планирование спецкурса “Олимпиадные задания по русскому языку”».

Задачи данного электронного пособия:

— способствовать более глубокому и прочному усвоению изученного на уроке материала; совершенствовать навыки лингвистического анализа;

— повышать уровень языкового развития школьников;

— ознакомить с примерами, иллюстрирующими языковое явление;

— сформировать навыки решения сложных лингвистических задач;

— воспитывать культуру общения;

— воспитывать интерес к русскому языку.

В данной программе выдержаны следующие параметры:

1. Работа над лексикой.

— Знакомство со значением устаревших слов: «агнец», «аки», «вья», «рамена», «зане» и т.д.

— Видами архаизмов (фонетическими — зеркало, словообразовательными — рыбарь, лексическими — ветрило, акцентологическими — музыка, грамматическими — лебедь белая).

— Видами омонимии (омофонами, омоформами, омографами).

— Значением паронимов.

— Отличительными признаками старославянизмов, грецизмов, латинизмов. (Работа над значением и происхождением слов сопровождается информацией о лингвистических словарях).

2. Работа над орфоэпией:

— Твердое и мягкое произношение: [т']эмп или [т]эмп.

— Е или Е (афера или афера).

— Ударение (ступЕней, ступенЕй).

3. Морфемика и словообразование (морфемный, словообразовательный разбор).

4. Фонетика (транскрипция).

5. Морфология. Грамматические категории различных частей речи:

— Трудные случаи различения рода, времени, вида и т.д.

— Образование формы слова (Р. п. мн. числа имен сущ., 1 лица ед. числа глаголов и т.д.).

— Различение частей речи (Слова со значением числа, наречие и прилагательное в сравнительной форме и т.д.).

6. Орфография (Трудные случаи написания двойных согласных, приставок, иноязычных слов и т.д.).

7. Синтаксис.

Несомненно, использование программы «Лингвист» позволяет углубить и расширить полученные знания в процессе проектной деятельности учащихся, которой в настоящее время придается большое значение. Кроме того, ежегодно проводятся традиционные олимпиады по русскому языку, где умения и навыки, приобретенные за счет работы с программой, помогут учащимся решать самодостаточные лингвистические задачи.

Данное электронное пособие можно использовать и для периодических разовых занятий. Например, учитель русского языка может проводить по нему особый урок (урок-праздник, мини-конференция и т.д.), посвященный какой-нибудь языковедческой теме, раз в четверть. Возможно, это будут мероприятия, приуроченные к предметной неделе филологии. Ученики заранее ставят в известность о времени проведения такого урока или мероприятия, получают задание подготовить выступления по указанной теме, опираясь на материалы программы «Лингвист». Учителя же могут использовать его в качестве иллюстративного материала, рассказывая на уроках об интересных лингвистических фактах. Именно эти факты обязательно останутся в памяти детей и будут ассоциироваться с изученным на уроке явлением.

Мне представляется целесообразным использовать данную программу на продвинутом этапе изучения соответствующей темы, когда уже выработаны соответствующие тематике навыки — под руководством учителя, на основе дидактического материала, приводимого в учебниках и учебных пособиях. Но только за учителем остается роль координатора урока и всего процесса обучения, а программа является лишь многофункциональным помощником наряду с другими средствами обучения.

Собственный опыт общения с компьютером привел меня к выводу: учить с помощью компьютера можно и нужно!

Современный человек живет в мире техники, в мире, духовно ограниченном, где приоритет общечеловеческих ценностей часто приносится в жертву практической пользе. Поэтому именно уроки русского языка и литературы должны посвящаться, прежде всего, человеческому общению. Компьютер — это только инструмент, с помощью которого учитель может добиться более динамичного и яркого знакомства с учебным материалом, провести закрепление и контроль знаний, но в то же время урок должен быть посвящен живому слову, решению творческих задач, разговору о нравственных ценностях, о месте человека в современном мире. Практические навыки приобретаются в процессе выполнения любых работ, но духовно-значимые повышают внутреннюю мотивацию учения и развивают и воспитывают нравственные качества ЧЕЛОВЕКА. Обогащению духовной культуры и развитию творческих задатков на любом уроке должно придаваться первостепенное значение.

Литература

1. Резниченко И.Л. Обучение с применением дисплея персонального компьютера. М., 2000.
2. Стрыгина Т.В. Блоковая подача материала и изучение имени существительного с применением ЭВМ // Русский язык в школе. 1996.
3. Алексаньянц Л.М., Прохорова Л.Н. Из опыта использования компьютера для контроля орфографических навыков // Русский язык в школе. 1999.
4. Баскаков В.Ю. Проблемы использования компьютера в обучении русскому языку // Русский язык в школе. 1988.
5. Компьютерная поддержка изучения пунктуации в предложениях с обращениями // Русский язык в школе. 1990.
6. Львов В.В. Компьютеры на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2003.
7. Стебенева Г.Г. Возможности использования ЭВМ в процессе обучения русскому языку // Русский язык в школе. 1988.
8. Маркова А.К. Психология усвоения языка. Средства общения. М., 1994.

ФОРМЫ ПОДАЧИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧНОГО КЛАССА

В связи с активными миграционными процессами в стране в общеобразовательных школах России получает большое распространение совместное обучение русскоязычных детей и детей, для которых родной язык не является русским.

Регион, в котором мы живем, не является исключением — он многонациональный. В освоении нефтяных месторождений принимали активное участие нефтяники Башкирии, Татарии, Азербайджана, большой приток рабочей силы был из Украины. Сегодня нижневартовская школа № 12 обучает детей разных национальностей. Исследование по выявлению национального состава учащихся школы показало, что мы обучаем детей 20 национальностей. Это модель складывающейся *полиэтнической школы с русским языком обучения*, где в одном классе учатся дети разных национальностей.

Из 810 учащихся 547 являются русскими, 263 — дети других национальностей, из них:

татар, башкир — 43%,

украинцев — 32%,

азербайджанцев — 10%,

чувашей, белорусов, молдаван, кумыков, марийцев, мордвы, лезгинов, хантов, немцев, казахов, узбеков, удмуртов — 15%. Таким образом, 32% детей — билингвы.

В обучении детей-билингвов методисты предлагают ставить задачу формирования или совершенствования речевой компетенции на основе углубленного изучения или освоения грамматических моделей русского языка. И здесь основной принцип обучения — *от частного к общему*.

Работа с текстом — благодатная почва для работы в многоязычном классе.

Текст помогает решать на уроке в многонациональном классе комплекс следующих методических задач:

- отрабатывать орфографические, пунктуационные, грамматические модели;
- вести лексическую и словообразовательную работу;
- анализировать структуру и содержание текста, а затем воспроизводить некоторые его фрагменты.

Выполняя все виды заданий, учащиеся многократно обращаются к тексту, запоминают использованные в нем лексические и грамматические средства. В связи с этим к содержанию текстов предъявляются особые требования: оно должно способствовать осуществлению межкультурных и межпредметных связей; в текстах должна быть соблюдена повторяемость языковых моделей.

Работе с текстом должны предшествовать:

- орфоэпическая работа;
- выразительное чтение текста;
- предтекстовая лексическая и лексико-грамматическая работа;
- написание отдельных предложений или абзаца;
- отработка грамматических моделей.

Для предтекстовой лексической работы можно использовать задания пассивного и активного характера («Приведите толкование слова», «Составьте словосочетания», задание на определение внутренней формы слова в формулировке «От какого слова образовано данное?»). При составлении словосочетаний осваивается лексика, синтаксические связи (согласование, управление, приемы), познается природа образности (*время пролетело — птица пролетела*).

При изучении грамматических моделей (и на уровне словосочетания, и на уровне предложения) основной прием для билингвов и плохо успевающих учащихся — создание ситуации повторения языкового факта. Неоднократное обращение к одному и тому же тексту с вариантами заданий позволяет отработать орфограммы, запомнить целые семантические блоки.

Варианты заданий.

Запишите стихотворение Николая Рыленкова.

Горят, как жар, слова
Иль стынут, словно камни, —
Зависит от того,

Чем наделил их ты,
Какими к ним в свой час
Притронулся руками
И сколько отдал им
Душевной теплоты.

1) Определите тему, основную мысль текста.
2) Почему это стихотворение, которое состоит из одного предложения, можно назвать текстом? Какими признаками текста оно обладает?

3) Подготовьтесь к выразительному чтению текста. Для этого проанализируйте внимательно пунктуацию, подумайте, где нужны паузы: короткие и более продолжительные. Определите слова, которые следует выделить с помощью логического ударения. Выберите нужный тон, темп чтения, стараясь передать те чувства, которые выразил поэт.

4) Повторение грамматики, орфографии:

а) выпишите из текста глаголы и, поставив их в начальную форму, определите спряжение;

б) придумайте предложения со словами *от того, оттого*. Какими частями речи они являются?

Запишите отрывок из стихотворения Михаила Дудина «Песня русскому языку». Определите тему, основную мысль.

Ты — тверд и гибок, нежен и силен,
Ты — соловей на ветке бересклета.
Ты — сталь и пепел. Колокол и лен,
Загадка тьмы и откровенье света.
Из тьмы времен ты выбился на свет,
Сквозь стены отчужденья прорастая.
И обрела в твоей судьбе привет
И почву жизни истина простая.

1) Подчеркните грамматическую основу предложений.
2) Как антонимы (в том числе контекстуальные) используются в строфе? Какова их роль в тексте?

3) Подберите синонимы к словам *озарять, обрести, истина*.

4) Выпишите из текста примеры существительных 1, 2, 3 склонения.

5) Проиллюстрируйте примерами из текста правила расстановки знаков препинания в предложениях с однородными членами.

6) Словарный диктант: оз..рать, прор..стать, оз..рен(?)ый, ист..н(?)ый, пр..вет, выр..щен(?)ый, з..га..ка, с..ловей, на ветк..

Вывод. Многоязычный класс — благодатная почва для того, чтобы стимулировать интерес учащихся к природе языка, прививать навыки лингвистического мышления, развивать языковое чутье. Особую значимость в этих условиях приобретает обучение русскому языку в контексте русской культуры и культур народов России и ближнего зарубежья, формировании толерантности, культуры межкультурной коммуникации.

А.С.Мухина
НГГУ

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ГЕНРИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (на материале цикла «Молодость» М.Цветаевой)

На современном этапе изучения природы художественного текста представлены различные подходы, применяемые учеными к рассмотрению данного понятия (см. Бабенко, Васильев, Казарин 2000, с. 12—14). Наиболее традиционен для анализа текста лингвоцентрический подход (Б.А.Ларин, В.П.Григорьев, А.И.Новиков, К.А.Долинин). Предметом анализа при таком подходе могли быть как лексические, так и фонетические, грамматические, стилистические единицы и категории.

Текстоцентрический подход основан на представлении о тексте как результате и продукте творческой деятельности. Текст рассматривается как целостный завершенный объект исследования (Г.А.Золотова, К.Кожевникова, И.И.Ковтунова). Изучение текста как уникального речевого произведения, обладающего набором собственных категорий и свойств, представлено в рамках текстоцентрического подхода в работах И.Р.Гальперина, Е.А.Гончаровой, Е.В.Падучевой.

Антропоцентрический подход связан с интерпретацией текста в плане его порождения (позиция автора) и восприятия (позиция читателя), а также в аспекте воздействия на читателя и в deriva-

ционном аспекте. Внутри антропоцентрического подхода в зависимости от фокуса исследования выделяются следующие направления изучения текста: психолингвистическое (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя, Н.И.Жинкин); прагматическое (А.Н.Баранов), когнитивное (Т. ван Дейк); коммуникативное (Г.А.Золотова, Н.С.Болотнова).

С точки зрения семиотического подхода текст представляет собой «связный знаковый комплекс» (Бахтин 1979, с.281). Географические карты, музыкальные произведения, язык ритуала и театральное искусство являются несловесными текстами, имеющими семиотическую природу. В рамках данного подхода нас будут интересовать только художественные тексты. По словам Ю.М.Лотмана, тексты — это не просто зафиксированные знаки, но подлежащие сохранению речевые образования, которые «вносятся в коллективную память культуры»: «...не всякое сообщение должно быть записанным. Все записанное получает особую культурную значимость, превращаясь в текст» (Лотман 1993, с. 284, 286). Таким образом, текст как явление культуры воспроизводим посредством многократного пересказа и варьирования либо строгого повторения и тиражирования.

Мы считаем, что существует еще один аспект изучения природы художественного текста — генристический, который учитывает не только скрытое психолого-речевое взаимодействие автора и читателя (внешних участников эстетического диалога), но и лирического героя и его непосредственных адресатов (субъектов внутритекстового общения), что напрямую связано с проблемой «диалогичности» поэзии (как это понимал М.М.Бахтин). Такой подход, на наш взгляд, позволяет по-новому проанализировать лирическое стихотворение как некое коммуникативное целое (речевое событие), состоящее из различных первичных речевых жанров (далее — РЖ) — вопроса, просьбы, совета, призыва, оценки и пр., манифестирующих сложное, динамически напряженное и эстетически значимое речевое поведение лирического героя, а также помогает понять текстовое развитие его «внутреннего «я» (я был, я есть, я буду), ограниченного соответствующими хронологическими рамками (жизненным фоном, социальной средой, текущим моментом). Исходя из этого, важнейшей категорией генристической поэтики становится РЖ,

понимаемый в его целостно-объединительной функции, позволяющий выявить сложную мозаику коммуникативных смыслов лирического текста с учетом их эстетической значимости и описать поэтику человеческого общения. Не случайно, уточняя определение РЖ, ученые обращают внимание не только на его «социальную ценность», но и на сопряженность с лингвокультурными концептами (Слышкин 2004, с. 178). Таким образом, для современного языкознания «обращение к речи — это не очередной всплеск лингвистической моды, а действительно настоятельная потребность» (Шмелева 2004, с. 30). Недаром В.В.Виноградов, рассуждая об «особенностях словесного мышления», «индивидуальном словесном творчестве», «социально-языковых и идеологических контекстах» и различных «личностных формах», художественный язык поместил скорее в сферу parole, нежели в langue (Виноградов 1980, с. 91). Обращение к генристической поэтике связано также с необходимостью уточнения содержания термина «лирический герой», который рассматривается нами как языковая личность, представляющая собой многослойную и многокомпонентную парадигму личностей речевых. Такой подход позволяет не только проанализировать специфические черты речевого поведения лирического героя в каждом конкретном тексте, выявить его отношение к собеседнику (адресату послания), но и найти «единую плоскость» для систематизации анализа моделей речевого поведения разных персонажей, чтобы описать «я-концепцию», представленную в виде сложной модели авторского художественного мышления, которое можно считать проекцией эстетической парадигмы на реальный мир. Термин «речевое поведение» в этом случае трактуется как реализация языка в речи с учетом определенных психологических установок, поскольку на поведение говорящего оказывает влияние его внутренняя картина мира, включающая представление и о языковой сфере, и о правилах ведения речи. Мы считаем, что особенности речевого поведения в поэтическом тексте напрямую связаны с репертуаром РЖ, используемых лирическим героем, так как именно «теория речевых жанров предполагает — хотя бы в потенции — универсальный подход к речевому поведению человека, механизмам порождения и интерпретации речи» (Дементьев 2005, с. 7). Данная метода помогла нам проанализи-

ровать речевое поведение некоторых русских поэтов и позволила сделать определенные выводы по проблеме коммуникативно-речевого сознания автора, его языковой личности и психофизиологическом статусе (Е.А.Яковлева, А.С.Кудрякова).

Проведенный в рамках небольшой статьи жанроведческий анализ цикла М.Цветаевой «Молодость» также способствует изучению лингво-психологических особенностей «внутреннего пластического театра» поэтессы через описание наиболее характерных черт речевого поведения ее лирической героини.

Цикл «Молодость» образуют два стихотворения, объединенные общим названием, темой и коммуникативной ситуацией прощания. Вследствие этого доминирующим речевым жанром становится жанр прощания, который подчиняет себе другие. Лирическая героиня прощается с молодостью, мечтами, надеждами. Она остро почувствовала перемену в жизни, когда по-новому стало восприниматься время, пришло ощущение его значимости и невозвратности. Этот этап озаглавлен началом глубокого философского осмысления жизни и творчества, осознания ответственности за свои поступки. В качестве адресата выступает абстрактное понятие «молодость», которое в тексте получает определенные номинации, выражающие отношение лирической героини: *Молодость моя! Моя чужая / Молодость! Мой сапожок непарный!* В обращении к собеседнику лирическая героиня три раза употребляет притяжательное местоимение мой только в одном четверостишии. Это свидетельствует о том, что она ведет разговор о чем-то родном, дорогом. Номинация *Моя чужая молодость* построено по принципу оксюморона: с одной стороны, подчеркивается значимость и важность этого периода в жизни лирической героини, а с другой — передается ощущение безвозвратной потери. Лирическая героиня считает, что ей не за что благодарить судьбу, поскольку ее жизнь была полна трудностей и несчастий. В ее монологе звучит упрек за то, судьба не была милосердна к ней, не оберегала от бед, заставляла страдать за всех: *Молодость моя! — Назад не кличу. / Ты была мне ношей и обузой. / Ты в ночи нашептывала гребнем, / Ты в ночи оттачивала стрелы. / Щедростью твоей давясь, как щепнем, / За чужие я грехи терпела.*

Особенности репрезентации речевого жанра упрека в поэтическом тексте связаны с художественными приемами, используемыми автором. Выражение «щедростью твоей давясь, как щепнем» представляет собой оксюморон, в связи с чем значение каждого из его компонентов изменяется, происходит актуализация иронического оттенка. Прием звукописи щедрость — щепнем помогает сблизить в одном контексте семантически разные слова. Вербальные средства коммуникации, которые использует лирическая героиня, дополняются невербальными. Жест, символизирующий передачу власти, в контексте стихотворения означает расставание навсегда, свободу от любых рамок и обязательств, прежде всего в творчестве: *Скинетр тебе верну до сроку — / Что уже душе до яств и брашна! / Молодость моя! Моя морока — / Молодость! Мой лоскуток кумашный!*

В номинации адресата обращает на себя внимание звуковой повтор молодость — морока, который расширяет ее семантическое значение, придавая неожиданную драматическую окраску. Образы мороки, лоскутка кумашного отчетливо характеризуют эпоху начала XX века — времени великих трагических потрясений.

Второе стихотворение открывается речевым жанром прощания, который играет главную роль в цикле и образует его эмоциональный центр: *Скоро уж из ласточек — в колдуньи! / Молодость! Простимся накануне... / Постоим с тобою на ветру! / Смуглая моя! Утешь сестру!*

Языковым маркером этого РЖ является глагол проститься; сама ситуация прощания несет в себе культурологическое значение, поскольку она характерна для русской культуры, менталитета. Речевое поведение лирической героини органично дополняет невербальный компонент — постоим с тобою на ветру. В номинации собеседника заключена сложная аллюзия на творчество А.С.Пушкина: эпитет смуглая, который имеет непосредственное отношение к внешности великого поэта, использовала А.Ахматова при описании Музы (Допишет Музы смуглая рука...). Речевой жанр прощания дополняет просьба лирической героини о том, чтобы в последний раз ощутить прелесть, азарт, вкус к жизни. Речевой жанр просьбы вводится глаголами в повелительном наклонении: *Полосни лазеревою шалью, / Шалая моя! Пошалевали*

/ Досыта с тобой! — Спляши, ошпарь! / Золотце мое — прощай — янтарь!

Этикетный речевой жанр прощания выступает только как форма, наполняясь в художественном тексте новым содержанием. Он символизирует перемену, которая произошла в жизни и творчестве лирической героини. Она перешла какую—то границу и твердо осознала свое кредо — писать стихи не для минутного успеха или забавы, а вопреки всему открывать душу перед читателем. Ситуацию прощания дополняет жест прикосновения, который передает чувство трогательной близости, жалости и то же время решительности: *Неспроста руки твоей касаюсь, / Как с любовником с тобой прощаюсь. / Вырванная из грудных глубин — / Молодость моя! — Иди к другим.*

Таким образом, анализ вербального и невербального аспектов поведения лирической героини позволяет понять чувства, цели и мотивы ее поступков, глубже проникнуть в ее внутренний мир.

Литература

1. Цветаева М. Собрание сочинений в 7 томах. М., 1997.
2. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник для вузов по специальности «Филология». Екатеринбург, 2000.
3. Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. Ростов н/Д., 1993.
4. Бахтин М.М. Проблемы текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск, 1989.
6. Виноградов В.В. О языке художественной прозы: Избранные труды. М., 1980.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1980.
8. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
9. Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста. М., 1983.
10. Григорьев В.П. Из прошлого лингвистической поэтики и интерлингвистики. М., 1993.
11. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
12. Дементьев В.В., Фенина В.В. Когнитивная генристика: внутрикультурные речевые ценности // Жанры речи: Сб. научных статей. Саратов, 2005. Вып. 4. Жанр и концепт. С. 5—34.
13. Долинин К.А. Интерпретация текста. М., 1985.

14. Жинкин Н.И. Язык — речь — творчество: Исследования по семантике, психолингвистике, поэтике. М., 1998.
15. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976.
16. Золотова Г.А. К вопросу о конститутивных единицах текста // Русский язык: Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. М., 1984.
17. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. М., 1986.
18. Кожевникова К. Об аспекте связности в тексте как в целом // Синтаксис текста. М., 1979.
19. Кудрякова А.С. Речевое поведение лирических героинь А.Ахматовой и М.Цветаевой: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Уфа, 2005.
20. Ларин Б.А. Эстетика слова и эстетика писателя. Л., 1974.
21. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психолингвистике // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979.
22. Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3 Т. Т. 1. Таллин, 1993.
23. Новиков А.И. Лингвистические и экстралингвистические элементы семантики текста // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М., 1982.
24. Падучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога // Изв. АН СССР. Серия литература и языкознание. Т. 41. 1982. С. 305—315.
25. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: Дис. ... докт. Филол. Наук. Волгоград, 2004.
26. Шмелева Т.В. Речеведение в современной русистике // Русский язык: исторические судьбы и современность: Труды и материалы II Международного конгресса исследователей русского языка. М., 2004.
27. Яковлева Е.А. Кудрякова А.С. Речевой жанр вопроса в ранней лирике А.Ахматовой и М.Цветаевой // Исследования по семантике: Межвузовский научный сборник. Вып. 22. Взгляд ученых Башкортостана разных поколений. Уфа, 2004. С. 124—132.
28. Яковлева Е.А. Кудрякова А.С. Речевой жанр вопроса в ранней лирике А.Ахматовой и М.Цветаевой // Исследования по семантике: Межвузовский научный сборник. Вып. 22. Взгляд ученых Башкортостана разных поколений. Уфа, 2004. С. 124—132.
29. Яковлева Е.А., Кудрякова А.С. Лирика М.Ю.Лермонтова в аспекте теории речевых жанров // Наследие М.Ю.Лермонтова и современность: Материалы Всероссийской научной конференции. Уфа, 2005. С. 123—133.
30. Яковлева Е.А., Кудрякова А.С. Лирика М.Ю.Лермонтова в аспекте теории речевых жанров // Наследие М.Ю.Лермонтова и современность: Материалы Всероссийской научной конференции. Уфа, 2005. С. 123—133.

РАЗГОВОРНО-ПРОСТОРЕЧНАЯ ЛЕКСИКА В ПОЭМЕ А.ТВАРДОВСКОГО «ВАСИЛИЙ ТЕРКИН»

*Умолкнут все звуки былого,
Промчатся все признаки мимо.
Лишь вечно горящее слово
Навеки неиспелимо!*

Н.А.Асеев

Разговорно-просторечная лексика при ее угасающей социальной и коммуникативной значимости в современных условиях продолжает питать литературный язык новыми средствами, которые используются в качестве стилистически нейтральных, стилистически окрашенных или контекстно-ограниченных единиц.

Просторечие, в свою очередь, наиболее своеобразная подсистема русского национального языка. Если территориальные диалекты и, тем более, литературный язык имеют прямые аналоги в других национальных языках, то у просторечия таких прямых аналогов нет: есть более или менее близкие соответствия, которые, однако, отличаются от просторечия по своим функциональным и структурным характеристикам.

Просторечие реализуется преимущественно в устной форме и в достаточно ограниченных бытовых ситуациях. Важным свойством носителя просторечия является его «монологсия» (в отличие от диглоссии носителей литературного языка), то есть неспособность к кодовым переключениям в зависимости от ситуации общения.

Органическая художественная целостность в «Василии Теркине» достигается во всем — от глубоко народных основ содержания до мельчайших деталей внешней формы. И знаменательно, что в высокой оценке этого уникального произведения сошлись не только массы рядовых читателей, но и такие взыскательные мастера словесного искусства, как И.А.Бунин и Б.Л.Пастернак.

Всем известно, что с появлением первых глав поэмы А.Т.Твардовского «Василий Теркин» в каждый солдатский окоп на растянувшемся на тысячи километров фронте словно бы подкрепление

пришло: прыгнул бывалый, смелый, веселый, смекалистый боец Василий Теркин, чтобы пройти с солдатами весь долгий путь до Победы: Теркин — «просто парень сам собой...обыкновенный... невысок, не то чтоб мал», но душа у него поистине богатырская, добрая, щедрая не только на беззаботно-веселое словечко, но отзывчивая на чужую печаль и заботу.

Герой Твардовского был до того похож на настоящего человека, подлинного солдата, что зачастую в письмах читатели просили автора сообщить, на каком фронте, в какой части Теркин воюет, «не в нашем ли полку», не родичем ли он приходится бойцу, который носил ту же фамилию.

При всей кажущейся простоте и традиционности творчество Твардовского отличается редкостным богатством языка и стиля, поэтики и стиха. Поэма «Василий Теркин» отмечена необычайной широтой и свободой использования средств устно-разговорной, литературной и народно-поэтической речи. В поэме широко использована разговорно-просторечная лексика, которая придает повествованию легкость, доступность. Разговорно-просторечные слова, вложенные автором в уста героев, подчеркивают социальную принадлежность героев поэмы.

Методом сплошной выборки в тексте поэмы мы обнаружили следующие разговорно-просторечные слова: *пуще*, *правды сущей* — в знач. *настоящей*; *дельный старик* — в знач. *толковый*; *в лежку* — в знач. *спать*; *башка* — в знач. *голова*; *балагур* — в знач. *веселый, общительный человек*; *недосып*; *впокат* — *вповалку*; *Зги не видно*; *дорога постылая* — *нелюбимая, немилая*; *дельный* — *способный, толковый*; *зарвемся* — *не устанем*; *желторотый* — *молодой*; *маета* — *мучение, страдание*; *кутерьма* — *неразбериха*; *дюже* — *сильно, мощно*; *пенять* — *жаловаться, плакать*; *спозаранку* — *очень рано*; *ухарь* — *молодец*; *каюк* — *конец*; *никнет головой* — ; *пособите* — *помогите*; *вечерка* — *гулянка*; *запоясан* — *подпоясан*; *покамест* — *пока*; *отрадно* — *радостно*; *завалиющая* — *плохая*; *запропастился* — *потерялся*; *дармовой* — *бесплатный*; *заберечь* — *сберечь*; *пес* — *собака* и др.

Подробный анализ поэмы показал, что в ней, естественно, употребляются пословицы и поговорки. Например: («*Я от скуки на все руки*», «*Делу время — час забаве*», «*По которой речке плыть, — / Той и славушку творить...*»), *народные песни: о шинели*

(«Эх, суконная, казенная, / Военная шинель...»), о реченьке («Я на речке ноги вымою. / Куда, реченька, течешь? / В сторону мою родимую, / Может, где-нибудь свернешь»).

Стоит отметить, что Твардовский в совершенстве владеет искусством говорить просто, но глубоко поэтично. Он сам создает речения, вошедшие в жизнь советских людей на правах поговорок. Например: *(«Не гляди, что на груди, / А гляди, что впереди!»); «У войны короткий путь, / У любви — далекий»;* *«Пушки к бою едут задом»* и др.). Поэт, несомненно, был прав, когда в конце своей книги заметил как бы от имени будущего читателя: Пусть читатель вероятный / Скажет с книжкой в руке: /— Вот стихи, а все понятно, / Все на русском языке...

Интересно, что стих поэмы — в основном 4-х стопный хорей, который в повествовательных произведениях со времен Пушкина и Ершова ассоциируется с поэтическими обработками сказок, любимого народного жанра, предполагающего речевую легкость, предельную доступность того, о чем рассказывается. В рифмах нет нарочитой изобретательности, нередко они намеренно неточные — это тоже характерно для фольклора и усиливает естественность звучания стиха.

В некоторых главах поэмы основной размер чередуется с укороченным, 3-х стопным, что ускоряет, еще больше «облегчает» речь, преобладающая строфа — самая что ни на есть распространенная, не бросающаяся в глаза: перекрестное четверостишие. Но оно может быть в любом месте вдруг удлинено или заменено двустихиями. Твардовский легко и свободно переходит от одной стиховой формы к другой, однако в четко очерченных пределах, раскованность здесь отнюдь не сродни хаотичности.

В некоторых случаях автором умело используются вариативные возможности ритма одного размера. «Переправа, переправа!» — два ударения в четырех стопах, стих облегчен, но тут же по контрасту — две полноударные строки: «Берег левый, берег правый, / Снег шершавый, кромка льда...» Далее — пробел (пауза, хотя рифменная цепь не завершена, ожидание нарочно затянуто), а затем еще одно трехстишие, в двух строках которого ударения сдвинуты со своих «законных» мест, ритм сбит, затруднен, в последней же строке вновь, как в первой строке главы, всего два ударения, ритмический цикл замкнут тем же внешним облегчением,

которое лишь подчеркивает тяжесть и трагизм происходящего: «Кому память, кому слава, / Кому темная вода, — / Ни приметы, ни следа» («переправа, переправа» для этих людей не состоялась).

Подводя итоги, мы пришли к выводу, что разговорно-просторечная лексика широко применяется в художественных произведениях и служит для создания более полного, и яркого образа, для передачи речи героев. Для современного языка художественной литературы широкое использование разговорно-просторечной лексики нехарактерно. Это обусловлено ростом культуры всего населения и активизацией процесса сближения местных говоров с литературным языком.

Как уже было отмечено, в наши дни социальная и коммуникативная роль разговорно-просторечной лексики сходит на нет. Но надо иметь в виду, что при всей коммуникативной ущербности разговорно-просторечная лексика продолжает выступать как источник, питающий литературный язык новыми средствами выражения. Кроме того, некоторые модели, действующие в просторечной семантике, словообразовании, синтаксисе, со временем могут проникать в разговорную речь носителей литературного языка, активизируя системные языковые потенции и преодолевая сопротивление традиции и нормы. Оценки этих моделей с нормативно-литературной точки зрения как кажется, должно предшествовать их объективное изучение, учитывающее как общие тенденции развития русского языка и его подсистем.

Итак, результаты нашего исследования показали, что в проанализированной поэме А.Т.Твардовского «Василий Теркин» разговорно-просторечная лексика играет особую роль, позволяющую автору передать настроения солдат, так называемый «дух эпохи», который преобладал в 1941—1945 годах.

Материал по теме «Разговорно-просторечная лексика в поэме А.Т.Твардовского «Василий Теркин» можно использовать на уроках русского языка, развития речи в 8 классе при изучении и повторении тем «Лексика и фразеология», «Стили речи», а также на внеклассных занятиях по лингвостилистическому анализу текста.

Литература

1. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Снова в мире слова. М., 2001.

2. Баранова М.Т. Школьный словарь образования слов русского языка. М., 2004.
3. Милославский И.Г. Как разобрать и собрать слово. М., 1993.
4. Арсирий А.Т. Занимательные материалы по русскому языку. М., 2001.
5. Твардовский А.Т. Василий Теркин. Книга про бойца. Йошкар-Ола, 1984.

Г.Н.Подгорных
МОСШ № 23

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМАМ КОНТРОЛЯ

Дифференцированное обучение на уроках русского языка — актуальная проблема современной школы. Как известно, дифференцированное обучение — это работа по одной программе, но на разном уровне сложности в рамках классно-урочной системы с целью развития личности каждого школьника.

Чаще всего учитель работает в классе, где собраны дети с разным уровнем подготовленности, с разными способностями, поэтому даже самый методически совершенный урок не обязательно будет успешным. Нельзя не согласиться с мнением известного психолога Н.А.Менчинской в том, что «эффект обучения зависит не только от его содержания и методов, но и от индивидуальных особенностей личности школьника»¹.

Потребность в дифференцированном обучении становится все более острой, так как школа должна дать возможность каждому ребенку получить общеобразовательный минимум на уровне его способностей, возможностей и желаний.

Дифференцированный подход к обучению дает положительные результаты: уменьшается нагрузка на детей, которым иногда физически трудно учиться в рамках обычной программы, решается проблема неуспеваемости, потому что каждый в классе учится так, как может, в классе улучшается психологический климат, становится реальностью усвоение каждым общеобразовательного минимума. Дифференцированный подход позволяет в условиях классно-урочной системы реализовать творческие

возможности всех учащихся. На мой взгляд, работа с сильными учащимися должна идти не по пути увеличения объема заданий, а за счет разнообразия заданий. Например, составление текстов диктантов, составление карточек-заданий по изученному материалу, составление обобщающих таблиц для работы на уроке, сочинение лингвистических сказок (миниатюр), проверка индивидуальных заданий, выполняемых учащимися, которые имеют более низкий уровень подготовки. Говоря о детях с пониженной обучаемостью, психолог З.И.Калмыкова утверждает, что в основе их отставания лежит расхождение требований, предъявляемых к познавательной учебной деятельности школьников, с реально достигнутым ими уровнем умственного развития². Проблема неуспеваемости — это и психологическая проблема. Ребенок, испытывающий трудности в обучении, должен иметь щадящий режим работы. Таким школьникам необходимы опорные схемы, таблицы. В классе, где проходят занятия, должен быть стенд с материалом к урокам по изучаемой теме. На партах — различные словари и «папки-помощницы». Этой группе школьников нужно предъявлять посильные проверочные задания. Например, если весь класс пишет диктант, то слабые учащиеся выполняют задание на карточке. При объяснении нового учебного материала или во время его закрепления слабым учащимся предлагаются опорные карточки, так как им требуются зрительно-текстовая опора и индивидуальный темп работы.

Предлагая задания различных уровней, я даю возможность всем учащимся справиться с ними. Но это вовсе не означает, что ученик не имеет права выполнить задания другой группы (другого уровня). Если на первых порах можно посоветовать ученику, с какого уровня ему следует лучше всего начинать, то в дальнейшем школьник выбирает его самостоятельно, реализуя свое право свободы выбора, сам решает, стоит ему переходить к выполнению заданий следующего уровня или же работать в прежнем. К уроку контроля я подбираю задания разных уровней с учетом подготовленности ребят к предмету, их развития. Задания даются по вариантам на выбор самих учащихся. Оцениваются задания разных вариантов неодинаково. К оценке знаний, умений учащихся тоже подхожу дифференцированно, то есть учитываю и

личностные критерии. Ведь важно отметить ученика, который отстаёт в силу разных причин, но старается догнать класс.

Дифференцированный подход к учащимся позволяет каждому школьнику работать в своем оптимальном темпе, дает возможность справляться с заданием, вселяет уверенность в собственных силах, способствует повышению интереса к учебной деятельности, формирует положительные мотивы учения.

В связи с переходом на ЕГЭ я стараюсь использовать для контроля результатов обучения, для систематизации знаний тестовые задания. Регулярно проводимое тестирование позволяет учителю быстро установить обратную связь, определить пробелы в подготовке учащихся по каждой теме курса и оперативно реагировать на них. Материал, использованный для тестов, предоставляет возможность ориентироваться на три уровня дифференциации учащихся.

Дифференцированный подход в целях оптимизации использую и при подборе домашнего задания. Дифференцированное домашнее задание для учеников третьей группы должно быть направлено на расширение и углубление знаний, умений и навыков, выполнение упражнений, требующих творческого подхода, задания для учеников второй группы — на углубленное изучение нового материала. У школьников первой группы домашние задания служат закреплению основ изученного и ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках.

Уровневая дифференциация — это один из эффективных методов обучения и организации познавательной деятельности, так как дает возможность создать благоприятные условия для развития личности, для достижения ею того уровня, который соответствует индивидуальным особенностям. Еще К.Д.Ушинский, рассматривая вопросы организации учебного процесса, рекомендовал делить класс на группы, чтобы дать детям задания в соответствии с их подготовкой. Педагог писал: «Такое деление класса на группы, из которых одна сильнее другой, не только не вредно, но даже полезно, если наставник умеет, занимаясь с одной группой сам, дать двум другим полезное самостоятельное упражнение»³.

Примечания

¹ Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.

² Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. М., 1982.

³ Ушинский К.Д. Методика начального обучения // Избранные произведения. М., 1968.

С.Ф.Руднева
МОУ Гимназия

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО ЧУТЬЯ И ОПОРА НА НЕГО В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Главный герой поэмы А.Т.Твардовского «Василий Теркин» восклицает: *«Вот стихи, и все понятно, все на русском языке...»*. Но как трудно бывает порой донести до учеников это русское слово, научить понимать его и правильно употреблять в собственной речи. Перед учителем встает вопрос: на что в первую очередь опираться в процессе обучения русскому языку? Особенно сегодня, когда многие ученики не любят читать, на уроках нечасто услышишь развернутый монологический ответ.

Сегодня, на мой взгляд, один из выходов — это ориентация процесса обучения русскому языку с максимальной опорой на природные способности ученика.

Не случайно в последнее десятилетие активизировалось внимание к проблеме развития языкового чутья ребенка и построения таких методических систем, которые бы обеспечивали в школьном образовании опору на это уникальное проявление психофизиологических возможностей человека.

В самом деле, языковое чутье — это реально существующий факт: во-первых, это одно из проявлений интуиции в целом как особого способа познания действительности, а во-вторых, основополагающий компонент языковой способности человека.

Это утверждение являлось аксиомой уже для лингвистов XIX в. Так, И.А.Бодуэн де Куртенэ и его ученики строили свою научную концепцию на психологической теории сознательного и бессознательного. Лингвисты предлагали в целях наиболее

полного и точного описания языка и особенностей его усвоения различать две категории: 1) знание языка; 2) чутье языка.

Интуитивное пользование языком опережает осознание законов языка, «развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими».

Языковое чутье интенсивно развивается в раннем детстве, когда ребенок воспринимает и «перерабатывает» речь окружающих, пытается подражать ей, а затем начинает порождать и собственные высказывания. В процессе активного речевого общения ребенок на подсознательном уровне усваивает законы родного языка, правила формоизменения, создания словосочетаний и предложений разных синтаксических конструкций, усваивает он и определенный набор наиболее употребительных словообразовательных и синтаксических моделей.

К сожалению, со временем обостренное языковое чутье, так свойственное дошкольникам младшего и среднего возраста, постепенно угасает, а в школьном обучении не так интенсивно активизируется, как хотелось бы. Между тем при обучении русскому языку совершенно необходима опора на природное чутье языка, т.е. способность на уровне интуиции (без системы лингвистических доказательств) опознать какое-либо языковое явление, догадаться о его специфических свойствах, предугадать какие-то языковые затруднения, сообразить, какое из языковых средств является более предпочтительным в речи и т.п.

В связи с этим принцип опоры на языковое чутье и его развитие признается одним из важнейших направлений, реализующихся в эффективных современных методиках, обеспечивающих интенсивное речевое развитие.

Вот несколько эффективных методических приемов, которые способствуют активизации языкового чутья в процессе обучения русскому языку в основной школе:

1. Прежде всего это *прием пропедевтического анализа языковых явлений*. Суть его в том, что ученикам систематически для анализа предлагаются языковые факты, еще не изученные или изученные не в полном объеме. При этом у ребенка развивается способность ориентироваться в неизвестном языковом материале по известным компонентам, сознательно применять критерии

«знаю — не знаю», «умею — не умею», а само явление предстает не в искаженном или адаптированном виде, а в полном объеме, с набором всех характеристик, с которыми рано или поздно придется познакомиться ученику.

Покажем это на примере. В соответствии с требованием большинства современных учебных программ по русскому языку в 5 классе изучаются не более трех частей речи (обычно — существительное, прилагательное, глагол). Однако установлено, что наибольшего обучающего эффекта можно достигнуть, если с самых первых уроков и на протяжении всего учебного года пятиклассники учатся опознавать все части речи. В результате уже к VII классу ученики приобретают некоторый опыт в опознавании частей речи, в том числе наречий и служебных слов, деепричастий и причастий, рассмотрение которых предусмотрено на последнем этапе изучения морфологии.

Прием пропедевтического обучения, способствующий развитию языковой догадки, языкового чутья, может быть построен и на основе работы с планами грамматического разбора. Сама по себе эта работа хорошо известна каждому учителю, а потому новизны не содержит: грамматический разбор является одним из наиболее традиционных упражнений на уроках русского языка. Суть пропедевтического обучения состоит в том, что с первых уроков уже в V классе дети пробуют проводить анализ по упрощенным планам морфологического и синтаксического разбора. При этом конечно, ученики будут постоянно сталкиваться с такими пунктами плана, которые называют еще не изученные грамматические категории. Дети могут пропускать эти пункты плана, но в их памяти постепенно откладывается последовательность грамматического анализа. Кроме того, некоторые ученики, забегая вперед, пробуют определить в слове, словосочетании, предложении еще не рассмотренные на уроках языковые категории, но, заметим, те категории, которыми они прекрасно владеют на подсознательном уровне — на уровне языкового чутья. В результате такой работы у школьников формируется способность отвлекаться от конкретного языкового факта и оперировать абстрактными грамматическими понятиями, видеть проблему в представленном языковом материале и формулировать учебную задачу.

Большое значение пропедевтическому анализу придается и в орфографической работе. Особенно важен этот подход в тех случаях, когда нужно сформировать общее представление о том языковом материале, написание которого подчиняется правилу, состоящему из нескольких частей, часто смешивающихся в сознании учащихся. Пропедевтический подход позволит уже на первом этапе сформировать у школьника целостное представление о том или ином правиле, о его объеме, составных частях, несмотря на то, что еще не все морфологические категории, попадающие в это правило, могут быть изучены. Например, пятиклассников стоит познакомить с *ь* во всех формах глагола (в том числе и не изученной еще — повелительного наклонения: *режь, режьте*).

Таким образом, правило будет осмыслено в полном объеме, а в дальнейшем при рассмотрении соответствующих категорий правило закрепляется, углубляются знания за счет расширения количества слов, которые становятся объектом орфографического анализа.

2. Прием поморфемного письма — еще один вид работы, активизирующий языковое чутье ребенка в процессе обучения. Суть этого приема в том, что при записи слова ребенок вынужден показывать его морфемное строение очень простым способом, — отделяя морфемы друг от друга черточками (*рас-с-прос-и-л-а, пред-двер-и-е, вод-ян-ист-ость-ю, со-при-кос-ну-ви-его-ся*). Обучающая сила этого приема заключается в том, что он заставляет ученика определять морфемную структуру слова не после записи (как это происходит при морфемном разборе), а в процессе написания слова. Школьники одновременно выполняют орфографический и морфемно-словообразовательный анализ слова, в результате чего появляется запись, которая наглядно демонстрирует суть основного орфографического принципа — единообразное написание значимых частей слова: *без-опас-н-ость-ю, меценат-ск-ими, о-богат-и-тель-н-ого, пере-во-оруж-а-ешь-ся, рас-стил-а-ющ-ие-ся, скор-о-пали-тельн-ый* и т.п.

Целенаправленное и систематическое обучение приему поморфемной записи слов, поморфемного проговаривания и поморфемного комментирования (вместо распространенного послоговое комментирования) дает положительные результаты даже в классах с очень слабой языковой подготовкой, поскольку такая работа способствует речевому развитию ребенка на основе

активного подключения морфемного канала восприятия слова и активизации природного языкового чутья.

Особое внимание необходимо обратить на раздел «Морфемика и словообразование». В усвоении его школьники испытывают огромные затруднения, несмотря на то, что словообразовательный компонент, выделяющийся в языковой способности человека, на интуитивной основе усваивается уже в ранние детские годы. Установлено, что дошкольник осваивает приемы определения значения производного слова путем осмысления его структуры, овладевает способностью понимать морфемные значения. Однако школьное обучение не обеспечивает поддержки и развития природной морфемной зоркости ребенка. Интуитивные способности ребенка в области морфемики и словообразования, его языковой опыт и лингвистическое чутье не оказываются той базой, на которой строится обучение русскому языку.

Исследования последних лет показывают, что исключительно эффективным приемом, формирующим умение «выхватывать» в словоформе наиболее яркие структурные особенности, правильно интерпретировать их смысловое наполнение и использовать полученную информацию в процессе языкового анализа, является анализ словообразовательных моделей слов. Лингвистической основой такой работы является понимание словообразовательной модели как «аффиксального окружения корня».

Например: Стихотворение замечательного детского поэта В.Берестова (записывается на доске еще до начала урока):

Первое апреля
Птичье щебетанье,
Тиканье капли.
Всходит утро раннее
Первого апреля.
В этот день улыб...ый
Жить без шуток плохо.
Если ты обид...ый,
Вспыль...ый, забыв...ый,
Хмурый, неужив...ый,
Берегись подвоха!

Предлагаем ребятам вдумчиво прочитать стихотворение, списать его, вставляя в именах прилагательных пропущенную морфему и графически обозначая ее, и подумать, почему в последнем предложении так много слов с суффиксом *-чив-*. Имена прилагательные, образованные от глагола с помощью суффикса *-чив-*, в свою очередь, могут служить базой для образования слов других частей речи, в частности имен существительных.

Задание. От трех прилагательных из стихотворения В.Берестова образовать имена существительные.

Помним, что суффикс *-чив-* сохраняется в именах существительных и пишется так же, как и в именах прилагательных: *улыбчив(ый) + -ость* → ... *обидчив(ый) + -ость* → ... *забывчив(ый) + -ость* → ...

Образованные имена существительные, сохраняющие суффикс *-чив-*, записываем поморфемно: *улыб-чив-ость; обид-чив-ость; забыв-чив-ость*.

— Ребята, какие существительные с суффиксом *-чив-*, образованные от прилагательных, вы встречали в речи? Что обычно они называют? (Обычно абстрактные, отвлеченные существительные, образованные от прилагательных и сохраняющие в своем составе суффикс *-чив-*, мы используем, когда характеризуем человека, говорим о его качествах.)

Любая работа на уроке должна завершаться созданием учащимися текста, в котором бы «ими самими применялось к делу то, что они узнали из наблюдений по указаниям и объяснениям учителя» (И.И.Срезневский).

На этом уроке детям предлагается написать сочинение—миниатюру, используя в нем слова с суффиксом *-чив-*, на одну из следующих тем: «Хорошо быть...»; «Плохо быть...»; «Мне хотелось бы воспитать в себе...»; «Мне нравится (не нравится) в людях...».

Вот некоторые из ученических работ.

Хорошо быть улыбочивым!

У меня есть бабушка, которую все называют улыбочивым человеком. У нее добрый и веселый характер. Мне кажется, что люди со злым и неуживчивым характером не могут улыбаться так, чтобы и другим захотелось улыбнуться. Когда улыбается моя бабушка, в доме у нас светло и уютно. От ее улыбки загораются улыбки других людей.

Хорошо быть настойчивым!

Настойчивый человек всегда добивается успехов в учебе, спорте, игре. Мой брат Егор в детстве часто болел. Но он мечтал стать тренером по плаванию. С семи лет Егор стал каждый день делать зарядку, обливаться холодной водой, ходить в бассейн. Сейчас ему 21 год. Он окончил физкультурное училище и работает тренером по плаванию в бассейне «Спартак». Мама говорит, что только настойчивость помогла Егору осуществить мечту.

Аналогично организуется работа с суффиксами *-лив-*, *-ист-* и др.

Опыт работы школы со словообразовательными моделями (этот подход реализован в учебниках 5—9 классов под редакцией М.М.Разумовской, П.А.Леканта, а также в учебниках 5—9 классов под редакцией С.И.Львовой) показывает, что такое обучение активизирует языковое чутье, развивает его и помогает «связать» прежний речевой опыт ребенка с теми знаниями о языке, которые получены им в школьные годы.

3. Не менее эффективным приемом, активизирующим языковое чутье, является использование *этимологического анализа* на уроках русского языка. Эффективность этой работы прежде всего объясняется неистребимым желанием ребенка проникнуть в тайну рождения слова, потребностью разгадать незримую связь явлений, запечатленную в нем, а также интуитивной способностью проводить семантико-структурные параллели между родственными словами. Г.О.Винокур называл эту способность «этимологической рефлексией» и объяснял ее свойственным всем людям желанием познакомиться с историей любого предмета окружающей действительности, разгадать незримую связь явлений — ту связь, которая острее и ярче раскроет их суть.

Недаром известный французский лингвист Жан-Поль Рихтер назвал язык «кладбищем потухших метафор». Об этом же говорил А.А.Потебня: «Все значения в языке по происхождению образны, каждое может стать с течением времени безобразным». Этимологический анализ может возродить в слове былую образность: *стол* — *стлать*, *лелеять* — *Лель*, раскрыть глубинный смысл, стершийся и потухший за многие столетия жизни слова в языке: *ведьма* — от *ведать* («знать»), *сутки* — от *ткнуть* (букв.:

«столкновение дня и ночи»), *собственный* — от *собь* («существо»), *потакать* — от *так* и т.п.

Таким образом, этимологический анализ связан с восстановлением утраченных языком метафор, реконструкцией образов. Этимологический анализ помогает сформировать правильный взгляд на язык как явление, непрерывно меняющееся, а также развивать природное языковое чутье ребенка.

Специальные исследования показывают, что этимологический анализ активизирует языковую интуицию особенно в тех случаях, когда школьнику предлагается сначала самостоятельно доказать историческое родство предложенных групп слов (*нож* — *вонзить* — *заноза*, *благословение* — *сословие* — *словесность* — *прекословить*), высказать свои предположения по этому поводу, а затем проверить свою лингвистическую догадку, обращаясь к этимологическому словарю или справочному отделу учебного пособия, в котором содержится соответствующая информация.

Однако нужно иметь в виду, что врожденное стремление человека к этимологизированию порождает иногда ошибки в морфемном разборе, а излишне доверчивое отношение к внешним ассоциациям часто приводит к ложной этимологии, что, как мы знаем, является далеко не безобидной неточностью, так как может стать причиной орфографических ошибок («спортакиада» — от *спорт*, «крассовки» — от *красивый*). Именно поэтому очень важно, чтобы «этимологическая рефлексия» не противоречила языковой истине, а помогала прежде всего усвоению одного из самых сложных разделов школьного курса — орфографии.

О тесной связи орфографии и этимологии слова очень образно сказал знаменитый русский педагог В.П.Шереметевский: «Орфография слова есть биография слова, кратко, но вразумительно повествующая о происхождении его». Действительно, с течением времени могут происходить удивительные и разнообразные изменения с русским словом: меняется его звучание, иногда и морфемный состав и даже лексическое значение. Но буквенное обличье слова обычно сохраняется почти неизменным. Такая стабильность графического облика свойственна подавляющему большинству слов, фонетическая сторона которых подвергалась историческим изменениям. Причина скрыта в почти бесперебойном действии главного орфографического закона, суть которого в

единообразном написании значимых частей слова. Так, привычные глазу приставки *до-*, *на-*, *за-* находит этимология в словах *дозор* (от *зреть* — «смотреть»), *донимать* (от *имати* — «брать, ловить»), *нахлобучить* (от *клобук* — «шапка»), *наваждение* (от *вадити* — «клеветать, манить, обманывать»).

Этимологический анализ способен переместить непроверяемые слова в разряд слов с проверяемыми или, по крайней мере, поддающимися объяснению написаниями. При этом омертвевшие в слове морфемы как бы оживляются, прочнее запоминается их орфографический облик, лучше усваивается суть главного закона русского правописания, активизируется языковое чутье, являющееся основой орфографического навыка: *обаяние* — от *баять* «околдовать словами» (ср.: *баяю—бай, байка*), *обоняние* — от *вонь* «запах», *столичный* — от *стол* «трон» (ср.: *престол*) и т.п.

Итак, опора на языковое чутье ребенка, целенаправленное развитие природной языковой интуиции, которой овладевает учащийся еще в ранние детские годы, — одно из важнейших условий правильной и эффективной организации процесса обучения русскому (родному) языку. Если для маленького ребенка овладение языком — процесс до определенной степени бессознательный, то задача школьного обучения «состоит в том, чтобы вызвать в учащемся сознательное отношение к явлениям, существующим в том языке, на котором он думает и говорит». Другими словами, нужно помочь ученику осознать свою собственную речевую практику и на основе языкового чутья развивать и совершенствовать разнообразие умения и навыки речевого общения.

Т.В.Рунова
МОСШ № 31

РАБОТА С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ КОНТРОЛЬНЫМИ ЛИСТАМИ

Учителя русского языка и литературы МОСШ № 31 организуют обучение школьников таким образом, чтобы обеспечить развитие и саморазвитие личности ученика через разработку специальных форм взаимодействия участников образовательного процесса.

Одним из таких механизмов взаимодействия учителя и учащегося является использование индивидуальных контрольных листов (ИКЛ), помогающих развивать самооценку как основу самоконтроля и внутренней мотивации учения. Введение процедуры самооценки в педагогический процесс требует кропотливой, основательной, достаточно продолжительной профессиональной работы. Развитию у школьника самооценки своих учебных действий помогает ежеурочная работа с ИКЛ.

Индивидуальные контрольные листы ведутся учащимися в течение всей изучаемой темы. Приведем в качестве примера форму ИКЛ, которая используется на уроках русского языка.

Тема: Имя прилагательное (24 ч + 6 ч развитие речи)						
— не знаю						
> испытываю затруднения						
+ знаю						
Начало темы		Содержание	Изучение темы		Итог	
Знания	Умения		Знания	Умения	Знания	Умения
—	—	I. Морфология.				
>	>	1	+	>+	+	+
>	—	2	+	>>+	+	+
		3	>+	>+	+	+
		...				
		II. Орфография.				
		1				
		2				
		3				
		...				
		III. Практическая часть.				
		1. Практическая работа.				
		2. Зачет по теме.				
		3. Контрольный словарный диктант.				
		4. Контрольный диктант.				
		5. Сочинение ...				
		6. Изложение ...				

В результате работы с ИКЛ ученик самостоятельно определяет:

1. (в начале изучения темы) — какое количество часов отводится на данную тему, какие виды практических, контрольных и других работ ему предстоит выполнить;

2. (знакомство с понятийным аппаратом, актуализация знаний) — что нового предстоит узнать, что знает, какие знания, умения, навыки может применить при изучении данной темы (т.е. целеполагание на тему в целом);

3. (организация целеполагания на уроке) — что необходимо узнать? Чему научиться? Что знаю? Что умею? Что узнал? Чему научился? На что еще необходимо обратить внимание? В чем испытываю затруднения?

Отслеживание уровня усвоения материала ведется учеником самостоятельно в начале и конце каждого урока. (графы ИКЛ «начало темы», «изучение темы» с помощью системы знаков: «+» «>» «—»).

4. на системно обобщающем этапе изучения темы (графа «итог»):

а) учащийся определяет, что из изученного материала он знает хорошо (значок «+»), что недостаточно (значок «>»), а что не усвоил (значок «—»), таким образом осуществляется констатирующая функция самооценки;

б) что удалось в работе многое, но в этом вопросе он разобрался не до конца — мобилизационно-побудительная функция самооценки;

в) чтобы не испытывать затруднений в дальнейшей работе, при сдаче зачета, выполнении контрольной работы и т.д., он обязательно должен повторить... — проектировочная функция самооценки.

5. ИКЛ находятся у учителя (они выдаются на дом ученикам только при подготовке к зачетным, контрольным работам); таким образом преподаватель имеет возможность осуществлять контроль за усвоением материала как в течение изучения темы, так и на системно-обобщающем этапе через организацию индивидуальных и групповых заданий.

Система таких заданий составляется с учетом уровня усвоения учебного материала.

Так ученикам, испытывающим затруднения при изучении темы (в ИКЛ доминируют знаки «—», «v») предлагаются карточки с индивидуальными заданиями, содержащие образцы, подсказки, ключи ответов и т.д.

Вот один из примеров таких заданий.

Вставьте вместо точек в заголовке таблицы разряды прилагательных. Заполните таблицу примерами. Слова для справок: мягкий, каменный, слепой, волчий... (можно предложить заполнить таблицу 4—5 своими примерами).

Разряды прилагательных

...
Называют признаки, которые могут быть у предмета в большей или меньшей степени.	Указывают на то, что определяемый ими предмет имеет отношение к другому предмету.	Обозначают принадлежность чего-либо лицу или животному.

Если учащийся в достаточной степени овладеет теоретическим материалом, то ему необходимо больше времени на закрепление и обработку ЗУН (в ИКЛ доминируют знаки «v»).

Вот примерные задания.

1. Допишите суффиксы и окончания прилагательных. Из коров... масла и овеч... сыра, волч... аппетит, из белич... меха и т.д.

2. Вставьте пропущенные буквы, распределите слова в соответствующие колонки.

Гласные о — е(е) после шипящих и —ц—

В корне	В суффиксе	В окончании

Лучш...учениц..., ч...рствый хлеб, тихий ш...рох и т.д.

3. Раскройте скобки. Расставьте словосочетания в три столбика.

Не — частица	Не — приставка	Не употребляется без —не—

(Не) большой портфель, вовсе (не) красивый поступок и т.д.

Учащиеся, которые усвоили учебный материал темы на достаточно высоком уровне (в ИКЛ знаки «+»), предлагаются задания, требующие применения знаний в нестандартной ситуации, а также задания креативного характера.

В качестве примеров можно привести следующие карточки:

1. Составьте контрольный словарный диктант из 20—30 прилагательных с изученными орфограммами.

2. Найдите и исправьте ошибки, допущенные в тексте, в предложении, в морфологическом разборе прилагательного и т.д.

3. Реши лингвистическую задачу (составь свою):

А) белый: городской = ? : весенний

Б) низ...кий, француз...кий, турец...кий — найди третье лишнее слово, обоснуй ответ.

4. В данный текст на место пропусков вставь имена прилагательные, обозначь в них изученные орфограммы, укажи, какие средства художественной выразительности ты использовал.

Было..., ... утро. Солнце уже высоко стояло на ... небе, но поля еще блистали ... росой ... и т.д.

5. Составь текст из 7—10 предложений, используя имена прилагательные, на одну из тем: «Моя мама», «Перед дождем», «Утро в лесу», «Мой одноклассник».

6. Напиши лингвистическую сказку.

В качестве групповых заданий предлагаю работу в парах или мини-группах (3—5 человек).

1. составить обобщающие таблицы, схемы, опорные конспекты по теме, кроссворды;

2. работа в парах с консультантами для решения проблемных вопросов, по которым учащиеся испытывают затруднения;

3. игра в грамматическое лото, которое изготавливают ученики, используя слова с изученными орфограммами. У консультанта обязательно имеется контрольный лист с правильными ответами;

4. мини-диктанты, в том числе и кодированные, с само- и взаимопроверкой;

5. сдача зачетов по теме с опорой на ИКЛ.

Таким образом, индивидуальные контрольные листы как один из механизмов взаимодействия учителя и ученика, позволяют создавать условия для личностного роста ребенка.

Индивидуальные контрольные листы подводят школьников к самостоятельной деятельности по индивидуальному планированию учебных действий на очередной этап работы с учетом достигнутых успехов, активизируя его внутренний потенциал.

Важность самооценки при работе с индивидуальными контрольными листами заключается не только в том, что она помогает увидеть ученикам сильные и слабые стороны своей работы, но и в том, что на основе осмысления этих результатов он получает возможность выстроить собственную программу дальнейшей деятельности.

Индивидуальные контрольные листы дают возможность учителю так спланировать работу с учениками по изучению темы, чтобы обеспечить саморазвитие личности, исходя из его индивидуальных особенностей.

Н.В. Сангаджиева
МОСШ № 19

МОНИТОРИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОГО ТРУДА УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Концепция модернизации российского образования предусматривает ряд приоритетных мер по обеспечению качества образования и созданию системы его отслеживания, в том числе организацию педагогического мониторинга и его использование как неотъемлемого инструмента управления качеством образования. Современная педагогическая наука и практика поставлены перед необходимостью перехода от традиционных способов сбора сведений о качестве образования к *педагогическому мониторингу*, представляющему собой инструментарий, предназначенный для формирования оценки знаний как отдельного ученика, так и коллектива обучающихся в целом.

Мониторинговая система включает в себя следующие элементы:

— индикацию (отражение) долговременных учебных результатов, охватывающих несколько последних лет обучения, с конкретными конечными и промежуточными целями по различным темам;

— конкретный набор заданий для реализации системы регистрации результатов учебного процесса для отдельного ученика и для класса в целом;

— оценку динамики обученности школьников.

Спланированный учителем мониторинг позволяет определять реальный уровень учебно-познавательных возможностей учащихся, помогая тем самым ученику найти свое поле деятельности, и тогда он (ученик) получает возможность самореализовываться и развиваться.

Основная задача мониторинга — «непрерывное отслеживание состояния учебного процесса». В процессе этой деятельности выясняются следующие вопросы:

достигается ли цель образовательного процесса;

существует ли положительная динамика в развитии учащегося по сравнению с результатами предыдущих исследований;

существуют ли предпосылки для совершенствования деятельности педагога;

соответствует ли уровень сложности учебного материала возможностям учащегося.

Мониторинг включает в себя следующие *этапы деятельности*:

— Оценивание выполненных работ.

— Анализ полученных результатов, определение проблемных зон у учащихся, отслеживание рейтинга каждого ребенка и класса в целом.

— Принятие управленческих решений.

— Работа в проблемных зонах.

В своей педагогической деятельности я осуществляю два вида мониторинга: *текущий* и *итоговый*, формы контроля и диагностики которых достаточно разнообразны.

Кроме оценки знаний учащихся, мониторинг способствует формированию у любого педагога способности к рефлексии собственной деятельности. Рефлексия проявляется в способности учителя прогнозировать, проигрывать в уме и адекватно оценивать как возможные, так и реальные результаты учебного процесса. Это обеспечивает постоянный анализ, осмысление, корректировку самим педагогом собственного практического опыта и обучения на этом опыте других. Обобщение полученных данных

формирует у каждого учителя объективное отношение к знаниям ученика и их оценке, осознание убедительности выставленной оценки для ученика. Все это предполагает формирование профессионально-этического подхода к ученику.

Положительными результатами применения мониторинга, на мой взгляд, являются следующие:

- неоднократное глубокое повторение материала,
- переход от репродуктивного к частично поисковому и исследовательскому методу,
- создание ситуации успеха и, как следствие, мотивация ребят на дальнейшую деятельность.

В ходе этой работы столкнулась и с рядом проблем:

- трудоемкостью;
- техническим оформлением.

В заключение хотелось бы отметить, что органическая связь мониторинга с другими функциями управления очевидна и проявляется в том, что каждая функция управления выступает как отправная точка мониторинга, что позволяет проводить систематический анализ различных аспектов учебного процесса, создания оптимальных условий для функционирования и развития педагогической системы.

Литература

1. Грабарь М.И. Проблема измерений и проверка гипотез при мониторинге результатов обучения // Стандарты и мониторинг. 2001.

М.А.Судейко
МОСШ № 14

ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Вот уже много лет как я работаю в многонациональном классе, в котором подавляющее большинство учащихся составляют чеченцы, дагестанцы, ногайцы, молдаване, чуваша, гагаузы, кумыки. Для того чтобы эти дети овладели русским языком, учителю необходимо использовать такие средства и приемы работы на

уроке, которые способствовали бы повышению мотивации изучения неродного языка. Учащиеся, для которых русский язык не является родным, стремятся восполнить пробелы в знаниях, однако одного желания недостаточно. Зачастую им не удается справиться с заданиями, они очень скоро устают, особенно в конце урока, теряя интерес к происходящему. Как помочь таким учащимся? Что для этого необходимо предпринять? И здесь потребуется мастерство и такт самого педагога. Некоторыми приемами и способами повышения мотивации на уроках русского языка хочу поделиться с вами.

Познавательный интерес формируется под воздействием трех стимулов: содержания учебного материала, умелой организации учебной деятельности учащихся, межличностных отношений участников процесса обучения — учителя и учащегося.

Учение — это прежде всего познавательная деятельность ученика. От характера познавательной деятельности зависит успех в усвоении знаний, овладении умениями и навыками и умственное развитие детей.

И свою задачу я вижу в оптимальном выборе форм и методов обучения, которые помогут ребенку реализовать учебные возможности.

Способствует этому занимательный материал на уроках. Стараюсь так подбирать задания, чтобы каждый, приложив определенные усилия, мог с ними справиться. Особенно удобным является такой тип упражнений, как зрительный диктант, с заданием к нему: найти слова на изучаемое правило (правописание чередующихся гласных *a — o* в корнях *лаг — лож*):

*Чудак — математик
В Германии жил
Он хлеб с колбасою
Случайно сложил
Затем результат
Положил себе в рот.
Вот так
Человек
Изобрел
Бутерброд.*

При изучении темы «Междометие» интересный материал помогает активизировать работу учащихся, и это могут быть задания такого типа:

Прочитайте стихотворение. Зачем автор изменил орфографический облик слова?

*Прозвенел лесной звонок.
Крокодил ведет урок.
— Приготовьте, дети, перья,
Напишите, что за зверь я.
Слушают внимательно,
Пишут все старательно.
Один выводил кра-кодил.
Второй написал кря-кодил.
Третий напечатал ква-кодил.
Пятый малевал хрю-кодил.
А шестой начертал кар-кодил.*

Вы догадались, кто были учениками крокодила? Запишите словами, какие звуки издают эти животные и птицы. К какой группе могут относиться эти слова?

При изучении темы «Обращение» уместно использовать одновременно с интересностью и наглядный материал. Это могут быть картинки из сказок, басен, а само задание такого характера: вспомните и напишите как можно больше предложений с обращениями из произведений, которые напомнили вам эти рисунки.

Или задание такого типа: Приведите примеры названий кинофильмов, мультфильмов, книг, передач, заголовков статей, куда бы входили обращения.

Важно, чтобы упражнения интересного характера соответствовали учебным и воспитательным целям занятий и возможностям учащихся, вопросы заданий хорошо вписывались в ситуации, были близки к жизни, к практической деятельности. Преподаватель должен следить, чтобы не нарушалась рабочая атмосфера в классе, и занятие не превращалось в игру. Упражнения интересного порядка (устные или письменные) выполняются при ведущей роли учителя и занимают не более 7—8 минут.

Такие упражнения способствуют орфографической зоркости, пополняют и закрепляют словарный запас, развивают мыслительную деятельность детей.

Важным приемом обучения считаю дидактические игры на уроках. Игра на уроке всегда связана с эмоциональными переживаниями школьников: волнением, чувством ответственности, мобилизацией волевых усилий, торжеством победы, радостью успеха, отчаянием, огорчением в случае неудачи. Внесение в урок игровых моментов, непосредственно связанных с изучаемым материалом, создает положительные эмоции, которые обеспечивают успешное протекание целенаправленной деятельности детей.

Игра стимулирует умственную деятельность учащихся, воспитывает мышление, укрепляет память, внимание, развивает познавательный интерес к предмету, повышает мотивацию.

Детям при изучении неродного языка способствует пополнению словарного запаса — лексические игры. Это должны быть игры, способствующие усвоению значений слов и употреблению их в речи. Игра «Лестница слов». Цель игры — повторение имен существительных, тренировка умения распознавать количество букв и слогов в слове. Сначала, для примера, такую лестницу слов учитель составляет вместе с учащимися. Например:

Мел — Окно — Стена — Ученик — Коридор — Лампочка.

Затем каждый ученик выполняет работу индивидуально: составляет лестницу слов из предложенного списка и записывает. Побеждает тот, кто первый правильно составит лестницу слов.

Слова для проведения игры целесообразно объединять в тематические группы. Например:

1. *Доска, журнал, мел, карандаш, урок, стенгазета, авторучка, книга, дневник.*

2. *Рубашка, юбка, кофта, брюки, куртка, шарф, ботинки, пиджак, туфли.*

3. *Корова, козел, овца, бык, свинья, телка.*

4. *Дочка, бабушка, ребята, сын, отец, родители.*

5. *Стадион, мяч, футбол, площадка, поле, старт.*

6. *Огурец, репа, картошка, лук, овощи, помидор.*

Следующая игра называется «Кто больше?». Цель игры — повторить названия предметов классной обстановки. Условия игры. Учащиеся должны написать слова, оканчивающиеся на букву

«А» Все слова должны обозначать предметы классной обстановки, учебные принадлежности. Учитель раздает детям чистые листы бумаги и объявляет время начала и окончания игры (3—5 минут) По истечении отведенного времени подсчитываются слова. Учитель говорит: «Поднимите руку, кто написал 4 слова. Кто — 5? Кто — 10?» Тот, кто записал больше слов, читает их. Если ученик записал слово неправильно, то оно исключается из списка.

Не менее интересной является игра «Что мы едим?». Цель игры — повторить названия предметов быта, овощей, классных принадлежностей, фруктов, хлебных и мясных изделий, различных блюд.

Условия игры. Учитель называет различные предметы. Если предмет съедобный, дети поднимают руку, если не съедобный, то не поднимают.

Учитель перечисляет 3—4 названия предметов, которые можно есть, затем вставляет слово, которое обозначает несъедобный предмет. Тот, кто ошибся, получает штрафное очко.

Для успешного проведения игры придерживаюсь следующих методических положений:

1. Объяснить не только условия и правила игры, но и показать образец ее выполнения.

2. Не задерживать ход игры разъяснением допущенных кем-либо ошибок, а быстро исправлять их.

3. В игре дети должны чувствовать себя свободно, непринужденно. Не следует делать много замечаний дисциплинарного характера. Игра должна проводиться оживленно, но не шумно. Если кто-то из детей не хочет или не может отвечать, его не принуждают, отвечают другие.

4. Темп игры должен соответствовать темпу речи детей.

5. По окончании игры обязательно подводятся итоги. Выявление победителей должно носить шуточный оттенок. Никаких упреков, осуждений в адрес тех команд, которые проиграли, не должно быть. Активных участников игры следует похвалить.

Другой разновидностью игр являются словообразовательные игры. Цель их — обогатить словарный запас учащихся, такие игры полезны для развития речи, сообразительности школьников и помогают им усвоить орфографию трудных слов.

Учащимся раздаются карточки с напечатанными на них словами, образованными путем сложения двух и более основ. Учитель читает классу вопрос, а учащиеся на него отвечают, используя нужное слово.

Примерно по такому же принципу можно составить карточки для игр на суффиксальный, приставочный и приставочно-суффиксальный способы словообразования.

Много лет я изучаю и внедряю в свою работу методику адаптивных технологий, разработанную Н.П.Капустиным. Основная идея работ Капустина — умственное развитие ребенка на каждом занятии через взаимодействие между участниками процесса в парах и группах.

Особенность этого метода — в рефлексии, которая проводится на каждом этапе урока. Задача заключается в том, чтобы научить детей самостоятельно объективно оценивать свою работу.

Рефлексия приучает к самостоятельности, ответственности, принятию решений и анализу их качества, мотивирует на успешную деятельность на уроке. Поэтому необходимо применять на таких уроках рабочую карту.

Обучение в сотрудничестве дает большие возможности учащимся реализовать себя в процессе обучения.

Ответственность каждого ученика в процессе сотрудничества означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех участников группы следить за деятельностью друг друга, всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении и понимании материала.

Работая в паре или группе, ребенок обретает уверенность в себе, учителе, в своих товарищах, в этой системе обучения. Система обеспечивает социальную защиту, доверяя ему и обеспечивая ему помощь тогда, когда она ему необходима.

Обучение в сотрудничестве развивает умение анализировать, делать выводы, критически относиться к событиям, систематизировать полученные знания, что помогает учащимся реализовать свои способности, возможности, повышает мотивацию обучения.

Мной разработан и апробирован дидактический комплекс по теме «Речевая деятельность учащихся при изучении грамматических тем», который содержит карточки для индивидуальной, парной и групповой работы.

В данном дидактическом комплексе материал разной сложности; он рассчитан на уточнение и формирование умений и навыков по грамматическим темам, затрагивает различные стороны языковой системы: словообразовательную, лексическую, морфологическую, синтаксическую, фразеологическую и стилистическую.

Разработанная система упражнений носит определенную цель — обеспечить практический уровень владения речью. И это важно, если половина класса составляют дети различных национальностей. Поэтапная работа дает возможность таким детям усвоить морфологические особенности каждой части речи русского языка. В карточках соблюдается последовательность заданий по теме. В начале темы задания носят аналитический характер: их выполнение связывается с выделением, распознаванием тех или иных категорий речи в тексте, с группировкой этих слов по общим лексическим и грамматическим признакам, с возможным словообразовательным анализом, с обобщением отдельных групп по общему значению, с составлением словосочетаний по образцам. Например:

Задание 1.

Распределите по группам слова, отвечающие на вопросы:

1) что? 2) кто? 3) что делает? 4) какой? 5) как?

Назовите, какие части речи отвечают на эти вопросы.

Рисовать, собрание, лиса, решать, грозить, уборка, зелень, вежливо и т.д.

Задание 2.

Подчеркните слово, которое является общим по значению для остальных.

1. Футбол, волейбол, спорт, баскетбол.
2. Стамеска, клещи, инструменты, пила.
3. Учитель, профессор, преподаватель.
4. Земляника, смородина, ягода, крыжовник.

Мной ведется мониторинг обученности и достигаются оптимальные результаты.

Использование на уроках информационных технологий позволяет осуществить индивидуальный подход к каждому ученику. В процессе учебной работы при помощи информационных технологий можно сделать вывод об успешном усвоении обучаемым раздела или темы и на дальнейших занятиях перевести его на

более высокий уровень обучения. Также есть возможность вести непрерывный контроль за конечным результатом обучения (сформированностью знаний, умений и навыков) и осуществлять качественный анализ учебных действий учащихся, в случае затруднений оказывать ученику нужную помощь.

Работа в поле информационных технологий вызывает у учащихся повышенный интерес к учебе, усиливает мотивацию учения, а цвет, мультипликация, музыка, звуковая речь расширяет возможности по получению информации.

Подобная система обучения ускоряет интеллектуальное созревание ребенка, повышает его активность, делает его более подготовленным к профессиональной деятельности в будущем.

Школа для детей становится школой поиска и радости. Дети должны почувствовать желание учиться, совершенствоваться. Именно поэтому внедрение развивающих видов и методов работы в учебный процесс является эффективным средством развития познавательной деятельности учащихся, повышением мотивации в изучения русского языка.

О.В.Трашкова
МОСШ № 23

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ведущим видом деятельности в школьном возрасте является учеба. В связи с этим в урок можно вводить элемент игры, занимательности. Игра на уроке не самоцель, не средство развлечь ученика. Это обычное упражнение, облеченное в занимательную форму (рассказ-шутку, сказку, загадку, ребус, кроссворд).

Что представляет собой игра в жизни человека? Ответ на этот вопрос можно найти в работах психологов и педагогов. Постигание знаний в форме игры, свобода выбора действий и аргументов, право на ошибку и отсутствие страха получить плохую оценку — вот наиболее благоприятные условия обучения. «У каждого времени — свой путь к знаниям. У нашего — творческий, более того — игровой. Игра — заинтересованное прикосновение к уроку...

обретение — трудом души! — тех знаний, которые умножатся в дальнейшем; истин, усвоенных и закрепленных дружным, как в театре, эмоциональным эхом... Соедините Духовность и игру, а проще — учебу и интерес: вот и выход на все проблемы и из всех проблем, какие давно и мучительно волнуют школу», — утверждает Е.Ильин¹.

Игры по русскому языку — особый вид дидактического материала, используемого на уроках и внеклассных занятиях с целью повышения познавательных интересов учащихся. Они содержат не только развлекательную информацию, но и обогащают учащихся новыми знаниями, умениями².

Игра делает процесс обучения по русскому языку не только более динамичным, интенсивно тренирующим память, но и более радостным, а потому в значительной мере более творческим.

К подбору игр предъявляется ряд требований:

1. Игры должны соответствовать определенным учебно-воспитательным целям, нести содержательную нагрузку в соответствии с программными требованиями к знаниям, умениям и навыкам.

2. Игры должны соответствовать изучаемому материалу и строиться с учетом подготовленности и психологических особенностей учащихся.

3. Игры требуют создания необходимого дидактического материала и определения методики его применения³.

В зависимости от применяемых средств, назначения и познавательных задач выделяют следующую классификацию дидактических игр: тренировочные, познавательно-контрольные, сюжетно-ролевые, творческие.

Языковая игра дает возможность ученикам убедиться в реальности ситуации общения, где необходимо применить лингвистические знания и речевые навыки. Творческому воображению содействуют такие речевые конкурсы, как создание рассказов по картинкам, по данному началу или концу, «дописывание» стихов, подбор эпитетов к слову в контексте и вне контекста и др.

Хорошим способом изложения лингвистического знания, активизирующим познавательную деятельность обучаемых в области языковедческой практики, являются лингвистические миниатюры.

Такие миниатюры могут быть связаны со всеми разделами лингвистики. Формы работы с ними разнообразны. Например, определить языковую тему, к которой относится миниатюра, проанализировать рисунки к миниатюре; продолжить миниатюру; расширить миниатюру конкретными примерами и т.д.⁴

Работать с миниатюрами на языковые темы весьма полезно, так как они одновременно являются и упражнением на изучение грамматических правил, и средством запоминания правила.

Игры — лексические и грамматические — способствуют совершенствованию словарного запаса школьников, развитию грамматических, речевых умений и навыков³.

Приведем пример одной из игровых ситуаций:

Игра «Хлеб-соль».

Цель игры: познакомить учащихся с фразеологизмами русского языка, имеющими страноведческую ценность (отражающими русскую историю и культуру).

Условия игры:

Вариант 1. Ведущий дает словесное описание ситуации или речевого контекста. Участники должны по приглашению ведущего назвать соответствующий фразеологизм со словом *хлеб*.

Вариант 2. Ведущий называет фразеологизм со словом *хлеб*. Участники игры должны подобрать к нему рифму.

Оценивается правильность использования фраз. Побеждает набравший большее число баллов.

Материал для конкурса: *водить хлеб-соль, перебиваться с хлеба на квас, посадить на хлеб и воду, хлебом не корми, даром хлеб есть, есть чужой хлеб, забывать хлеб-соль, отбивать хлеб, хлеб да соль, сидеть на хлебе и воде*.

Дополнительно баллы начисляются за лингвострановедческий комментарий, в котором игроки назовут факты русской истории, национального быта, традиции, с которыми связано появление фразеологических единиц. Расширить материал можно, используя фразеологические единицы с опорными словами: *красный, грош, кисель, верста* и др.

Примечания

¹ Ильин Е. Путь к ученику. М., 1988. С. 47.

² Жулий Т.Б. Лингвистические игры. Луганск, 2002. С. 4.

³ Дьяконова К.Г. Игровые задания на уроках языка // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. 1987. № 11. С. 54.

⁴ Жулий Т.Б., Теплицкая О. Сказка и были... Лингвистические миниатюры. Луганск, 1995. С. 34.

Р.Н. Чунакова
МВ(с)ОШ № 3

АФОРИЗМЫ А.ТВАРДОВСКОГО И ИХ ЗНАЧЕНИЕ

«Я живу в мире чужих слов, — писал М.М.Бахтин. — И вся моя жизнь является ориентацией в этом мире, реакцией на чужие слова бесконечно разнообразной реакцией, начиная от их освоения (в процессе первоначального овладения речью) и кончая освоением богатств человеческой культуры, выраженных в слове или в других знаковых материалах... Все слова для каждого человека делятся на свои и чужие, но границы между ними могут смещаться, и на этих границах происходит напряженная диалогическая борьба»¹. Исходя из этого высказывания, можно сказать, что афоризмы, крылатые выражения, цитаты, используемые на уроках русского языка, оказывают сильное влияние на формирование языковой личности, причем как индивидуальной, так и коллективной.

На уроках русского языка целесообразным в воспитательных целях является использование пословиц, поговорок, афоризмов. К.Паустовский писал: «Цельность и единство урока создается и благодаря тому, что урок начинается с анализа высказывания». Афоризмы и другие яркие, легко запоминающиеся изречения можно успешно использовать в работе над самыми разными темами. Афоризмы можно смело использовать в начале урока — как эпиграф, в конце — как вывод, в качестве темы и эпиграфа сочинений, для различных упражнений по русскому языку.

Цель моей работы: систематизировать и проанализировать афоризмы в произведениях А.Твардовского для дальнейшего использования на уроках русского языка.

В учебнике Власенкова в упражнении № 547 дано следующее задание: выпишите из произведений Твардовского словосочетания, которые могут быть (или являются) пословицами, поговорками.

Я всегда добавляю: и афоризмы. В течение нескольких лет детьми и мною были найдены множество афоризмов Твардовского, которые я начала использовать на уроках русского языка. Мне захотелось их систематизировать. Афористические высказывания поэта, созданные им, ставшие частью современного фольклора, поговорки, приговорки и фразы — реплики, лишь один из составных компонентов его литературного почерка. «Тут ни убавить, ни прибавить, — / Так это было на земле». К.Симонов считает, что эти слова — «как бы и внутренний эпиграф ко всей книге. И больше того — ко всему, что написано Твардовским, и к его собственной жизни»².

Для поэзии Александра Твардовского характерны исповедальность и выстраданность мысли, афористическая отточенность строки, экспрессия поэтических образов. Афористичность — необычайный литературный, социокультурный и лингвистический феномен, в природе которого и предстоит предварительно разобраться.

На сегодняшний день на русском языке имеется только одна научная монография, посвященная ему: Н.Т.Федоренко, Л.И.Сокольская, «Афористика», М., Наука, 1990. По мнению авторов книги, афоризмом может считаться любое более или менее содержательное высказывание, вырванное из контекста, т.е. цитата.

С.Н.Сергеев-Ценский писал: «Нет кирпича более огнеупорно, чем афоризм... остальное все тленно».

Афоризм, как его трактует В.И.Даль, «короткое и ясное изречение, правило, основанное на опыте и рассуждении, отрывочное, но полное по себе положение»³.

Афоризм — изречение, выражающее в лаконичной форме обобщенную, законченную мысль (Советский энциклопедический словарь). Следующее определение афоризма взято из большого справочника школьника: «Афоризм — краткое изречение, содержащее в себе оригинальную мысль, житейскую мудрость или нравоучение». Афористичность — наличие в тексте произведения большого числа афоризмов.

«Далеко не каждая мысль, даже если она выражена кратко, легко запоминается, может жить самостоятельной жизнью, обладает ясностью, отточенностью словесной формулировки, может быть признана мыслью афористической. Афоризм... тип

высказывания, позволяющий без доказательств, без сложной аргументации, единственно силой изошренной неожиданности формулировки убеждать чистым утверждением, не столько доказывая, сколько поражая», — писал Л. Успенский. Однако дальнейший ход рассуждений автора разворачивает его дефиницию в сторону того же неограниченного (точнее — безграничного) понимания афоризма, когда оказывается, что разговор, по сути, ведется не о жанре, но, скорее, о том, что принято именовать «афористичностью речи» — распространенное обозначение выразительного, образного, емкого стиля (тенденция, весьма характерная для отечественных работ): «Афоризм должен быть кратким, изящным выражением мудрой, глубокой мысли. Он может выступать как первая формулировка ее, подлежащая дальнейшему развертыванию, уточнению, доказательству в сложно построенном рассуждении».

Мысли, афоризмы, высказывания, в которых человечество накапливает знания в течение всей своей истории, необыкновенно ценны, потому что становятся мыслями множества людей. Они передаются из поколения в поколение как «золотой фонд» всего человечества и формируют поведение, нравственность и образ жизни отдельных людей, народов, обществ, государств. «Вырази ложную мысль ясно, и она сама себя опровергнет». Это высказывание Л. Вовенарга как нельзя лучше характеризует одну из особенностей жанра афоризма. Некоторая императивность и краткая форма изложения, характерная для афоризма, позволяет, не утомляя читателя, донести мысль автора в ясной и доступной форме. Нравственную силу хорошо сказанного слова, его власть над умами и сердцами людей отмечали и древние, и современные мыслители, политики, поэты, проповедники религий, пророки новых истин. Лаконичность, ясность, образность и емкость афоризма оказывает необыкновенно сильное воздействие. Не случайно самые известные мысли и высказывания, религиозные заповеди, политические и юридические формулы, оказавшие огромное влияние на поведение людей в истории, имели форму афоризма: «Возлюби ближнего, как самого себя», «Кто не работает, тот не ест», «Хочешь мира, готовься к войне», «Где нет умысла, нет и вины», «Разрешено все, что не запрещено», «Кто без греха, пусть первый бросит в меня камень». Афоризм известен с

глубокой древности, с тех пор как человечество научилось записывать свои мысли. Они создавались во все времена и всеми народами, и именно по дошедшим до нас литературным памятникам древности, в том числе и жанра афоризма, можно судить о том, как мало изменился человек за прошедшие тысячелетия.

Одной из ярких особенностей поэзии А.Твардовского является афористичность. «Причина» «пословичности и поговоричности» стихов и поэм А.Твардовского в его «тонком чутье русского слова», в способности не только его услышать и выделить из общего речевого потока, но и найти для него доступную, художественную оптимальную форму.

Значительная роль афористического жанра (часто — афористических жанровых образований) вытекает из стремления обобщить, поэтически оформить «накопленный» в процессе постижения жизни опыт. В содержательной основе афористических суждений А.Твардовского лежит открывшаяся ему истина, которая им выстрадана, но вместе с тем не доказана. Впрочем, доказательства сердца и результаты душевных переживаний — это тоже аргументы. «Из плена в плен — под гром победы с клеймом преследовать двойным», «Сын за отца не отвечает», «Не помнить — память под печать» («По праву памяти»), «Память, как ты ни горька, Будь зарубкой на века!» («Василий Теркин»), «С тропы своей ни в чем не сступая, Не отступая — быть самим собой» («К обидам горьким собственной персоны...»). Опыт становится его союзником: «Опыт — наш почтенный лекарь», многие афористические высказывания опираются на опыт прошлого. «Нет, все бывшие недомолвки. Домолвить ныне долг велит», «Перед лицом ушедших былей. Не вправе ты кривить душой».

У Твардовского всегда было взыскательное отношение к слову. Слово для Твардовского — «хлеб насущный», «основа всех основ», «из капиталов капитал», «слово — не звук окостенелый, не просто некий матерьял», слово питается сердцем поэта, «слово — это тоже дело», «краснословья» следует остерегаться «как беды». Стремление к общедоступности, легко и прочно усвояемым стихотворным формам, точно формулирующим суть излагаемого, постепенно приобретает значение художественного принципа.

«Афоризм имеет несколько определяющих свойств. Первый признак афоризма — глубина мысли, стремящейся к истине, —

его важнейший признак. Главное в нем то, что его автор, касаясь большой, серьезной проблемы, очень хочет передать людям верный, с его точки зрения, взгляд на нее».

Афоризмы Твардовского разнообразны по своей тематике. В целом афористику поэта можно разделить на два вида: поучительную (моралистическую) («Любой судьбине благодарен, / Тверди одно, как он велик, / Хотя б ты крымский был татарин, / Ингуш иль друг степей калмык») и многозначную, выражающую противоречивую превращаемость жизненных явлений («Одна неправда нам в убыток, И только правда ко двору!», «Гора бы с плеч— /Еще успеть без проволочки/ Немую боль в слова облечь» или «И даром думают, что память/ Не дорожит сама собой, / Что ряской времени затынет /Любую бль, /любую боль»).

Афоризмы Твардовского многоступенчатые по своему строению:

Что проще может быть:
Не лгать.
Не трусить.
Верным быть народу.
Любить родную землю — мать,
Чтоб за нее в огонь и в воду.
А если—
То и жизнь отдать. («По праву памяти»)

Строчки, которым сообщена сила афоризма, Твардовский ставит в конец стихотворения. Тем самым концовку он делает ударной, лирическое напряжение идет не на спад, а, напротив, к своему усилению:

А я лишь смертный. За свое в ответе,
Я об одном при жизни хлопочу:
О том, что знаю лучше всех на свете,
Сказать хочу. И так, как я хочу.
— Мне нужно, дорого до слез
В итоге — твердое сознание,
Что честно я тянул мой воз.
Верно, горшки обжигают не боги,
Но обжигают их мастера!

Каждое сказанное здесь слово — о высоком назначении человека, о смысле и цели его жизни, долге, совести, ответственности.

«Сын за отца не отвечает» — этот афоризм вынесен в заглавие второй части поэмы «По праву памяти», с них она начинается. Повторяясь, эти слова получают все новое и новое смысловое и эмоциональное наполнение.

Сын за отца не отвечает

Пять слов по счету, ровно пять.
Но что они в себе вмещают.
Вам, молодым, не вдруг обнять.
Их обронил в кремлевском зале
Тот, кто для всех нас был одним
Судеб вершителем земным,
Кого народы величали
На торжествах отцом родным.

Комментарием к фразе, сказанной Сталиным, может служить записанный А.Кондратовичем рассказ А.Твардовского: «Оказывается, перед съездом колхозников была дана команда: найти сына кулака — благополучного, работающего и т.п. Это была задача трудная. Как только спрашивают, то любой секретарь райкома трусит: признаешься, что сын кулака работает, не раскулачен, — и мало ли что будет за это. Но с каким-то трудом нашли. Одели. Привезли в Москву на съезд. Написали для него речь. И он ее произнес. И где-то в самом начале он сказал: «Да вот, я сын кулака, некоторые могут подумать, что мне трудно жить, что мне не дают работы». В это время Сталин и бросил свою знаменитую реплику: «Сын за отца не отвечает». Для этой реплики и был привезен с трудом отысканный сын. Я помню впечатление от этих слов, особенно в деревенской среде. Но только в прошлом году я узнал, как была произнесена эта реплика». Новые знания, впечатления, мысли, переживания — личные и наблюдаемые им в народе, подготовили душевный переворот, совершившийся в нем в оценке прошлых лет, фигуры Сталина и всего, что было связано с ней в жизни народа.

В поэме «По праву памяти», отличающейся высокой эмоциональностью, афоризмы часто принимают форму спонтанной лирической рефлексии, в которой утверждается суждение не об объекте, а о субъекте высказывания.

...но люди не трава:
Не обратить их всем навалом
В одних не помнящих родства.
Поэт — ровесник любому поколению.

Поэт нередко включает в состав афоризмов лирические, автобиографические и исторические элементы, что ведет к существенному содержательному обновлению дидактического жанра, стремящемуся к рационалистическому выражению мысли. Иногда лирические и автобиографические мотивы «опозэчивая» стих, способствуют увеличению текстового пространства, что, однако, не снижает их афористическую точность и емкость:

Мы жили замыслом заветным,
Дорваться вдруг
До всех наук—
Со всем запасом их несметным—
И уж не выпустить из рук. («По праву памяти»)

По своей синтаксической конструкции афоризмы в поэме «По праву памяти» Твардовского разные, в основном двухступенчатые и многоступенчатые. А вот в поэме «Василий Теркин» чаще всего поэт прибегает к возможностям дистиха и моностиха.

Русский стерпит — он мужик.
Жизнь как жизнь.
Страшный бой идет, кровавый,
Смертный бой не ради славы,
Ради жизни на земле.
...любовь жены,—
Кто не знал — проверьте,—
На войне сильней войны
И, быть может, смерти. («Василий Теркин»)
Низко смерть над шапкой свищет,
Хоть кого согнет в дугу. («Василий Теркин»)
Сила силе доказала:
Сила силе — не ровня.
Есть металл прочней металла,
Есть огонь страшней огня! («Василий Теркин»)
Любит русский человек
Праздник силы всякий,

Оттого и хлеще всех
Он в труде и драке. («Василий Теркин»)

Тончайшее чувство русского слова, высокий художественный вкус определяет богатство поэтической манеры Твардовского. Его простое и высокое слово обладает бесценным содержанием. Произведения поэта говорят о народе, о человеке, о его свершениях, о его радостях, о его беде, они, как летопись эпохи, в них можно проследить как социально-нравственную историю народа, так и творческую эволюцию самого поэта. Исповедальность и выстраданность мысли, афористическая отточенность строки, экспрессия поэтических образов — все эти средства нашли свое выражение в поэзии А.Твардовского.

На уроках русского языка можно работать афористическими суждениями поэта при изучении синтаксиса сложных предложений. Использовать афоризмы для синтаксического разбора, для словарной работы, для работы над пунктуацией предложений. Я думаю, что некоторые из этих находок наполняют урок особым содержанием, помогают глубже понять изучаемое произведение и определить свою точку зрения.

Примечания

¹ Еселев Н. Поэзия Александра Твардовского. М., 1954.

² Твардовский А. Василий Теркин. Дом у дороги. М., 1985. С. 67.

³ Твардовский А. И дорога до смерти жизнь. Стихи. Поэмы. М., 1999.

Н.А.Шурыгин
НГГУ

СЛОВО В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ (О РОЛИ ЛЕКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ КОММЕНТИРОВАНИИ ТЕКСТА)

Семантизация слова в речи обычно осуществляется путем определения лексического значения через сопоставление языкового (словоцентрического) и речевого (текстоцентрического) значений, установление парадигматических и синтагматических связей. Особую актуальность такой способ лексического анализа приобретает в связи с общей тенденцией, направленной на коммуникативный аспект методики преподавания и изучения русского

языка. Коммуникативная направленность учебного процесса при изучении языковых средств, естественно, подводит нас к необходимости активизации работы по использованию возможностей лексического анализа (и на уроках русского языка, и на уроках литературы) на функциональном уровне, прежде всего — на базе текста.

Лексический анализ на базе текстов художественных произведений, изучаемых, или ранее изучавшихся, на уроках литературы, позволяет значительно повысить репродуктивную деятельность учащихся: эта работа проводится с использованием фрагментов известных текстов, материалов словарей, энциклопедий, исторических справочников и пр. При лингвистическом комментировании художественных текстов семантизация ключевых понятий проводится методом сопоставления языкового (словарного) и речевого (текстового) значений слова. Ср., семантизацию семем «памятник нерукотворный» (по Пушкину), «парус одинокий» (по Лермонтову), «толстый» и «тонкий», «хамельон» (по Чехову), «клен... опавший, клен заледенелый» (по Есенину) и др. В школьной практике при проведении лексического анализа целесообразно использовать такой подход, в основе которого лежит универсальное противопоставление языка и речи: важно различать словоцентрический (языковой, словарный) и текстоцентрический (функциональный, речевой) аспекты анализа слова. Словоцентрический предполагает исследование лексикографического слова-лексемы как структуры семантически расчленяемой на отдельные значения. Текстоцентрический аспект заключается в определении речевого значения слова; это лексический анализ реализованного лексико-семантического варианта (ЛСВ), семемы в речи¹. Ср.: предположим, нам нужно объяснить кому-нибудь что такое «лето». Мы можем сделать это двумя способами. Например, сказать, что лето — это «самое теплое время года, следующее за весной»². Но можно и по-другому, как А.С.Пушкин: «Ох, лето красное! Любил бы я тебя, когда б не зной, да пыль, да комары, да мухи». В первом случае мы указываем на существенные признаки «лета»; во втором — не объясняем, а показываем, рисуем картину лета (хотя и в шутливом тоне), даем образ лета: зной, пыль, комары, мухи³.

Деление слов на образные и необразные вполне естественно. В художественной речи происходит преобразование средств общенародного языка в эмоционально-образные. И если считать, что образ — это картина предмета, воспринимаемого внешними чувствами, то основная цель лексического анализа при чтении художественного произведения должна сводиться к постижению образности через раскрытие внутреннего содержания слова, его внутренней формы. Поэтому, не случайно, лексическое значение слова, обусловленное контекстом произведения, семантизируется чаще через раскрытие внутренней формы слова. Причем зачастую нам недостаточно при анализе текста раскрытие только лексического значения, так как самое полное и глубокое постижение основной идеи, вытекающей из замысла автора, возможно лишь характеризуя образ, передающийся конкретным словом или выражением. Хотя нередко контекстуальное значение может совпадать с языковым. Показательным в этом плане является стихотворение известного пролетарского поэта «Кумач», которое приводится в учебнике по стилистике русского языка для 10—11 классов⁴, где весь текст построен на сопоставлении нескольких значений лексемы «красный». Ср.:

*Красные зори,
Красный восход,
Красные речи у Красных ворот.
И красный на площади
Красной народ.*

Толкование (языковую семантизацию) лексического значения многозначного прилагательного «красный» ученики найдут в толковом словаре. Так, в Словаре Ожегова зафиксировано четыре значения слова «красный»: 1. Цвета крови. *Красное знамя. Красная краска.* 2. Относящийся к революционной деятельности, к советскому социалистическому строю. *Красные войска. Красная армия.* 3. Употребляется в народной речи и поэзии для обозначения чего-н. прекрасного, яркого, светлого и т.п. *Красный денек. Красная девица.* 4. Употребляется для обозначения наиболее ценных сортов чего-н. (спец.). *Красная рыба*⁵.

Ученики сначала дома самостоятельно выписывают из толкового словаря все значения данной лексемы, а затем в классе вместе

с учителем анализируют текст и уже определяют лексическое значение семемы, лексико-семантического варианта слова, в конкретном фрагменте, изучаемого произведения. Например, в словосочетаниях «красные зори и красный восход» прилагательное *красный* обозначает «алые», «пламенные», «багровые», «яркие» зори; *красные* речи — «революционные», «пламенные»; *Красная* площадь — «красивая», «красная» (по цвету стен Кремля); *красный* народ — «революционный» народ.

Для более полной характеристики семантической структуры лексемы «красный» и ее лексических и синтагматических возможностях ученикам можно предложить привести примеры лексических парадигм (синонимов, антонимов, родо-видовых понятий и пр.), составить предложения или словосочетания, используя слова данной лексико-семантической группы и даже, возможно, написать мини-сочинение. Тем более, что прилагательное *красный* имеет довольно богатую синонимическую парадигму: 1. (О цвете предмета): *алый, багровый, вишневый, краповый, пурпурный, пурпуровый, пунцовый, рдяный, огненный, пламенный, рубиновый, коралловый, кумачовый, кумачный, карминный, карминовый, багряный* (высок.); *червленый* (народн.-поэт.), *кармазинный, червонный* (устар.). // 2. (О неприятном цвете): *кровавый, кроваво-красный*. // 3. (О человеке, лице): *Красный как кумач. Красный как рак* (разг.)⁶.

В художественной речи именно прямое значение является внутренней формой слова, т.е. тем образом, который лежит в основе «предметно-вещественного содержания» какой-либо лексической единицы. Второй образный смысл надстраивается над прямым значением. В этом состоит специфика языка художественной речи: контекстуально-обусловленное лексическое значение слова как бы проникается идейным содержанием произведения. Писатели и поэты зачастую включают в авторскую речь или речь персонажей толкования слов и оценочных оттенков различных языковых фактов. Так, в произведениях А.Т.Твардовского герои уточняют понимание употребляемых слов и выражений. Более того, персонажи характеризуются через их отношение к слову. Вспомним семантизацию семемы «*сабантуй*» в поэме А.Т.Твардовского «Василий Теркин», где целая глава «На привале»

построена на сопоставлении разных значений этой лексемы — как общеязыковых, так и индивидуально-авторских:

А кому из вас известно,
Что такое *сабантуй*?
— *Сабантуй* — какой-то праздник?
Или что там — *сабантуй*?

(Здесь: *сабантуй* — праздник, веселье).

В современном общеупотребительном русском языке слово «сабантуй» имеет два значения: 1. Народный татарский и башкирский праздник окончания весенних полевых работ. 2. (*перен.*) Шумное веселье, пирушка (*разг., шутл.*)⁷.

Выбор слов, сопровождающихся пояснениями и комментариями в связи с идейным содержанием текста, определяется степенью известности понятия читателю, типом значения самой семемы, наконец, эстетическими намерениями автора и образным строением произведения. Объяснением значения слова может становиться весь текст или его часть. Ср. У А.Т.Твардовского:

— *Сабантуй* бывает разный,
А не знаешь — не толкуй.
Вот под первую бомбежкой.
Полежишь с охоты в лежку,
Жив, остался — не горюй:
Это — малый *сабантуй*

(Здесь: *сабантуй* — бомбежка).

Объектом дополнительного толкования и пояснения, как правило, становятся слова, которые являются новыми для читателя. Это прежде всего диалектная и иноязычная лексика, окказионализмы и индивидуально-авторские новообразования:

Отдышись, покушай плотно,
Закури и в ус не дуй.
Хуже, брат, как минометный
Вдруг начнется *сабантуй*

(Здесь: *сабантуй* — минометный обстрел перед атакой).

Или:

Сабантуй — тебе наука,
Враг лютует — сам лютуй,

Но совсем иная штука
Это — главный *сабантуй*.

(Здесь: *сабантуй* — 1. Перестрелка, бой; 2. Генеральное наступление противника; атака врага).

Как видим, если слово хорошо известно читателю, то его определение носит прагматический характер, т.е. его значение выявляется через семантизацию субъективных представлений автора о том или ином явлении, включая коннотативные (дополнительные, эмоционально-экспрессивные) оценки. Ср.:

Повторить согласен снова:
Что не знаешь — не толкуй.
Сабантуй — одно лишь слово — Сабантуй!..
Но *сабантуй* Может в голову ударить,
Или, попросту в башку.

(Здесь: *сабантуй* — пуля, осколок; ранение).
Или:

Спит герой, храпит — и точка...
Спит, забыв о трудном лете.
Сон, забота, не бунтуй.
Может, завтра на рассвете
Будет новый *сабантуй*.

(Здесь: *сабантуй* — атака врага; бой, сражение).

В тексте художественных произведений на парадигматическом уровне используются те же способы семантизации лексики, что и при анализе структуры языкового, общеупотребительного лексического значения, которые фиксируются толковыми словарями. Наиболее часто встречаются такие способы семантизации лексики, как объяснительный (семантический, описательный), синонимический, словообразовательный (или мотивационный), а также при помощи ремарок, дополнительных пояснений к тексту в целом или отдельным словам и выражениям. На синтагматическом уровне семантизация слов и выражений в тексте достигается через постижение смысла словосочетания (или предложения, фрагмента), в которое входит данная семема. С этой целью авторы используют также вводные слова, вставные конструкции. Таким образом, семантизация слов и выражений, обозначающих важные понятия читаемого текста, как главная составляющая

лексического анализа — одно из важнейших средств, осуществляющих коммуникацию автора и читателя, обеспечивающих понимание художественного текста.

Примечания

¹ Шурыгин Н.А. Аспекты анализа слова // Учебный словарь лингвистических терминов и понятий. Нижневартовск, 2002.

² Ожегов СИ. Словарь русского языка. М., 2007.

³ Солганик Г.Я. Стилистика русского языка. 10—11 классы. М., 1996.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. М., 1993.

⁷ Солганик Г.Я. Стилистика русского языка. 10—11 классы. М., 1996.

С.И.Щербина
НГГУ

ТИПЫ СКЛОНЕНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ДРЕВНЕРУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОЗНАЧЕНИЕ

Истории именного склонения в общем плане посвящено большое количество работ, однако в литературе даже самых последних лет не освещены вопросы, связанные с процессом формирования системы средств выражения, которые их называют. В ряде случаев дело по необходимости сводится к констатации того, что было представлено в прошлом, и что наблюдается теперь, но вопрос о причинах замены одного средства выражения другим на разных стадиях развития науки остается нераскрытым. И это понятно: слишком сложны и, как правило, трудноуловимы проявления разнотипных взаимодействий и связей, которые определяют собою причины и характер использования конкретного термина для обозначения соответствующего понятия на разных этапах. Чтобы ответить на поставленный вопрос, необходимо определить в первую очередь уровень изученности наукой вопроса о «прохождении морфологического процесса склонения», который в свою очередь позволит выявить причинно-следственные связи между языковыми средствами.

Первый опыт распределения именных частей речи по типам склонения был предпринят М.Смотрицким, который после «Доната» активно популяризировал и сам термин *склонение* в восточнославянской книжности. Лексема *склонение*, являющаяся поморфемным переводом латинского *deklinātio* в грамматике «Донат» употребляется в значении *склонение, отклонение от именительного падежа*: «по сем бо падениемъ всѣхъ родовъ имена и мѣсто именъ или проимена и причастия оуклоняются, сирѣч слогаются сицевымъ чиномъ»; «всѣхъ имен нарицательныхъ всѣхъ пяти оуклоненіи»¹.

Основанием для разделения имен существительных на склонения выступает у М.Смотрицкого их принадлежность к роду и окончания, формальные показатели косвенных форм: «Перваго склананіа вконченіа соуть три: ѿ мужескихъ, женскихъ, общихъ и всакихъ именъ: а, й, и»; «Втораго склананіа вконченіа соуть четыре: ѿ ѣ, ѡ, а, е именъ мужескихъ, общихъ и всаки, вещи вѣдшевленыа и безвѣдшныа знаменующихъ: првчаа же среднихъ»; «Третіаго склананіа вконченіа есть едино, ѡ: именемъ женски(хъ)»; «Четвертаго склананіа славенскихъ именъ мужескихъ и общихъ, вконченіа соуть единонадесать ... и греческихъ два среднаго рода ...»; «Пятое склананіа есть именъ прилагательны(хъ) троего вконченіа»². Настоящим распределением «имен по склонениям» М.Смотрицкий не только наметил процедуру классификации слов, но и сформировал представление «тип именного склонения», сделав тем самым «один из первых шагов на пути изучения грамматических свойств славянских частей речи».

Установке знаменитого предшественника фактически следует М.В.Ломоносов, терминологически различавший *склонение существительных* и *склонение прилагательных*: «Склонений в русском языке пять: четыре существительных и одно прилагательное»³.

Профессор А.А.Потебня был прав наполовину, считая, что термин *именное склонение* утвердился в русской грамматике под влиянием немецких компаративистов. Я.Гримм, сообщает ученый, в своей грамматике разделил склонения на прономинальные и номинальные: «Это деление, применимое то вполне, то отчасти

ко всем индоевропейским языкам, приложенное к славянскому склонению, данному Шлейхером, далеко не совершенно, но далеко оставляет за собою детские попытки наших доморощенных грамматиков»⁴. Я.Гримм лишь «облек» в звуковую оболочку понятие, которое было сформулировано до него, корректно обозначив лингвистический объект термином *именное склонение*⁵.

Но не все исследователи, занимавшиеся проблемой склонения существительных в историческом аспекте, апеллировали к данному термину.

В частности, характеризуя особенности склонения именных частей речи в «древнем словенском языке», А.Х.Востоков использовал речевой термин *различие*. В склонении существительных он привел 19 *различий*: «Существительные в именительном падеже единственного числа имеют 11-ть окончаний: ъ, њ, о, е, ю, а, «, и, њ, #. Но по предшествующим буквам окончания сии различно склоняются, и таковых различий можно принять 19-ть ...»⁶. Слово *различие*, отрываясь от основного своего значения, в условиях лингвистического контекста получает маркированное значение: *образец флективных изменений конкретного слова*. А.Х.Востоков принципиально в этом случае не пользуется термином *склонение существительных*, который он употреблял при изложении соответствующего материала в «Русской грамматике»⁷. Многотипность склонения существительных в старославянском языке, выражающаяся в том, что одни и те же падежи существительных имели разные окончания, не позволила ему установить типы склонения по основам, а, значит, и воспользоваться известным термином.

И.И.Срезневский, с самого начала оценивший достоинства «Грамматики церковнославянского языка» А.Х.Востокова, отмечал: «Может не удовлетворить он (этот труд — С.Щ.) распределением имен по склонениям и глаголов по спряжению; но не только не помешает узнать, как именно склоняется то или другое имя и спрягается тот или другой глагол, а напротив того дает верно знать, в каких памятниках допускаются те или другие отклонения от общих условий склонения и спряжения, и не введет ни в какую ошибку, не выставит никакого предположение за действительность»⁸. В связи с активным использованием термина *тип склонения существительных* речевой термин *различия* в

сравнительно-историческом языкознании получил ограниченное применение.

Для Ф.И.Буслаева, рассматривавшего склонение церковнославянских и русских существительных в историческом развитии, концентрирующим термином в их распределении явился *склонение существительных*. Классификацию он осуществлял по древним показателям основ на два *отдела*: «...1) одни имена пользуются темою слова, оканчивающееся на согласный звук 2) другие пользуются темою, оканчивающееся на гласный звук...»⁹. Из данного пояснения ясно, что номинация *отдел*, обнаруживающая ассоциативную связь с термином *склонение существительных*, выступает в качестве видового наименования склонения существительных. В свою очередь форма *имена отдела* является родовой для наименования *разряд* — следующей единицы в иерархии терминов данного микрополя: «Имен 1-го отдела немного, 2-го же — бесконечное множество. Этот последний отдел подразделяется на два разряда»⁹. Заключают понятие *склонение существительных* терминологические единицы, фиксирующие наименования разрядов: «К 1-му разделу принадлежат имена на *-ь, -а, -о* и на смягченную замену их: *-ь, -я, -е ...* Ко 2-му разделу принадлежат имена жен. р. на *-и ...*»⁹. Таким образом, частные понятия, описываемые Ф.И.Буслаевым, обладают топологической структурой, характеризующейся отношениями включения и пересечения, где начальная точка (*склонение существительных*) и конечная точка структуры (*1-ый раздел второго разряда* и т.д.) обеспечивают схематизированное представление о типах склонения существительных в диахронии как лингвистическом объекте. Языковые знаки, использованные для обозначения его составляющих, в иерархической организации репрезентируют тождественность информации соответствующему частному понятию.

Все слависты и историки языка, занимавшиеся вопросом именного склонения, в той или иной мере испытали влияние работы Ф.И.Буслаева. Это влияние проявилось как в подходе в распределении имен существительных по типам склонения, так и в использовании специализированных средств выражения. На этот факт прямо указывал Н.Некрасов: «В предпринимаемых попытках «деления имен существительных в древнецерковнославянском языке на склонения все исходили из первичных основ,

которые указали Востоков и Буслаев»¹⁰. Автор этих строк для названия понятия *тип склонения существительных* в качестве родового терминологического сочетания использовал *разряд существительных*, который им определялся по окончаниям первичных основ или тем: «К первому разряду существительных относятся темы, оканчивающиеся на... гласные звуки... Ко второму разряду существительных относятся первичные темы, оканчивающиеся... на согласные звуки»¹⁰. Принимая во внимание окончания основ, Н. Некрасов разделил существительные на четыре склонения: «Первое твердое склонение включает в себе имена с первичным тематическим на *a* ... Второе твердое склонение включает в себе имена с первичными темами на *o* — среднего рода и на *ъ* — мужского рода... Третье склонение включает в себе имена с первичными темами на *ь = ѣ* ... Четвертое склонение включает в себе имена с первичными темами на согласные звуки...»¹⁰. Наименования видовых понятий создаются в форме именных словосочетаний атрибутивного характера, в которых в качестве опорного компонента используется не слово *разряд*, а отвлеченное существительное *склонение*. Их функциональная роль в классификационной системе известного ученого приобретает значимость не только потому, что они являются названиями единичных понятий, но еще и потому, что одно из них становится родовым для нового класса названий. В частности, *второе склонение* распадается на «два подразделения: второе склонение на *ъ* как ослабленное *o* и второе склонение на *ъ*, равное основе на *й*», где дифференцирующие компоненты создают в сумме с опорным словосочетанием «второе склонение» наименования видовых понятий третьего порядка по отношению исходному понятию «разряд существительных»¹⁰. Несмотря на то, что структуры терминологических словосочетаний указывают на место называемого ими понятия в системе родственных им понятий, ни сама предложенная схема распределения имен существительных по типам склонения, ни термины, использованные при ее конструировании, широкого распространения в науке не получили. Во-первых, для науки оказался неприемлемым в качестве классифицирующего термин *разряд существительных* в значении *склонение существительных*, так как лексема «разряд», согласно своему общеязыковому значению, не называет общее философское

или грамматическое понятие, а лишь указывает на способ его разделения. Во-вторых, лексема *разряд*, сообразно своему значению, в грамматической традиции XIX в. получила распространение в качестве унифицированной формулы *разряд слов* в общей классификации частей речи, заняв таким образом свою терминологическую нишу.

Несколько ранее подобную классификацию «склонения церковнославянских имен существительных» предложил А.Будилевич в «Учебнике церковнославянской грамматики для средних учебных заведений». В качестве центрального в данной подсистеме терминов у автора выступает словосочетание *именное склонение*, находящееся в понятийной корреляции со словосочетанием *местоименное склонение*: «Сообразно различению основ и флексий именных с одной стороны, а местоименных с другой, мы должны... принимать два основных класса склоняемых форм: А. склонение именное и Б. склонение местоименное»¹¹.

Следующим звеном в иерархии терминов является трехсловное сочетание *подкласс именного склонения*, в котором присутствие общенаучного слова «подкласс» уменьшает степень общности предыдущего понятия, что позволяет автору терминологически выделить «4 подкласса именного склонения». Однако это средство выражения, семантически связанное с термином *именное склонение* отношением соподчинения, употребляется автором зачастую как синоним к термину *именное склонение*. Например, в окончательной формулировке, констатирующей характер склонения существительных в церковнославянском языке, вместо предполагаемого словосочетания *подкласс именного склонения* обнаруживаем традиционный термин *именное склонение*: «...4 подкласса именных склонений мы будем называть именными склонениями: первым при основе *o* (*e*, *y*); вторым при основах *a* (*я*); третьим при основах *y*, и четвертым при основах согласных»¹¹. Конечной единицей, входящей в подсистему терминов *типы склонения существительных*, у А.Будилевича является однословный окказионализм *подсклонение*: «Дальнейшее подразделение именных склонений (называется) подсклонением»¹¹. Необходимость его присутствия грамматист объяснял тем, что тип склонения не является однородным по составу, а отличается оттенками именных основ, «в связи с их принадлежностью к мужскому,

среднему или женскому роду». Таким образом, *подсклонение* представляет собой, в рассуждении А.Будиловича, некий инвариант конкретного типа склонения. Предложенная классификация известного распространения не получила в силу усложненного алгоритма распределения существительных по типам склонения — это осознал и сам исследователь: «Принадлежность того или иного имени к одному из 4 склонений и 11 подсклонений... определяются формами именительного и родительного падежей, как видно из нижеследующей таблицы...»¹¹. Не нашли дальнейшего применения и терминологические инновации либо из-за выявленной синонимии (*именное склонение* — *подкласс именного склонения*), либо из-за отсутствия дефиниции и антиконвенционального языкового оформления лингвистического объекта (*подсклонение*). Терминологические сочетания, называющие типы склонения по порядковым номерам — в способах их номинации ясно ощущается влияние грамматики М.В.Ломоносова, — в расчет не принимаются, потому что носят условный характер, и поэтому у разных авторов могут иметь разную последовательность. Несмотря на то, что предлагаемые схемы разделения имен существительных по типам склонения были не вполне адекватными с точки зрения интерпретации языковых фактов или не вполне корректными в терминах самого изучаемого объекта, все они характеризовались общим методологическим достоинством: тип склонения существительных определялся в них по древним показателям основ. При этом принимался во внимание тот вид основы, который ей был свойственен не в эпоху древнейших памятников, а в ранний период праславянского языка, даже перед его образованием.

От партитивной модели терминов, называющих типы склонения существительных в диахронии, раньше других исследователей отошел А.И.Соболевский. В его работах впервые отмечается устойчивое сочетание фразеологизированного типа *склонение имен с основой на...*, в котором названия типов основ задаются их тематическими показателями. Основанием для внедрения в русскую традицию подобной терминологической формулы стала, по признанию А.И.Соболевского, «система обозначения склонения имен в санскритском языке», получившая с работ А.Шлейхера широкое распространение в работах западных компаративистов¹².

Вместе с тем академик А.И.Соболевский не допускает механического переноса названий «старых склонений» применительно к славянскому языковому материалу, поскольку «в славянских языках уже в древнейший, доисторический период их существования исчезла значительная часть древних форм от основ», обозначенных в санскрите. В результате тщательного анализа взаимодействия именных основ, приведших к их смешению и преобразованию, исследователь для эпохи древнерусского периода (XI в.) устанавливает пять типов склонения: «Склонение имен с основой на *ь* (=санскритск. *ī*)», склонение имен с основой на *о* (=санскритск. *ā*), склонение имен с основой на *а* (=санскритск. *ā*), склонение имен с основой на *ъ* (=санскритск. *ī*), склонение имен с основой на согласную»¹². В статической части термина лексема *имя* употребляется в недифференцированном значении. Данным словоупотреблением А.И.Соболевский подчеркивает общность морфологических средств образования и изменения для существительных и нечленных прилагательных. Подтверждают это и фактические материалы Приложения, где приводятся только «образцы» склонений членных прилагательных. Информационная емкость терминологического словосочетания *склонение имен с основой на –о (ā), –а (ā), –ъ (ī), –ь (ī), согласную*, предложенного А.И.Соболевским, сопоставима со смысловым объемом лексического значения составляющих его компонентов и ориентирована на них. «Востребованность» конкретной терминологической информации, соотносимой с соответствующим значением термина, напрямую зависит от коммуникативной ситуации, в которой необходимая информация задается благодаря подвижной части терминосочетания «1)... на –о (ā), 2)... на –а (ā), 3)... на –ъ (ī), 4)... на –ь (ī), 5) ... на согласную», выделяющей коммуникативн–релевантный признак объекта, о котором идет речь. Этой особенностью термина, отражающего понятийное содержание языковыми средствами инвариантно, воспользовался А.А.Шахматов. Он заменил в статической части словосочетания лексему «имя» на компонент «существительное», создав тем самым термин, интернациональный по семантике и национальный по форме: *склонение имен существительных с основой на –о (ā), 2)... на –а (ā) ...*»¹³. Если А.И.Соболевский, употребляя в составе термина лексему «имя», считал необходимым подчеркнуть

«тождественность парадигмы склонения существительных и кратких прилагательных», то А.А.Шахматов посредством термина *существительное* в данном случае указывает на зависимость словоизменительных категорий прилагательного от существительного и известное отличие в склонении существительных и нечленных прилагательных: «В общерусском праязыке унаследовано из общеславянского изменение прилагательных... по тем категориям, по которым изменялись существительные... Определить даже в общих чертах, в каких именно синтаксических соединениях прилагательные склонялись в древнерусском языке по именному склонению и в каких по местоименному, представляется затруднительным... в значении сказуемого прилагательное склонялось только по именному склонению»¹³.

Отметим, что названия основ А.А.Шахматов дает «по старым индоевропейским основам», поскольку «категории, устанавливаемые для общерусского праязыка и для древних славянских языков в целом» обнаруживают определенные соответствия и в других индоевропейских языках: «1) основы мужеского рода на $-\delta$; 2) основы среднего рода на $-\delta$; 3) основы женского рода на $-\bar{a}$; 4) основы мужеского рода на $-\bar{i}$; 5) основы мужеского рода на $-\bar{i}$; 6) основы женского рода на $-\bar{i}$; 7) основы мужеского рода на согласную; 8) основы среднего рода на согласные; 9) основы женского рода на согласную и долгое $-\bar{i}$ »¹³. Термин *склонение существительных с основой на -o (ǎ), 2)... на -a(ā), 3)... на -ь(ǐ)...*, обладая четким соответствием информативной наполненности его структурно-коммуникативному облику, получил, испытав незначительные преобразования в материальной структуре, самое широкое распространение в отечественной науке.

Особого упоминания заслуживают названия типов склонения, установленные Р.Ф.Брандтом. Известный ученый считал необходимым дать им «славянские имена», так как называть типы склонения «по номерам, как это делается в грамматиках латинской и греческой, не приходится, вследствие того, что у нас нет установленного порядка склонений, который вдобавок и там, где имеется, совершенно произволен»¹⁴.

В определении типов склонения имен существительных Р.Ф.Брандт отталкивается также от тематических гласных древних основ, но именует их не латинскими общепризнанными

названиями, а производными от названий славянских букв, «по окончанию их назывнаго падежа, а в других случаях, по более характерному окончанию падежа роднаго». Шесть типов именно-го склонения исследователь называет следующим образом: 1) *эровое склонение*, напр. «*столь*»; 2) *оноее склонение*, напр. «*село*»; 3) *уковое склонение*, напр. «*домъ*»; 4) *азовое склонение*, напр. «*жена*»; 5) *ижевое склонение*, напр. «*кость*»; 6) *эстеевое или нароцальное склонение*, напр. «*племѣ — племене, небо — небесе*»¹⁵. Весьма примечательно то, что Р.Ф.Брандт обращается к речевому термину А.Х.Востокова *различие*, которым отмечает существующее различие между твердым и мягким вариантом склонения древнейших основ на **ā* –*jā*, **ō* –*jō*. Это замечание Р.Ф.Брандта выгодно отличает его классификацию от тех, которые были предложены прежде, но терминологические новшества, использованные в ней, вызвали неодобрительную критику. Так, А.И.Соболевский писал в рецензии на перевод «Сравнительной морфологии славянских языков» Ф.Миклошича, который редактировал Р.Ф.Брандт: «Перевод сочинения Миклошича отличается полной исправностью и ясностью, но имеет один небольшой недостаток. В нем, как и в примечаниях профессора Брандта, мы видим употребление новых терминов, неизвестных прежде в нашем языке и вводимых теперь впервые. Переводчик находит почему-то неудобным употреблять, например, выражения: основы на –*y*, основа на –*a* ... и заменяет их выражениями: основы *уковые*, *азовые*, *ижевые* ...»¹⁶. Сам Р.Ф.Брандт не защищал свои новообразования. В ответе рецензенту он писал: «Не стану также защищать своих неологизмов; привьются ли они, или нет, покажет будущее»¹⁷. «Будущее» не признало этой стороны деятельности ученого: «термины, напоминающие неологизмы Шишкова и отмеченные отсутствием языкового чутья», в работах отечественных филологов не регистрируются.

В построении современной классификации склонения существительных в древнерусском языке, начиная от эпохи начала письменности, в дополнение к существующим терминам поля *склонение существительных* используется термин *тип (именного) склонения (существительных)*. Этот термин, без дефиниционного сопровождения, отмечается у С.М.Кульбакина, считавшего, что «въ древне-церковно-словянскомъ можно различить тѣ же 6

главных типов, что и в праславянскомъ: 1) склонение основъ на согласные; 2) склонение основъ на \bar{i} ; 3) склонение основъ на i ; 4) склонение основъ на u ; 5) склонение основъ на \bar{a} ; 6) склонение основъ на o »¹⁸. Из этих замечаний известного ученого и практика следует, что в один тип склонения он объединял имена существительные, характеризующиеся одной системой падежных окончаний. По сути дела, термин *тип склонения*, представляющий словосочетание субстантивного характера, выступает в качестве синонима к термину *склонение существительных с основой на $-*a(j\bar{a})$* ..., поскольку для начальной эпохи развития древнерусского языка, как и старославянского, в историко-грамматической традиции типы склонения принято характеризовать по показателям основ индоевропейских основ, т.е. по тематическим гласным: «Именно это деление существительных и установление типов склонения по основам принято в исторической морфологии для древнерусского языка, в системе ... которого выделяют следующие шесть (или пять) типов»¹⁹. При использовании этого термина, как, впрочем, и при использовании термина *склонение существительных с основой на $-*a(j\bar{a})$* ..., возникает известное неудобство: реальное количество флективных парадигм, выделяемых традиционно в древнерусском и старославянском языках, значительно превышает число индоевропейских показателей именной основы, в связи с чем классификация именного склонения в названных языках имеет двухступенчатую организацию, чтобы каждый тип склонения объединял словоизменительные классы, этимологически связанные с одним и тем же индоевропейским показателем именной основы. В качестве видовых терминов к наименованиям *тип склонения*, *склонение существительных с основой на $-*a(j\bar{a})$* ... выступают специализированные выражения с дифференциальной семой *часть более крупного единства: разновидность, класс, различие*, которые по большей части уже нашли отражение в работах исследователей XIX в.

Совершенно очевидно, что современная классификация существительных по типам склонения в диахронии основывается на достижениях науки XIX в. Эта преемственность ощущается как в принципах распределения существительных, так и в частичном использовании терминологического аппарата. Однако для построения обозримой и высоко информативной классификации,

призванной отразить эволюцию склонения существительных в древнерусском языке, науке предстоит решить частный вопрос следующего порядка.

Как известно, в современном русском историческом языкознании термины *склонение существительных с основой на -ǫ*, на *-jǫ*, *-*jǫ* и т.п. по отношению к древнерусскому периоду употребляются условно. Они перенесены на древнерусские явления из праславянского или даже праиндоевропейского языков и характеризуют древнерусские явления лишь в плане генетическом. В связи с этим современные ученые считают необходимым разграничивать термины, относящиеся к периоду праславянскому, с одной стороны, и к древнерусскому — с другой.

Не ставя перед собой задачу выработки специальной терминологии применительно к древнерусскому языку, М.В.Шульга предлагает использовать отстоявшиеся термины только по отношению к праславянскому периоду и при описании древнерусских явлений лишь в плане их генетической характеристики. По отношению к XI—XIV векам соответствующие понятия рекомендуется обозначать исходной формой типичной парадигмы: *парадигма мѣдъ*, *парадигма плодъ*, поскольку «древнерусская парадигма *мѣдъ* отличается от праславянского склонения на *-jǫ*: а) в системе флексий, б) в лексическом составе — часть существительных из праславянского склонения на *-jǫ* сохранила исконные формы лишь в качестве вариантов к более употребительным образованиям по типу праславянских *o*-основ; парадигма *мѣдъ* в древнерусском языке пополнилась значительным кругом праславянских основ на *-o*»²⁰. Нетрудно заметить, что в приведенном контексте термин *парадигма* употребляется в двух значениях: как совокупность словоформ конкретного слова и как совокупность эквивалентных между собой парадигм. Основой для появления названной терминологической инновации послужили исследования, в которых отмечается, что именные парадигмы, установленные на основании источников XI—XIII веков, соответствуя древним основам, отраженным в системе форм общеславянского языка, представляют, вместе тем, ряд новшеств, входящих в совокупность особенностей древнерусского языка: «Очевидно, коль скоро мы говорим об истории русского языка, именно такие «реальные»

парадигмы должны быть приняты во внимание в качестве исходных»²¹. Против термина-формулы типа *парадигма медь*, призванного подчеркнуть различия между генетически тождественными парадигмами праславянского и древнерусского склонения, серьезных возражений в литературе не высказывалось, но и случаев его употребления до настоящего времени мы не обнаружили, т.е. вопрос о разграничении терминов, называющих типы склонения существительных в хронологическом срезе, в исторической русистике остается открытым.

Примечания

¹ Ягич И.В. Рассуждения южнославянской и южной старины о церковнославянском языке // ОРЯС Императорской академии наук. СПб., 1895. Т. 1. С. 824.

² Смотрицкий М. Грамматика славенския правильное синтагма. М., 1721. С. 24 об., 34 об., 55 об., 54, 66 об.

³ Ломоносов М.В. Российская грамматика. Полн. собр. соч. М.-Л., 1954. Т. 7. С. 440.

⁴ Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М. Просвещение. Т. 4. С. 3.

⁵ Термины *именное склонение* и *местоименное склонение* у Я.Гримма используются для показа общей картины воздействия одних склонений на другие. А.Шлейхер эти термины преимущественно употребляет при анализе «тесно сросшихся элементов слова».

⁶ Востоков А.Х. Грамматика церковно-словенского языка. СПб., 1863. С.14.

⁷ «Склонением, — замечает Востоков, — называется временная перемена окончаний в именах и местоимениях, а спряжением — таковая же перемена в глаголе» — А.Х.Востоков. Русская грамматика. СПб., 1831. С. 26, 39.

⁸ Срезневский И.И. Обзорение научных трудов А.Х.Востокова, между прочим и неизданных. СПб., 1865. С. 1.

⁹ Буслав Ф.И. Историческая грамматика русского языка. М., 1959. С. 207—208.

¹⁰ Некрасов Н. Очерк сравнительного изучения о звуках и формах древнего церковнославянского языка. СПб., 1889. С. 86.

¹¹ Будилович А. Начертание церковнославянской грамматики применительно к общей теории русского и других родственных языков. Варшава, 1883. С.41.

¹² Соболевский А.И. Лекции по истории русского языка. М., 1907. С.169.

¹³ Шахматов А.А. Историческая морфология русского языка. М., 1957. С.42.

¹⁴ Брандт Р.Ф. Лекции по истории русского языка, читанные в Императорском Московском Археологическом Институте. М., 1913. С. 82—83.

¹⁵ «Естевым» шестой тип склонения автор называет потому, что в «древности» родительный падеж парадигмы имел окончание *-e*; «народцальным» он называется в силу того, что косвенные падежи типа представляют распространенную основу. Упоминает Р.Ф.Брандт и о том, что выделенные им типы склонения существительных представляют соответствия «п्रायачного состояния»,

как-то: «...уковое склонение — это основы на краткое *и* ... азовое склонение — основы на долгое *а* ...» и т.д. Но эти названия он не считает актуальными, поскольку для «сознания все основы кончаются на согласные». И упоминает их грамматист только потому, «что о них все время говорит Соболевский, становясь на историческую точку зрения».

¹⁶ Соболевский А.И. Рецензия на перевод Ф.Миклошича «Морфологии славянских языков» // ЖМНП, 1887. № 11. С. 375—376.

¹⁷ Брандт Р.Ф. Несколько замечаний по грамматике славянских языков // ЖМНП, 1887. № 3. С. 172.

¹⁸ Кульбакин С.М. Древнецерковнославянский язык. Харьков, 1913. С. 138.

¹⁹ Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. М., 1983. С. 256.

²⁰ Шульга М.В. Парадигма *медь* в древнерусской письменности // Исследования по исторической морфологии русского языка. М., 1978. С. 19.

²¹ Марков. Историческая грамматика русского языка. Именное склонение. М., 1974. С. 25.

СОДЕРЖАНИЕ

Баракова О.В.

Современные подходы в преподавании русского языка
в условиях многонационального города (школы) 3

Белавина Н.Ф.

Военно-патриотическое воспитание на уроках
русского языка 8

Белькова А.Е.

Портфолио как одна из форм организации
учебного процесса на уроках русского языка 18

Васюк Т.А.

Использование икт на уроках русского языка
и литературы с целью актуализации познавательных
интересов учащихся 24

Григорова Л.А.

Преподавание русского языка в классах
с многонациональным составом учащихся
(из опыта работы методического объединения учителей
русского языка и литературы МОСШ № 19) 27

Кошкарева А.М.

Народность языка поэмы А.Т.Твардовского
«Василий Теркин» 30

Кочура Н.Г.

Использование информационно-коммуникативных
технологий в подготовке к ЕГЭ по русскому языку 33

Мухамадиева А.Р.

Формы подачи языкового материала на уроках
русского языка в условиях многоязычного класса 49

Мухина А.С.

Художественный текст в генристическом аспекте
(на материале цикла «Молодость» М.Цветаевой) 52

<i>Мясникова М.В.</i>	
Разговорно-просторечная лексика в поэме А.Твардовского «Василий Теркин»	59
<i>Подгорных Г.Н.</i>	
Повышение качества образования через индивидуализацию обучения и дифференцированный подход к выбору содержания и формам контроля	63
<i>Руднева С.Ф.</i>	
Развитие языкового чутья и опора на него в обучении русскому языку.....	66
<i>Рунова Т.В.</i>	
Работа с индивидуальными контрольными листами	74
<i>Сангаджиева Н.В.</i>	
Мониторинг как технология оценивания результатов учебного труда учащихся по русскому языку	79
<i>Судейко М.А.</i>	
Приемы повышения мотивации изучения русского языка	81
<i>Трашкова О.В.</i>	
Дидактическая игра как одно из условий активизации познавательной деятельности	88
<i>Чунакова Р.Н.</i>	
Афоризмы А.Твардовского и их значение.....	91
<i>Шурыгин Н.А.</i>	
Слово в языке и речи (о роли лексического анализа при комментировании текста).....	98
<i>Щербина С.И.</i>	
Типы склонения имен существительных в древнерусском языке и их терминологическое обозначение	104

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Материалы региональной конференции

Компьютерная верстка *А.З.Насибуллиной*
Художник обложки *Л.П.Павлова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 26.02.2009
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 7,5
Тираж 500 экз. Заказ 871

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*