

ГЛАВА 18. Методика обучения правописанию

§ 65. Цели и принципы обучения правописанию

Правописание и его нормы являются обязательным атрибутом письменной формы русского литературного языка и объединяют нормы **орфографии и пунктуации**.

Целью изучения **орфографии** в школе является формирование орфографической грамотности. В школе формируется **относительная орфографическая грамотность** — умение применять изученные в школьном курсе русского языка правила и безошибочно писать словарные слова (слова с непроверяемыми гласными и согласными), включенные в школьный учебник. Помимо относительной грамотности, выделяют абсолютную грамотность — умение пользоваться всеми правилами орфографии и писать безошибочно любые словарные слова. Многие лингвисты и методисты, например Л. В. Щерба и М. В. Панов, отмечали, что эта цель практически недостижима и что абсолютно грамотных людей нет: в русском языке огромное количество сложных правил и исключений из них, а также словарных слов, в том числе и малоупотребительных, и человек не в состоянии знать их все, но человек грамотный задумывается над написанием слов, осознанно применяет особо сложные правила, пользуется справочником и орфографическим словарем. Искусство грамотности как раз и состоит в том, чтобы понимать, где может быть допущена ошибка (вообще или конкретно этим человеком), и избежать ее путем проверки, употребления правила или, в крайнем случае, неупотребления этого слова. Чтобы употребить правило или применить проверку, человек должен понимать, что он должен проверять. Так, в дневнике В. М. Инбер есть такая запись: *«Настя опять сделала много ошибок в диктанте. Я говорю ей: ты должна проверять, когда сомневаешься. Она мне: — Тетя Вера, ну вот я нисколько не сомневалась!»*¹⁰.

В школе изучаются не все орфографические правила, а только наиболее значимые, и учитель постоянно должен соотносить практику правописания с программой, особенно при проверке творческих работ — сочинений и изложений. При оценке допущенных учащимися ошибок на еще не изученные орфограммы, исключения из правил и на словарные слова, не включенные в школьные учебники, действуют специальные критерии оценки, описанные далее.

¹⁰ Цитируется по кн.: Панов М. В. Секреты орфографии. М., 1984. С. 93.

Не существует нормативного документа, определяющего перечень словарных слов, обязательных для изучения в том или ином классе. Авторы учебников исходят из употребительности слова в речи и актуальности для учащихся определенного возраста, а также опираются на традицию и примерные списки, составленные учеными-методистами (например, Н. Н. Китаевым, М. В. Ушаковым, З. И. Усыниной). Каждый из учебных комплексов фиксирует новые словарные слова, предлагаемые к изучению в данном классе, в справочном аппарате учебников в «Орфографических словариках» (комплекс 3) и словариках «Пиши правильно» (комплексы 1 и 2).

Путь формирования орфографической грамотности лежит от знаний к умениям и навыкам, то есть основной метод изучения орфографии — **догматический**.

Некоторые методисты отмечают, что целью обучения орфографии является выработка **навыка**, то есть автоматизированного, а не пропускаемого через сознание написания слов и их форм. Так, А. В. Текучев в своем учебнике «Методика русского языка в средней школе» пишет, что «для того, чтобы быть орфографически грамотным, не допускать орфографических ошибок, недостаточно знать принципы орфографии, правила, уметь объяснить написание слов — все эти знания и умения надо обратить в навык»¹¹. Однако это соображение не представляется бесспорным. Навык может быть выработан только в том случае, если написание слова не требует анализа грамматической формы, семантики слова или контекста его употребления, однако многие правила построены именно на таком анализе. Таково, например, правило правописания *н* и *ни* в причастиях и отглагольных прилагательных, где для правильного написания необходимо проанализировать не только видовую принадлежность глагола, но и наличие зависимых слов. Таковы правила правописания *не* с разными частями речи, выбор написания *-тся* и *-ться* и многие другие правила.

Методика обучения орфографии базируется на следующих **принципах**:

- изучение орфографии в тесной связи с изучением фонетики, морфемики, морфологии и синтаксиса;
- сопоставление различных явлений (звук и буква, фонема в сильной и слабой позиции);
- структурно-семантический принцип (опора на знание состава и значения морфем в слове).

Изучение орфографии невозможно без опоры на знания и умения, полученные в процессе изучения всех разделов науки о языке. Правила

¹¹ Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980. С. 299.

орфографии в своих формулировках опираются на умения различать сильную и слабую позицию гласных и согласных (проверяемые и непроверяемые гласные и согласные), делить слово на слоги и морфемы (правила переноса), определять морфемный состав слова и его частеречную принадлежность (*о* и *ё* в разных типах морфем разных частей речи, правописание важнейших приставок и суффиксов слов разных частей речи и другие правила), определять наличие или отсутствие у слова зависимых слов (*н* и *nn* в причастиях и отглагольных прилагательных, написание *не* со словами разных частей речи), различать собственные и нарицательные имена (правописание прописной и строчной буквы) и т. д.

Работа по изучению орфографии опирается на использование всех видов памяти — зрительной, слуховой, моторной: при переводе устной речи в письменную учащиеся отождествляют различно звучащие морфемы, зрительно и моторно запоминают написание отдельных морфем и целых слов, особенно словарных.

Систематичность в занятиях орфографией и *сознательность* в овладении навыками правописания рассматриваются в методике в качестве основных требований к изучению орфографии¹².

§ 66. Содержание курса «Орфография»

Формирование орфографических навыков — сложный и длительный процесс, поэтому в школьном курсе русского языка орфографии отводится значительное место. Можно говорить даже о гипертрофированной роли, которую играет орфография в школьном курсе, где усилия учителя направлены не столько на формирование у учащихся целостной картины такого сложнейшего феномена, как язык, сколько на работу по привитию навыков сугубо практических. Орфографией занимаются и в начальной школе (1–4 классы), и в основном курсе средней (5–7 классы), повторяется в 8–9 классах неполной средней школы, а также в 10–11 классах. Орфография является самостоятельным разделом науки о языке, но, в отличие от других разделов, она по традиции изучается рассредоточенно: орфографические понятия и правила распределены по другим разделам и включены во все разделы как в начальной школе, так и в 5–7 классах основной школы. С одной стороны, это позволяет постоянно заниматься изучением этого важнейшего раздела, с другой — мешает интеграции знаний о разделах и принципах русской орфографии: у учеников и выпускников средней школы обнаруживается непо-

¹² См. Алгазина Н. Н., Фомичева Г. А., Антонова Е. С., Гац И. Ю. Методика преподавания русского языка. Ч. 2. МПУ, 1997.

нимание того, что собственно составляет или составляло львиную долю их усилий по овладению навыками письма. Другими словами, остается в стороне теоретическое осмысление этой вспомогательной, но на языке, не ставится вопрос об объеме понятия «орфография» и принципах русской орфографии.

Орфография — раздел языкознания, изучающий систему правил единообразного написания слов и их форм, а также сами эти правила.

Орфография состоит из нескольких **разделов**:

1) написание значимых частей слова (морфем) — корней, приставок, суффиксов, окончаний, то есть обозначение буквами звукового состава слов там, где это не определено графикой;

2) слитное, раздельное и дефисное написания;

3) употребление прописных и строчных букв;

4) правила переноса;

5) правила графических сокращений слов.

Коротко охарактеризуем эти разделы.

1. Написание морфем (значимых частей слова).

Правописание морфем регулируется в русском языке тремя **принципами** — фонематическим, традиционным, фонетическим.

Фонематический принцип является ведущим и регулирует более 90% всех написаний. Его суть состоит в том, что на письме не отражаются фонетически позиционные изменения — редукция гласных, оглушение, озвончение, смягчение согласных. Гласные при этом пишутся так, как под ударением (то есть в сильной позиции), а согласные — как в сильной позиции, например позиции перед гласным. В разных источниках этот основной принцип может иметь разное название — фонематический, морфематический, морфологический.

Традиционный принцип регулирует написание непроверяемых гласных и согласных (*собака, аптека*), корней с чередованиями (*слать — сложить*), дифференцирующих написаний (*ожёг — ожог*), правописание гласных после шипящих и *ц* (*шелк — шов, цирк — цыпленок*), разделительных знаков (*въядливый, вьюга*), мягкого знака после непарных по твердости / мягкости согласных в грамматической функции (*нож — рожь*).

Фонетический принцип орфографии заключается в том, что в отдельных группах морфем на письме может отражаться произношение, вызванное позиционными изменениями звуков. В русской орфографии этот принцип реализован в таких орфографических правилах, как правописание приставок, заканчивающихся на *з/с* (*разбить — распить*), правописание гласной в приставке *роз/раз/рос/рас* (*расписание — роспись*) и правописание корней, начинающихся на *и*, после приставок,

заканчивающихся на согласный (*история — предыстория*). Но даже в этих немногочисленных правилах фонетический принцип реализован непоследовательно, например: *расшить* [раш'ыт'], *розыскной*, *сверхинтересный*.

2. Слитное, раздельное и дефисное написание.

Слитное, раздельное и дефисное написание регулируется традиционным принципом с учетом морфологической самостоятельности единиц. Морфемы в пределах одного слова пишутся преимущественно слитно или через дефис, слова отделены друг от друга пробелами (ср.: *по моему мнению* и *по-моему*). Исключения составляют отрицательные и неопределенные местоимения, употребленные с предлогами (*не с кем*) и некоторые наречия (*в обнимку*).

3. Употребление прописных и строчных букв.

Употребление прописных и строчных букв базируется на лексико-синтаксическом принципе: с прописной буквы пишутся собственные имена и наименования (*МГУ, Московский государственный университет*), слова, которым автор хочет придать особый, возвышенный смысл (*Прекрасная Дама, Свобода*), а также первое слово в начале каждого предложения. Остальные слова пишутся со строчной буквы.

4. Правила переноса.

Правила переноса слов с одной строки на другую основываются на слоگو-морфемном принципе с элементами традиционного: при переносе учитывается прежде всего слоговое членение слова, а затем и его морфемная структура: *вой-на, раз-бить*, а не **во-йна, *ра-збить*. В соответствии с традицией не переносится и не оставляется на строке одна буква слова (невозможно перенести **мо-я, *я-ма*). Одинаковые согласные в корне слова при переносе разделяются: *кас-са*.

5. Правила графических сокращений слов.

Графические сокращения, в отличие от аббревиатур (сложносокращенных слов), употребляются только в письменной речи, самостоятельными словами не являются и при чтении текста заменяются тем словом, сокращением которого являются. Существует несколько способов графического сокращения слов — использование дефиса (*физ-ра — физкультура*), косой черты (*б/у — бывший в употреблении*), точки (*т. е. — то есть*), курсива (*в — вольт*), так называемые нулевые сокращения, без показателей (*г — грамм*) и комбинированные (*ж.-д. — железная дорога, об/мин. — оборот в минуту*).

Сокращение слов на письме также базируется на следующих правилах:

1) может опускаться только цельная часть в составе слова, насчитывающая не менее двух букв: (*лит-ра* — *литература*, *в/о* — *высшее образование*);

2) нельзя сократить слово выбрасыванием его начальной части;

3) сокращение не должно приходиться на гласную букву или на буквы *й, ъ, ь*.

Предметом длительного изучения является первый раздел орфографии — правописание значимых частей слова. В несколько этапов изучается и слитное, раздельное и дефисное написание слов разных частей речи. Распределение орфограмм по разделам науки о языке определяется тем, какие знания наиболее актуальны при обучении данной орфограмме.

В начале 5 класса в разделе «**Повторение изученного в начальной школе**» повторяются следующие орфограммы:

- 1) проверяемые безударные гласные,
- 2) проверяемые согласные в корне слова,
- 3) непроизносимые согласные в корне слова,
- 4) буквы *и, у, а* после шипящих,
- 5) разделительные *ъ* и *ь*,
- 6) *-тся* и *-ться* в глаголе,
- 7) раздельное написание предлогов с другими словами,
- 8) *ь* на конце существительных после шипящих.

В разделе «**Фонетика**» изучается употребление *ь* для обозначения мягкости согласных в середине слова.

В раздел «**Морфемика**» помещены следующие орфограммы:

- 1) гласные и согласные в приставках, кроме приставок на *з/с*,
- 2) *з* и *с* на конце приставок,
- 3) буквы *о — а* в корне *лаг — лож*,
- 4) буквы *о — а* в корне *раст — рос*,
- 5) буквы *о — ё* после шипящих в корне слова,
- 6) буквы *и — ы* после *ц*.

В разделе «**Словообразование**» изучаются орфограммы:

- 1) буквы *о — а* в корне *кос — кас*,
- 2) буквы *о — а* в корне *гор — гар*,
- 3) буквы *ы — и* после приставок на согласную,
- 4) гласные в приставках *пре-* и *при-*,
- 5) соединительные гласные *о — е* в сложных словах

В разделе «**Морфология**» изучаются орфограммы, относящиеся к той части речи, которая изучается.

Существительное:

- 1) гласные в падежных окончаниях существительных,
- 2) *о* и *е* после шипящих и *ц* в окончаниях существительных,

- 3) *не* с существительными,
- 4) буквы *ч* и *щ* в суффиксе *-чик* (*-щик*),
- 5) гласные в суффиксах *-ек* и *-ик*,
- 6) гласные *о* и *е* после шипящих в суффиксах существительных.

Прилагательное:

- 1) гласные в падежных окончаниях прилагательных с основой на шипящую,
- 2) неупотребление *ь* на конце кратких прилагательных с основой на шипящую,
- 3) *не* с прилагательными,
- 4) *о* и *е* после шипящих и *щ* в суффиксах прилагательных,
- 5) гласная в суффиксах *-ан-*(*-ян-*), *-ин-*, *-онн-*, *-енн-*,
- 6) различие на письме суффиксов *-к-* и *-ск-*,
- 7) слитное и дефисное написание сложных прилагательных.

Глагол:

- 1) гласные *е* и *и* в корнях *бер* — *бир*, *дер* — *дир*, *мер* — *мир*, *пер* — *пир*, *тер* — *тир*,
- 2) *не* с глаголами,
- 3) *ь* после шипящих в неопределенной форме и 2 л. ед. числа,
- 4) *е* и *и* в личных окончаниях глаголов.

Местоимение:

- 1) дефис в неопределенных местоимениях после *кое-* и перед *-то*, *-либо*, *-нибудь*,
- 2) *не* в неопределенных местоимениях,
- 3) слитное и раздельное написание *не* и *ни* в отрицательных местоимениях.

Причастие:

- 1) *не* с причастиями,
- 2) гласные в суффиксах действительных и страдательных причастий,
- 3) *н* и *нн* в суффиксах полных причастий и отглагольных прилагательных,
- 4) *н* в суффиксах кратких причастий.

Деепричастие: *не* с деепричастиями.

Наречие:

- 1) *не* с наречиями на *-о* и *-е*,
- 2) *не* и *ни* в наречиях,
- 3) *н* и *нн* в наречиях на *-о* и *-е*,
- 4) *о* и *е* после шипящих на конце наречий,
- 5) *о* и *а* на конце наречий,
- 6) дефисное написание наречий,
- 7) слитное и раздельное написание наречий,

8) *ь* после шипящих на конце наречий.

Предлог: слитное, раздельное и дефисное написание предлогов.

Союз: слитное и раздельное написание союзов.

Частица: правописание *не* и *ни* с разными частями речи.

Междометие: дефис в междометиях.

На протяжении всего курса русского языка изучается правописание непроверяемых гласных и согласных в словарных словах. И здесь уместно упомянуть о таком методическом приеме при запоминании словарных слов, как «тематическое» объединение этих слов. Например, такое: *чемодан, чехол, саквояж, багаж, контейнер, билет, плацкарта, вагон, вокзал, перрон, пассажир, маршрут, машинист, сигнал*.

Как уже было сказано, основной путь изучения орфографии догматический — от знаний к умениям и навыкам. Основной курс школьного обучения подразумевает, что учащиеся должны а) получить орфографические **знания** и б) выработать орфографические **умения и навыки**.

Учащиеся должны овладеть следующими **п о н я т и я м и**:

1) понятие «орфограмма» — орфограмма-буква, орфограмма-дефис, орфограмма-пробел (раздельное написание), орфограмма-контакт (слитное написание);

2) понятие «проверяемая орфограмма», «непроверяемая орфограмма», «опознавательные признаки» орфограмм, «орфографическое правило».

Центральным понятием орфографии является орфограмма.

Орфограмма — это написание в соответствии с орфографическим правилом или по традиции, это «точка применения» орфографического правила (в его основной части или в исключении из него). Другое определение орфограммы: это написание, регулируемое орфографическим правилом или устанавливаемое в словарном порядке (орфографический факт), то есть написание слова, которое выбирается из ряда возможных с точки зрения законов графики. Орфограмма представляет собой парадигму вариантов, которые находятся в отношениях дополнительной дистрибуции, позиционно обусловлены и различаются дифференциальными признаками. Формулировка орфограммы отражает различные ее позиции со стороны тождества и не вводит ее дифференциальные признаки: «Н — НН в слове», «Слитное и раздельное написание НЕ», «О — Ё после шипящих». Дифференциальный признак связывает орфограмму и орфографическое правило. Так, орфограмма «О — Ё после шипящих» имеет три орфографических варианта:

1) О — Ё (Е) после шипящих в **корне** слова,

2) О — Ё (Е) после шипящих в **окончаниях** и **суффиксах глаголов** и отглагольных прилагательных (включая эти суффиксы в производных существительных и наречиях),

3) О — Ё (Е) после шипящих в **суффиксах** и **окончаниях существительных**, неотглагольных **прилагательных** и **наречий**.

Следовательно, для того чтобы установить вариант этой орфограммы и выйти на орфографическое правило, надо применить следующий алгоритм:

а) определить, в какой части слова находится гласный, и тогда, если в корне — «пиши Ё (Е), кроме слов-исключений»;

б) если не в корне, то необходимо определить отношение к глаголу, и тогда, если это глагол или его дериват — «в окончаниях и суффиксах пиши Е (Ё)»;

в) если это именная часть речи, то определить место ударения, и тогда в «суффиксах и окончаниях пиши под ударением О, без ударения Е».

§ 67. Содержание курса «Пунктуация»

Пунктуация (от лат. *punctum* — точка) — система знаков препинания, которые вместе с графикой и орфографией являются основными средствами *письменного* языка. Пунктуация — раздел языкознания, изучающий *з а к о н о м е р н о с т и* этой системы; это и собственно *п р а в и л а* пунктуационного оформления письменного (или печатного) текста.

Главная функция пунктуации — членение текста, способствующее точной и четкой передаче смысла и правильному восприятию написанного текста.

Если членить текст, не выполняя названных условий, можно оказаться в ситуации героев повести К. И. Чуковского «Серебряный герб». Собираясь писать диктант, гимназисты провели веревочный телефон, привязав бечевку к ноге лучшего ученика и разработав систему оповещения: один «дерг» — запятая, два — восклицательный знак, три — вопросительный, четыре — двоеточие. Результатом такой бездумной работы явился следующий «текст»:

В тот день когда: доблестный Игорь ведущий? войска из лесов и болот увидел что в поле где? стояли, враги поднялось!? злоещее облако были?

Текст без пунктуации не может быть адекватно воспринят. Только текст, расчлененный знаками препинания в соответствии с пунктуаци-

онными правилами, дойдет до адресата именно с тем смыслом, который имел в виду его корреспондент.

Знаки препинания отделяют или выделяют какие-либо части текста. Все существующие в современном русском письме знаки разделяются на две основные группы: знаки **о т д е л я ю щ и е** и знаки **в ы д е л я ю щ и е**.

Рассмотрим знаки первой группы — **о т д е л я ю щ и е** — и их функции.

Точка, вопросительный и восклицательный знаки отделяют предшествующее предложение от следующего за ним.

Многоточие ставится в конце предложения или внутри него, указывая на недосказанность мысли.

Запятая (одиночная) и **точка с запятой** делят на части одно предложение, отделяя друг от друга однородные члены простого предложения, или части сложного предложения.

Двоеточие отделяет однородные члены предложения от обобщающего слова, слова автора от прямой речи в простом предложении и отделяет части БСП, когда во второй части содержится причина или пояснение.

Тире (одиночное) ставится с учетом грамматической структуры предложения: в простом предложении между подлежащим и сказуемым, выраженными именами существительными, то есть тире в простом предложении фиксирует пропуск члена предложения (сказуемого или какого-либо второстепенного члена в неполных предложениях); ограничивает прямую речь от авторских слов; разграничивает перечисление однородных членов от обобщающего слова (если предложение не заканчивается этим перечислением); в сложном предложении (БСП и ССП) одиночное тире передает на письме различные значения: условия, времени, сравнения, следствия, быстрой смены событий и неожиданного присоединения.

К в ы д е л я ю щ и м знакам препинания относятся **кавычки** и **скобки**, а также **тире** и **запятая** при их парном употреблении.

Кавычки вводят «ч у ж у ю р е ч ь» — собственно прямую речь и цитаты (как большие по объему, так и состоящие из одного слова, включенного в авторский текст). Кавычками выделяются также малоупотребительные слова, слова, употребленные в несвойственном им значении или несущие в себе иронию. Кавычки используются при выделении всевозможных названий (литературных произведений, газет, журналов и т. п.).

Скобки — это смысловой знак, выделяющий добавочные по значению замечания или новые сведения, которые **в с т а в л я ю т с я**

в предложение как что-то самостоятельное, не связанное грамматически с остальными частями предложения.

Тире (парное) также выделяет вставные или вводные конструкции, имеющие характер дополнительных пояснений к высказываемой в предложении мысли. Тире по сравнению со скобками является более нейтральным знаком, так как выделяемая им вставка, как правило, не представляет резкого контраста к основной мысли предложения.

Парные запяты употребляются при обособлении второстепенных членов простого предложения, при выделении обращений, вводных слов и предложений, междометий, то есть слов и словосочетаний, грамматически не связанных с членами предложения.

В основе современной пунктуационной системы лежат три **принципа**: грамматический, смысловой и интонационный.

Знаки препинания, употребляемые на основе первого, **грамматического**, принципа, отражают синтаксическое строение предложения:

Когда я вижу вокруг себя, как люди, не зная, куда девать свое свободное время, изыскивают самые жалкие занятия и развлечения, я разыскиваю книгу и говорю внутренне: этого одного довольно на целую жизнь (Ф. М. Достоевский).

Здесь точка — это сигнал конца предложения, запяты выделяют деепричастный оборот и части сложноподчиненного предложения, тире разграничивает части бессоюзного сложного предложения. Знаки, обусловленные строением предложения (его синтаксисом), указывающие на грамматическое членение речи, — знаки обязательные. Именно они составляют центр пунктуационной системы и строго регламентируются правилами.

Смысловой (логический) принцип проявляется в тех случаях, когда знаки препинания уточняют структуру предложения, передавая иной смысл. Очень показательна его роль при постановке знаков препинания между согласованными неоднородными определениями:

*Нет у природы более талантливых и менее талантливых произведений. Делить на те и другие их можно только с **нашей, человеческой** точки зрения* (В. Солоухин).

Здесь запятая ставится из-за пояснительных отношений, которые связывают эти неоднородные определения: второе раскрывает содержание первого.

Интонация всегда помогает правильно и быстро понять текст, подчеркнуть смысловые отношения между его частями. Интонационный принцип удобно рассмотреть на примере бессоюзных сложных предложений: пунктуация в них напрямую зависит от интонационного типа предложения. Перечислительной интонации соответствует запятая (или точка с запятой), интонации пояснительной — двоеточие, интонации

обусловленности (условной, временной и т. п.) или противопоставления — тире (см. об этом подробнее в разделе «Методика изучения синтаксиса»).

Случаев, когда на месте пауз нет знака препинания, очень много. И наоборот, правилами пунктуации предусматриваются случаи, когда знак должен стоять там, где в устной речи нет пауз:

Когда студеный ключ играет по оврагу
И, погружая мысль в какой-то смутный сон,
Лепечет мне таинственную сагу
Про мирный край, откуда мчится он, —
Тогда смиряется души моей тревога...

М. Ю. Лермонтов

Пауза, присутствующая в конце третьей строки, пунктуационно на письме не отражается, так как это не соответствует грамматическому членению предложения, и интонационный принцип нарушается в пользу грамматического. Запятая, стоящая после союза *и*, показывает структуру предложения, отделяя деепричастный оборот. Интонационный принцип при этом нарушается, так как пауза находится перед союзом, а не после него. Подобные случаи подчеркивают второстепенный характер интонационного принципа русской пунктуации.

Названные принципы призваны отражать и синтаксическое (грамматическое) устройство предложения, и его смысл, и его интонацию. Благодаря им письменная форма языка имеет четкую организацию. Разделить смысловую функцию и грамматическую функцию знаков препинания очень трудно, да это и необязательно. Все три принципа действуют в большинстве случаев не отдельно, а в сочетании друг с другом. Смысл выражается средствами лексики и грамматики, а грамматическое членение речи одновременно является членением смысловым. В качестве примера, иллюстрирующего это утверждение, можно рассмотреть любое предложение или правило пунктуации. Так, в предложении:

Он играл так, что слушатели замирали в благоговейном восторге, который выражался лишь напряженным дыханием и чуткой тишиной

— части сложноподчиненного предложения имеют синтаксическую форму простых предложений и на этом основании отделены друг от друга запятыми. Вместе с тем, каждая из частей СП выражает и определенную мысль, и смысловую иерархию частей.

Точно так же в пунктуационном правиле, отменяющем постановку запятой в СП (так называемом **негативном** правиле), мы видим действие не какого-либо одного принципа, а учет тех возможностей, которые дают все принципы вместе:

Отделительная запятая в ССП, части которого соединены неповторяющимися союзами *и, да (=и), или, либо* не ставится, если эти части:

а) имеют **общий второстепенный член предложения** — необособленный или обособленный (как правило, стоящий в абсолютном начале такого предложения): *Здесь производилась починка часов и принимал заказы сапожник* (Б. Пастернак); *Вопреки общему мнению, ливень вскоре мало-помалу затих и выглянуло солнце*;

б) имеют **общее придаточное предложение**: *Когда Аню провожали домой, то уже светало и кухарки шли на рынок* (А. П. Чехов);

в) объединены **общим вводным словом** (или словосочетанием): *К счастью, погода исправилась и можно было продолжать путь*;

г) выражены односоставными (назывными) предложениями: *Тишина, темнота, одиночество и этот странный шум* (К. Симонов);

д) выражены двумя односоставными (безличными) предложениями, у которых в составе главных членов предложения имеются словасинонимы: *Необходимо заполнить ведомость и нужно проставить все оценки*;

е) имеют **пояснительное значение** по отношению к третьей части: *Я, кажется, окончательно поправился: исчезла общая слабость и прекратились головные боли*;

ж) выражены двумя **вопросительными** или **побудительными** (по цели высказывания) предложениями, а также двумя **восклицательными** (по интонации) предложениями: *Когда начнется экзамен и сколько времени дается на подготовку? Подпустить врага и огонь дать по команде! Как холодно, росисто и как хорошо жить на свете!* (И. А. Бунин).

Как видим, снятие запятой между частями сложносочиненного предложения обусловлено или наличием компонента, **грамматически** связанного с каждой частью сложного предложения, или наличием грамматического параллелизма в синтаксической организации частей сложного предложения. При этом учитывается объединяющая **смысловая** роль любого из перечисленных в пунктах правила признаков или объединяющая роль **интонации**.

§ 68. Методы обучения орфографии и пунктуации.

Нормы оценки работ по орфографии и пунктуации

Формирование навыков правильного письма достигается путем использования различных видов работ. К ним относятся упражнения разных типов, диктанты, изложения и сочинения, работа со словарем.


В методике обучения орфографии выделяют следующие основные **типы упражнений**:

- а) списывание,
- б) усложненное (или осложненное) списывание,
- в) свободное списывание (запись выученного наизусть текста).


Списывание относится к специальным орфографическим упражнениям и опирается не только на зрительную и моторную память, но и на слуховую память: в момент письма учащихся списывает текст не побуквенно, а пословно, проговаривая его про себя.

Осложненное списывание содержит пропуск орфограмм, который оформляется отточием или скобками, и предполагает сознательный выбор учащимися написания из ряда возможных (то есть применение умения использовать соответствующее правило) или использование навыка.

Эти два вида упражнений широко представлены в школьных учебниках; приведем пример упражнений на осложненное списывание:

 Спишите, раскрывая скобки. Поставьте пропущенные знаки препинания.

1. *Делай не (на) спех но скоро.* 2. *Пошло (в) кось, хоть все дело брось.* 3. *С горы (в) скачь, а в гору хоть плач..* . 4. *Дружно — негрузно а (в) розь — хоть брось.* 5. *(Не) бойся той собаки, что лает, а той, что (ис) подтишка кусает.* 6. *(В) перед-то беги а (на)зад оглядывайся.* 7. *К собак.. подходи (с) зади а к лошаd.. (с) переди.* 8. *Всякая помощь хороша (во) время.* (Пословицы.)

 Спишите, заменяя заключенные в скобках глаголы действительными причастиями настоящего времени. Согласуйте причастия с выделенными существительными. Обозначьте суффиксы и окончания причастий.

1. *Красиво але...т з...ря, разл..ваясь по волнист..й, еще (пениться) шири ок...ана (рдеть) красками.* 2. *Небо ра..простерлось над землей (греть) синью.* 3. *На фон.. (меркнуть) неба пок..зались два с..луэта — два вальдинепа.* 4. *Через луга слышались первые голоса (ворковать) тетеревов.* 5. *(Бледнеть) высь зав..нела песнями.* (А.Новиков-Прибой.)

(Оба задания из учебника 1 комплекса для 7 класса)

На уроках закрепления материала активно используются упражнения типа **свободного списывания**: ученики читают текст, запоминают, закрывают учебник и пишут по памяти. Этот вид работы очень близок изложению: здесь учащиеся должны не только применить орфографическое правило в точке, указанной авторами учебника, но и «опознать» зону, точку применения этого правила. Чтобы определить эту точку, нужно воспользоваться знаниями об опознавательных признаках орфограммы. Алгоритм процедуры нахождения орфограммы распадается на три «шага»:

- 1) найти орфограмму,

- 2) выбрать правило,
- 3) применить правило.

Особый метод обучения русскому языку представляют собой **грамматические игры-упражнения**. Они представляют собой особым образом оформленное обычное грамматическое задание. Надо отметить, что методика их проведения разработана недостаточно, и этот вид работы на школьном уроке — «редкий гость».

Использовать игры-упражнения можно на уроках объяснения нового материала, когда к концу урока учащиеся устают и их работоспособность падает, или на уроках закрепления, а также обобщающего повторения, где открывается еще больший простор для этой формы работы. Хороший эффект даст проведение упражнений с игровым компонентом при проведении работы над ошибками.

Учитель заранее готовит несколько видов упражнений и планирует время на их выполнение. Это может быть 10-12 минут в ходе урока, но может быть и «пятиминутка». Подготовку к игровому упражнению учащиеся могут начать дома в качестве домашнего задания, например: выбрать необходимые примеры из сборников пословиц или загадок, нужные слова из орфографического словаря на определенную букву (каждая группа учащихся ищет слова на свою) и т. д. Чтобы в игре была динамика, необходимы различные способы учета результатов.

Приведем несколько примеров игровых упражнений.

«Молчанка».

На доске приготовлены два варианта задания: слова с пропущенными буквами (в корне, в суффиксах ЕК и ИК и т. п.), слова для морфемного разбора, для морфологического разбора, исходные слова, с которыми будет нужно проделать какие-то операции. Класс делится на две команды, и после того как учитель сформулировал задание, устанавливается режим молчания, засекается время, и соревнование началось. Вышла первая пара участников, выполнила задание, передала мел следующим. В конце учитывается как скорость выполнения заданий, так и правильность. Все комментарии и разбор допущенных ошибок проходит после завершения игры. Очевидно, что такой вид работы уместен только в младших классах средней школы.

«Кто лучше знает правила?»

На доске две колонки слов на какое-то правило. Представители двух команд один за другим подходят, подчеркивают орфограмму, объясняют. Если ученик не справился с заданием, его выполняет игрок из другой команды и отбирает слово в свою колонку. Простой подсчет слов в конце выявит победителя.

«Парный выход».

Это может быть обычный словарный диктант, который все учащиеся пишут под диктовку на месте, а два вызванных ученика (заведомо не отличники) пишут параллельно на доске. По окончании работы каждый из них получает возможность проверить работу соперника и исправить его ошибки. В обязанность учителя входит поощрение победителя и критический разбор неудачи проигравшего.

«Грамматическая эстафета».

Это игровое преломление хорошо знакомого вида работы — выборочного списывания. Класс разбивается на две команды, дается задание: выписать из упражнения слова или словосочетания на какое-то правило, выписать слова в иной форме и т. п. По сигналу один за другим выходят к доске и выписывают требуемое на своей половине. Пропустил что-то — исправляет следующий игрок команды. Чья команда справилась с заданием быстрее и с меньшим количеством ошибок, та и становится победителем в эстафете.

Эта работа может носить не зрительный, а слуховой характер, когда выписываются нужные слова из читаемого учителем текста. Текст может быть и «несерьезным», но обязательно интересным. Учитель может воспользоваться текстами произведений популярных детских писателей: Э. Успенского, Б. Заходера, Г. Остера, — что подчеркнет игровой характер работы.

«В две колонки».

Весь класс пишет в рабочих тетрадях, а два человека («среднячок» и «слабачок») — на доске. Учитель диктует вразбивку слова с двумя разными написаниями и просит записывать их в разные колонки: одному — слова с приставкой ПРЕ-, другому — с приставкой ПРИ-; или слова с О после шипящего в корне и с Ё; или глаголы 1 и 2 спряжения; или причастия с суффиксом -УЩ- и -АЩ- и т. п. В конце оба получают возможность стрелкой «забрать» свое слово из чужой колонки и выяснить, каков общий счет «встречи».

«Узнай свое слово».

Класс делится на три команды (по количеству рядов). На доске озаглавлены три колонки в соответствии с какой-либо тернарной грамматической категорией: склонением имени существительного, разрядом имени прилагательного, наклонением глагола, слитным, отдельным или дефисным написанием. Первая тройка участников у доски — учитель диктует первые три слова, следующая тройка — еще три слова и т. д. Ошибки исправляются сразу, и выигрывает команда, допустившая меньше ошибок.

«У кого больше примеров».

Эта игра проводится с домашней подготовкой. Например, было дано задание подобрать примеры на правописание личных окончаний глагола в пословицах и поговорках (одной команде) и в загадках (другой команде). Или одни учащиеся готовят примеры на какое-то правило из прозаических произведений, другие — из стихотворных. У доски — капитан первой команды, которого атакуют своими примерами члены второй команды и который должен услышать и записать нужные слова на доске. Когда «домашние заготовки» закончились, к доске выходит капитан второй команды и в игру вступает первая команда.

Выигрывает та команда, у которой на доске оказалось больше примеров.

«Четвертый лишний».

Обычно эта игра проводится по карточкам, на которых написаны по четыре слова на различные орфографические правила, слова разной морфологической или синтаксической характеристики, из которых одно слово — лишнее (регулируется другим правилом или имеет иное морфологическое основание). Например:

<i>плац...</i>	<i>красный</i>	<i>спать</i>	<i>веселая прогулка</i>
<i>нож...</i>	<i>добрый</i>	<i>негодовать</i>	<i>синего платка</i>
<i>рож...</i>	<i>сахарный</i>	<i>сказать</i>	<i>прибываю к доске</i>
<i>плач...</i>	<i>светлый</i>	<i>читать</i>	<i>теплую погоду</i>

«Найди схему предложения».

Проводится на уроках изучения синтаксиса. На доске начерчены (учителем) типичные схемы, например, сложных предложений. Учитель диктует предложение, все чертят схему в тетради, а вызванный к доске объясняет знаки препинания и вставляет их в соответствующую схему. Можно провести эту работу, раздав карточки с текстом нескольким учащимся. Каждый из них дважды читает предложение, чтобы в работу включились и остальные учащиеся, объясняет знаки препинания, находит схему. Успешный ответ — 5 очков. Не справился — отдает «свое» предложение сопернику, теряя очки. Учитель ведет подсчет и объявляет победителя.

«Круглый стол».

Такую «деловую» игру целесообразно проводить в старших классах на завершающих этапах работы над какой-то крупной темой. Реорганизуется учебное пространство: классная комната превращается в кабинет с четырьмя «круглыми» столами, составленными из парт. Учащиеся разбиваются на четыре команды, которые в ходе урока должны выполнить четыре вида работ: беседа с учителем, теоретическое задание, работа по карточкам, творческое задание. Учитель назначает трех консультантов (в игре не участвующих), в чью обязанность входит опера-

тивная и быстрая проверка заданий (по «ключам», полученным от учителя) и отображение результатов в таблице, начерченной на доске:

	«КРАСНЫЕ»	«СИНИЕ»	«ЖЕЛТЫЕ»	«ЗЕЛЕННЫЕ»
Работа с учителем				
Работа с теорией				
Работа по карточкам				
Групповая работа				
Итого				

Максимальное количество баллов за каждый вид работы оговаривается заранее.

Команды занимают свои места, засекается время (должно быть оговорено, что на выполнение каждого задания отводится до 10 минут) — и работа началась. Если закрепление проходит, например, по всей теме «Сложноподчиненное предложение», то:

а) беседа с учителем строится на анализе какого-то текста, где учащиеся объясняют в соответствии с правилом пунктуацию, правописание союзов, определяют, каким членом предложения является союзное слово и т. д.;

б) работа с теорией заключается в письменных ответах, которые команда может давать вместе или отдельно, на 5-6 вопросов типа: «Какие предложения называются сложноподчиненными?», «Что является средством связи в СПП с придаточными изъяснительными?» и т. п.;

в) работа по карточкам — работа индивидуальная, каждого участника команды на третьем столе ждет свой «слепой» текст, в котором надо вставить пропущенные знаки препинания, пропущенные буквы;

г) групповая работа предполагает некий творческий момент, который может быть реализован, например, при анализе стихотворного текста (знакомого или незнакомого) с опущенными знаками препинания.

После того как каждая команда проделала полный «круг», подводят итоги, и участники победившей команды получают «приз» — отличные отметки.

Заканчивая обзор игровых упражнений (далеко не полный, так как в арсенале любого учителя-практика имеется свой набор подобных заданий), отметим, что, с одной стороны, не надо излишне увлекаться этой формой работы, а с другой — что разумное применение игр-

упражнений на уроках русского языка, безусловно, значительно повышает интерес учащихся к изучаемому предмету и в конечном счете увеличивает эффективность работы учителя.

Совершенно необходимым навыком, который нужно привить учащимся, является навык **работы с орфографическим словарем**. В связи с этим положением отметим, что те скудные сведения по русской графике, которые ученик получает в школьном курсе русского языка, не только не позволяют ему до конца разобраться с антиномией «звук — буква» (см. об этом в разделе «Методика преподавания фонетики»), но и не способствуют развитию у него навыка в овладении алфавитом — навыка простого, элементарного, но обязательно автоматического. Вот и получается, что незнание самого порядка букв в русском алфавите приводит к долгому и непродуктивному поиску нужного слова и вообще отбивает желание обращаться к словарям. Вместе с тем работа в этом направлении должна проводиться учителем постоянно, на протяжении всего школьного курса. Тренинг может достигаться выполнением таких, например, элементарных упражнений:

✍ В словарях слова даются в алфавитном порядке не только по начальным буквам, но и с учетом дальнейшего алфавитного порядка букв в составе слова. Расположите следующие слова в том порядке, в каком они даны в словаре (например, орфографическом):

пьедестал, пятисотлетие, пылить, пушкинист, птенчик, психотерапия, псевдоним, пряность, профан, приютить прищуриться, прошлый, прихоть, префект, прецедент, палатализация, пейзаж, пенопласт, плагиатор, плывун, повзрослеть, птеродактиль, подгнуть, по-зимнему, полуторagodичный, посетить, поодиночке, прыткий, посещать, парад-алле, празднество, пятиминутка, надежный, прихожая, пылиться, пещера, прицелкнуть, пушкинский, пройтись, перечень, подыскать, преуспевающий, по-щегольски, пешком, произнести, парный, периферия, пол-Европы.

Такие упражнения могут быть самостоятельными, а могут лишь сопровождать какое-либо другое грамматическое задание.

Диктант как метод обучения орфографии

Специальным методом изучения орфографии являются **диктанты**.

По своему назначению диктанты делятся на **о б у ч а ю щ и е** и **к о н т р о л ь н ы е**.

Обучающие диктанты и методика их проведения

На ранних стадиях формирования навыков целесообразнее всего использовать **обучающие** диктанты: предупредительный, объяснительный, «комментированное» письмо, диктант «Проверяю себя».

Предупредительный диктант проводится на начальном этапе работы над правилом, когда учащиеся еще не видят нужную орфограмму и могут допустить ошибку в переносе данного правила на не подпадающие под него написания. Предупредить — значит также обратить внимание на случаи, которые вызывают затруднение или в которых, даже зная правило, ученики могут допустить ошибку. Учащиеся вслух рассуждают о характере орфограммы или пунктограммы, имеющейся в продиктованном учителем слове или предложении, и только после этого пишут в тетрадях. В младших классах средней школы (5 и 6) практикуется работа с *сигнальными карточками*, используемыми учителем для «обратной» связи с классом. Так, при изучении правописания корней с чередующимися гласными у учеников имеются заготовленные заранее карточки с буквами *о* и *а*, *и* и *е*, которые они показывают учителю, прежде чем записать слово в рабочую тетрадь. После написания предупредительного диктанта в качестве самостоятельной работы предлагается выполнить упражнение из учебника.

Объяснительный диктант дается в конце урока, проверка ведется в ходе беседы с учащимися, учитель сам обращает внимание на слова с орфограммами, которые могут вызвать затруднения, замеченные ошибки исправляются. Например, диктуется предложение (8 класс, тема «Безличные предложения»):

Било десять, одиннадцать било.

Учитель спрашивает, как пишется числительное *одиннадцать*. (Уместно, на наш взгляд, напомнить учащимся этимологию этого слова: древнерусское *один на десяте* значило «один сверх десяти»).

Комментированное письмо (диктант) можно проводить двумя способами.

Учитель диктует, все пишут в тетрадях, а ученик у доски пишет и вслух поясняет, как надо писать, или комментатор-ученик сам не пишет, а, стоя перед классом, свои пояснения старается совместить с письмом учащихся.

При проведении диктанта «**Проверяю себя**»¹³ учебная инициатива исходит не от учителя (как при объяснительном), а от учащихся. Сомневаясь в каких-либо написаниях, они сами ставят перед классом вопросы или в конце диктанта, или после определенного фрагмента раз-

¹³ См. Кобозев А. И. Новый вид диктанта «Проверяю себя». М., 1965.

битого на части текста. Так как этот вид диктанта пишется без предварительного объяснения орфограмм и пунктограмм, то и место его — на более высоком этапе формирования умений и навыков.

Диктант «Проверяю себя» можно проводить с **грамматическими заданиями**. Например, в 9 классе при закреплении темы «Сложно-подчиненные предложения с несколькими придаточными» дается задание: найти в тексте диктанта такие предложения и объяснить графически пунктограммы в них.

Образец:

Непривычному человеку тяжело в таком лесу, где мохнатые ветви образуют над головой сплошной свод и сквозь него только кое-где просматриваются клочки иссиня-голубого неба.

[], (где) и ().

Методика проведения этого вида работы такова: учитель диктует два-три предложения. Учащиеся должны записать и в нужном предложении объяснить графически постановку знаков препинания. Учитель, обходя класс, просматривает у нескольких учеников тетради и одного из них вызывает к доске. Пока он выписывает на доске предложение и чертит схему, учащиеся продолжают записывать под диктовку следующие два-три предложения. Когда работающий у доски готов, учитель прерывает работу класса и дает возможность всем остальным задать ему вопросы по пунктуации и орфографии. При этом учитель должен держать ситуацию «под контролем», следя за правильностью ответов (и по существу, и по форме) и при необходимости корректируя их. Если такой диктант проводится часто, то ученики начинают свободнее использовать лингвистическую терминологию. Далее у доски другой ученик, а класс продолжает работу с учителем. При таком «лющемся» опросе учитель имеет возможность проверить работу нескольких человек, а если текст диктанта будет предварительно записан на магнитофон, то контроль со стороны учителя станет более эффективным, а кроме того появляется возможность выставить отметки сразу нескольким ученикам, поработавшим у доски.

В методике выделяют **неспециальные орфографические упражнения**. К ним относятся задания, требующие постановки слов в форму с определенным окончанием при образовании форм слова, словосочетаний и предложений, а также **диктанты**, предусматривающие работу с исходным текстом: *выборочные, творческие, свободные*.

Выборочный диктант — это работа над умением правильно «услышать» нужное слово в соответствии с данным заданием. Учитель диктует текст, из которого ученики записывают слова с нужными орфограммами. Например, отрабатывая орфограмму «Употребление ь на конце существительных после шипящих» (5 класс), необходимо «насытить» текст

словами *шалаи, ночь, роц, рожь, туч*. Обязательное условие: орфограмма должна быть ясной и ее написание может быть объяснено и вне контекста. То есть этот вид диктанта применим не ко всем орфограммам.

Творческий диктант предусматривает внесение учащимися изменений в диктуемый текст в соответствии с полученным заданием.

Например, требуется заменить глаголы в форме прошедшего времени формами настоящего (очевидно, что это — работа над правописанием личных окончаний глаголов 1 и 2 спряжения: *Долго строили этот Дворец спорта — Долго строят ...*). При обратном задании — заменить формы настоящего времени формами прошедшего — отрабатывается навык правописания гласной в суффиксе глагольной основы перед формообразующим суффиксом *-л-* (*засеют — засеяли*).

Свободный диктант близок такому виду упражнений, как свободное списывание (см. об этом выше). В данном случае *визуальный* характер восприятия исходного текста меняется на *слуховой*: учащиеся прослушивают текст диктанта (учитель может разбивать диктант на фрагменты или диктовать его дважды), после чего пишут в тетрадях. Очевидно, что свободный диктант разрешает пишущему заменять какие-то слова из диктуемого текста, но при кажущейся «свободе» этот вид работы оказывается наиболее сложным и максимально приближается к изложению.

Контрольный диктант и методика его проведения

Место этого диктанта на уроках повторения и обобщения изученного материала.

Объем диктанта устанавливается в зависимости от класса: 5 класс — 90–100 слов, 6 класс — 100–110, 7 класс — 110–120, 8 класс — 120–150, 9 класс — 150–170.

При подсчете слов учитываются слова и самостоятельные части речи, и служебные слова: предлоги, частицы, союзы.

Контрольный **словарный** диктант — это диктант для проверки слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами. Количество слов также варьируется от класса к классу: 5 класс — 15–20 слов, 6 класс — 20–25, 7 класс — 25–30, 8 класс — 30–35, 9 класс — 35–40.

Для контрольных диктантов следует подбирать или составлять такие тексты, в которых изучаемые в данной теме орфограммы и пунктограммы представлены не менее чем 2–3 случаями. Из изученных ранее включаются основные — 1–3 орфограммы или пунктограммы. В целом количество проверяемых в диктанте орфограмм и пунктограмм не должно превышать в 5 классе 12 орфограмм и 2–3 пунктограммы, в 6

классе — соответственно 16 и 3–4, в 7 классе — 20 и 4–5, в 8 классе — 24 и 10, в 9 классе — 24 и 15.

В текст контрольных диктантов можно включать только те вновь изученные орфограммы и пунктограммы, которые закреплялись не менее чем на двух-трех предыдущих уроках.

В контрольный диктант необходимо включать и словарные слова, правописание которых специально отработывалось, в частности, во время словарных диктантов. В 5 классе их количество не должно превышать 5 слов, в 6–7 классах — 7 слов, в 8–9 классах — 10 различных слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями.

Разновидностью контрольного диктанта является **итоговый**, который проводится в конце четверти и года и проверяет подготовку учащихся по всем изученным темам.

Методика проведения контрольных диктантов заключается в следующих обязательных моментах.

Учитель читает текст диктанта целиком, соблюдая средний темп и правильно интонируя текст.

Затем каждое предложение читается один раз и только после этого начинается его диктовка. Учащиеся должны знать разницу между **ч т е н и е м** предложения, когда они внимательно слушают учителя и не пишут, и **д и к т о в к о й**, когда учитель проговаривает текст, разбивая его на синтагмы (что не обязательно совпадает с определенными пунктограммами).

После того как диктант написан, учитель еще раз читает весь текст полностью. Как правило, дается какое-то время для самостоятельной проверки, и только после этого ученики сдают тетради.

Оценка диктанта

Прежде чем перейти к классификации ошибок и их учету при оценке контрольных работ, остановимся на некоторых принципиальных моментах, связанных с письменной проверкой в целом.

Как показывает практика, в начальной школе при проверке письменных работ используются **и с п р а в л е н и я** ошибок, когда учитель зачеркивает неправильное написание и надписывает правильное. Нам представляется, что переносить этот способ проверки в среднюю школу не следует: учитель должен **п о д ч е р к н у т ь** то место в слове, где допущена ошибка (орфографическую двумя чертами, пунктуационную — одной) и вынести ее на поля (в виде «палочки» — орфографическую, в виде «галочки» — пунктуационную). В старших классах средней школы можно усложнить учащемуся работу над ошибками,

вообще не подчеркивая ошибки в тексте, а лишь вынося их на поля соответствующей строки.

При оценке диктантов обязательно подчеркиваются, но не учитываются ошибки:

- а) в переносе слов;
- б) на правила, не входящие в обязательный минимум для средней школы;
- в) на еще не изученные правила;
- г) в словарных словах, над которыми не проводилась специальная работа;
- д) при передаче авторской пунктуации.

Подчеркиваются, но не учитываются *описки*, а также ошибочные написания, искажающие звуковой облик слова, типа «*мемля*» вместо *земля*, «*рапотает*» вместо *работает*. Отличие описки от ошибки заключается в том, что опиской является неправильное написание фонемы в сильной позиции — в зоне, где неприменимы правила орфографии. При тщательной самопроверке учащийся легко заметит и исправит описку.

В школьной практике при оценке диктанта учитывается также *х а - р а к т е р* ошибки. Рассмотрим этот вопрос отдельно.

Классификация ошибок (орфографических и пунктуационных)

В школьной практике при оценке письменных работ учащихся учитывается целая «шкала» ошибок, включающая такие понятия, как повторяющиеся, однотипные и грубые / негрубые ошибки.

Повторяющимися называются ошибки, допущенные в одном и том же слове или корне однокоренных слов.

Однотипными считаются ошибки, допущенные на одно и то же правило (один из случаев обособления причастных оборотов, пропуск одного и того же знака препинания перед одним и тем же союзом в сложном предложении, неверно написанная орфограмма). При этом надо различать ошибки, где условия выбора правильного написания заключены в грамматических особенностях данного слова (*на линии, в стремлении, дышит, борются; холицовый, ежовый*), и ошибки, где правильное написание регулируется основным принципом русской орфографии, то есть когда нужно подобрать другое слово или его форму для проверки написания (*звездное — звезда, полоскать — полощет*). Последние однотипными ошибками не считаются.

Грубые / негрубые ошибки в свою очередь подвергаются дальнейшей градации.

К **грубым** относят ошибки:

- 1) на пройденные правила,
- 2) в написании наиболее употребительных слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми гласными и согласными,
- 3) на отсутствие знака препинания в ясных случаях, не допускающих разнoвариантного подхода (например, отсутствие запятой перед союзами *а, но*), и, наоборот, постановку ненужного знака (например, наличие запятой между подлежащим и сказуемым).

К **негрубым** относятся ошибки:

- 1) в исключениях из правил,
- 2) при написании малоупотребительных слов с двойными согласными (*капилляр* вместо *капилляр*, *массон* вместо *масон* и под.),
- 3) в написании слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми гласными, не вошедших в принятый в школе словарь-минимум (см. словарь в конце каждого учебника, а также слова в рамках для запоминания),
- 4) в написании заглавной буквы в составных собственных наименованиях (например, *Московский Государственный Университет*),
- 5) на слитное или раздельное написание приставок в составе наречий, не регулируемое правилами,
- 6) на слитное или раздельное написание НЕ с прилагательными и причастиями в роли сказуемого,
- 7) Ы и И после приставок в корне,
- 8) в случаях трудного различия НЕ и НИ (*никто иной не... — не кто иной, как...*),
- 9) в именах собственных иноязычного происхождения (*Конан-Дойль*),
- 10) при замене одного пунктуационного знака другим, если не нарушается смысл высказывания (например, запятая вместо тире в сложносочиненном предложении),
- 11) при единичном пропуске одного знака препинания при обособлении,
- 12) при пропуске одного из сочетающихся знаков препинания или при нарушении их последовательности.

Подобная градация ошибок оформилась и существует в практике школьного преподавания русского языка; у этой системы есть и свои плюсы, и свои минусы; кто-то из учителей учитывает при выставлении оценки все указанные моменты, кто-то — далеко не все, однако никто не может игнорировать рекомендации, изложенные в «Нормах оценки знаний, умений и навыков...»:

При подсчете ошибок

- а) две негрубые ошибки считаются за одну,
- б) повторяющиеся ошибки считаются за одну,

- в) первые три однотипные ошибки — за одну, каждая последующая — как самостоятельная,
- г) если в одном непроверяемом слове допущены две и более ошибки, то все они считаются за одну.

При наличии в контрольном диктанте более 5 поправок — исправление неверного написания на верное — оценка снижается на один балл. Оценка «отлично» не может быть выставлена при наличии 3 и более исправлений.

Диктант оценивается одной отметкой, а количество ошибок показывается в конце работы в виде дроби, где числитель — это орфографические, а знаменатель — пунктуационные ошибки, при этом:

— оценка «5» выставляется за безошибочную работу, а также при наличии 1 негрубой орфографической или 1 негрубой пунктуационной ошибки (0/0, 1/0, 0/1);

— оценка «4» выставляется при наличии в диктанте 2 орфографических и 2 пунктуационных ошибок, или 1 орфографической и 3 пунктуационных ошибок, или 4 пунктуационных при отсутствии орфографических ошибок — 2/2, 1/3, 0/4. Если среди орфографических ошибок есть однотипные, то «4» может выставляться при 3 орфографических ошибках;

— оценка «3» выставляется за диктант, в котором допущено следующее количество ошибок: 4/4, 3/5, 0/7. В 5 классе допускается дробь 5/4. Если среди орфографических и пунктуационных ошибок были негрубые и однотипные, допустима дробь 6/6;

— оценка «2» выставляется за диктант, в котором допущено следующее количество ошибок: 7/7, 6/8, 5/9, 8/6.

При большем количестве ошибок диктант оценивается баллом «1». (Этот момент хочется отметить особо и напомнить, что в школе принята именно пятибалльная система оценок и оценкой «1» пренебрегать не надо).

Как видим, при выставлении любой оценки существует вариативность количества ошибок, но вместе с тем необходимо принимать во внимание предел, превышение которого не позволяет выставить данную оценку. Таким пределом для оценки «4» является наличие 2 орфографических ошибок, для оценки «3» — 4 орфографических, для оценки «2» — 7 орфографических ошибок.

При оценке контрольного **словарного** диктанта надо знать, что:

- оценка «5» ставится при отсутствии ошибок;
- оценка «4» ставится, если допущено не более 2 ошибок;
- оценка «3» ставится, если допущено 3–4 ошибки;
- оценка «2» ставится за диктант, в котором допущено до 7 ошибок;

— оценка «1» ставится, если допущено более 7 ошибок.

Оценка изложений и сочинений

Изложение — это упражнение, служащее развитию связной речи. Виды изложений и методика их проведения описаны в § 88.

Примерный объем текста для подробного изложения — изложения, близкого к тексту, — определяется для 5 класса в 100–150 слов, для 6 класса — 150–200, для 7 класса — в 200–250, для 8 класса — в 250–350, для 9 класса — в 350–450 слов.

Объем текстов контрольных изложений в 8 и 9 классах может быть увеличен на 50 слов в связи с тем, что на таких уроках не проводится подготовительная работа.

Сочинение — один из основных методов развития письменной связной речи учащихся (см. § 89).

Примерный объем классных сочинений в 5 классе равняется 0,5–1,0 странице, в 6 классе — 1,0–1,5 страницам, в 7 классе — 1,5–2,0, в 8 классе — 2,0–3,0, в 9 классе — 3,0–4,0 страницам. Указанные рамки не должны восприниматься как догма, а лишь как «руководство к действию», так как объем сочинения зависит от многих обстоятельств: темпа письма ученика (как правило, более низкого у «леворучек»), от темы и характера замысла, от общего уровня языковой культуры пишущего.

Изложения и сочинения демонстрируют как умение раскрыть тему, используя нужные языковые средства, так и соблюдение языковых норм и правил правописания. Поэтому любое изложение и сочинение оценивается двумя отметками: первая ставится за содержание и речевое оформление, вторая — за грамотность. Грамотность оценивается по числу допущенных учеником ошибок — орфографических, пунктуационных и стилистических (грамматических); о последних см. § 89.

Для оценки «5» при соблюдении указанных в «Нормах оценки знаний, умений и навыков по русскому языку» требований к содержанию и речевому оформлению допускается 1 орфографическая, или 1 пунктуационная, или 1 стилистическая ошибка, при том что эта ошибка — негрубая.

Для оценки «4» допускается: 2 орфографические и 2 пунктуационные ошибки, или 1 орфографическая и 3 пунктуационные, или 4 пунктуационные при отсутствии орфографических, а также 2 стилистические.

Для оценки «3» допускается: 4 и 4, или 3 и 5, или 7 пунктуационных ошибок при отсутствии орфографических, а также 4 стилистические ошибки.

Для оценки «2» допускается: 7 и 7, или 6 и 8, или 5 и 9, или 8 и 6, а также до 7 стилистических ошибок.

Оценка «1» ставится при наличии более 7 орфографических, 7 пунктуационных, 7 стилистических ошибок.

«Нормы оценки знаний, умений и навыков» регламентируют дифференцированный подход к выставлению оценок за разные виды работ. Так, например,

— обучающие работы (то есть упражнения и диктанты неитогового характера) оцениваются более строго, чем контрольные работы;

— первая и вторая как классные, так и домашние работы при закреплении материала могут по усмотрению учителя не оцениваться;

— преимущественное значение придается оценкам за грамотность (хотя и сказано, что итоговая оценка должна отражать все стороны подготовки ученика, включая усвоение теоретических знаний и речевое развитие);

— в старших классах обе оценки за сочинение (знания по литературе и грамотность) выставляются в виде дроби в классном журнале по литературе;

— итоговая оценка (за четверть, за год) не должна выводиться как среднее арифметическое предыдущих оценок (однако результаты текущей успеваемости необходимо учитывать).

Работа над ошибками

На протяжении всего школьного курса при выработке навыков правильного письма проводится работа над ошибками. Регулярная проверка учителем письменных работ (о способах проверки см. выше) автоматически подразумевает последующее исправление отмеченных ошибок самим учащимся. Собственно типовая форма, по которой исправляются допущенные ошибки, выглядит следующим образом:

Правильное написание	Объяснение или проверка	Примеры на правило

В случае ошибочного написания словарного слова, которое усваивается преимущественно путем запоминания его графического облика, допустимо дать задание просто выписать это слово несколько раз.

Работа же учителя по устранению ошибок (имеются в виду в первую очередь орфографические и пунктуационные) носит длительный, целенаправленный, систематический, а главное, продуманный характер. При планировании каждой темы учитель после очередной контрольной ра-

боты (диктанта, изложения или сочинения), как правило, отводит урок, посвященный анализу ошибок, допущенных учащимися. Запланировать такой урок можно и в рамках повторения какой-то орфографической темы.

Если разбор ошибок следует за контрольной работой, то в задачу учителя входит

а) анализ результатов: общее количество допущенных учащимися ошибок, сравнительный аспект (улучшение / ухудшение результатов по отношению к предыдущей контрольной работе), индивидуальная оценка результатов работы (кто справился успешно, а кто нет),

б) собственно анализ сделанных ошибок: наиболее распространенные, типичные — и отдельно указать ошибки на отрабатываемое в данный момент орфографическое правило.

Методически неверным надо признать стремление учителя разобрать на таком уроке все встретившиеся ошибки, что неминуемо приводит к поверхностному и бессистемному перечислению разных правил и делает работу неэффективной.

Поэтому в задачу учителя входит предварительная работа по определению того, какие ошибки являются важными (с точки зрения изучаемого материала), типичными, устойчивыми (то есть повторяющимися из работы в работу). Затем учитель должен подобрать материал для упражнений на правила, выявленные в ходе такой предварительной работы, наметить учащихся, с которыми непосредственно будет вестись работа на уроке, определить виды заданий, которые будут предложены в качестве домашней работы с целью предотвращения подобных ошибок. Помимо уже указанной формы работы над ошибками (выписывание в исправленном виде слов, словосочетаний, предложений с подчеркиванием орфограммы или пунктограммы, указания проверочного слова или формулировки правила с приведением двух-трех примеров на него), учитель обычно использует специальные упражнения, направленные на осознание ими правил и формирование навыков их применения. Так, при работе над словами, правописание которых регулируется основным принципом русской орфографии (с безударными гласными, звонкими, глухими и непроизносимыми согласными в корне слова) предупреждать трудности в их написании следует путем правильного определения круга родственных слов с учетом лексического значения. Для этого близкие по произношению слова объединяются в пары с последующим толкованием разницы в лексическом значении и подбором правильных однокоренных (проверочных) слов:

умОлять — умАлять, прЯдет — прИдет, обЕжать — обИжать, отвАрить — отвОрить, прожЕвать — прожИвать, полАскать — полОскать; веЗти — веСтИ; послать — посТать, косный — косТный.

Это упражнение можно «перевернуть», показав, как неправильное сближение слов по смыслу становится причиной ошибки:

тОцить, раздрОжать, пАрхать, пристЕжная, вИнтилятор, чИстолюбивый, благослАвление.

Для того чтобы не возникал рецидив неграмотности, суть которого в том, что во время прохождения какого-либо раздела учащиеся показывают успешное усвоение материала, а через некоторое время снова начинают допускать ошибки на изученное правило, учитель должен включать в последующие упражнения или диктанты по новым темам примеры на ранее пройденные правила, причем делать это систематически и многократно, чтобы полностью устранить саму возможность ошибки.

Литература

- Богоявленский Д. Н.* Психология обучения орфографии. М., 1957.
- Основы методики русского языка в 4–8 классах. Пособие для учителей (под ред. А. В. Текучева, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской). М., 1983.
- Разумовская М. М.* Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя. М., 1996.
- Текучев А. В.* Об орфографическом и пунктуационном минимуме. М., 1976.
- Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., 1988.
- Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. Пособие для учителя (сост. В. И. Капинос, Г. А. Костяева). М., 1986.
- Алгазина Н. Н., Фомичева Г. А., Антонова Е. С., Гац И. Ю.* Методика преподавания русского языка. Ч.2. МПУ, 1997.
- Алгазина Н. Н.* Формирование орфографических навыков. Пособие для учителя. М., 1987.
- Селезнева Л. Б.* Орфограмма в системе русского современного письма. Л., 1985.
- Иванова В. Ф.* Современный русский язык. Графика и орфография. М., 1966.
- Купалова А. Ю.* Изучение синтаксиса и пунктуации в школе: Библиотека учителя. М., 2002.
- Ветвицкий В. Г., Иванова В. Ф., Моисеев А. И.* Современное русское письмо. М., 1974.
- Любичева Е. В., Мельник Н. В.* Учебник. Компьютер. Орфография: Учебное пособие. СПб., 1992.
- Разумовская М. М.* Методика обучения орфографии в школе: Кн. для учителя. М., 1996.
- Львова С. И.* Там, где кончается слово. Книга для учащихся 8–11 классов о слитном, дефисном и раздельном написании. М., 1991.

- Капинос В. И.* и др. Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом. 5-9 классы. М., 1991.
- Шульгина Н. П.* Диктанты по русскому языку к учебному пособию Баранова М. Т. и др. «Русский язык» / Лидман-Орловой Г. К. «Русский язык. Практика» / Разумовской М. М. и др. «Русский язык»: 6 класс. М., 2005.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 5 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 6 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 7 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 8 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 9 класс. М., 2000.
- Ткаченко Н. Г.* Русский язык. Диктанты. 7 класс. М., 2002.
- Ткаченко Н. Г.* Русский язык. Диктанты. 8 класс. М., 2002.
- Ткаченко Н. Г.* Русский язык. Диктанты. 9 класс. М., 2002.
- Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 7 класс / В. В. Капинос, М. Н. Махонина, Г. А. Богданова, А. О. Татур. М., 1999.
- Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 8 класс / В. В. Капинос, М. Н. Махонина, Г. А. Богданова, А. О. Татур. М., 2000.
- Гусарова И. В.* Тесты по русскому языку для 5-11 классов: Основные разделы курса. М., 2003.
- Лебедев Н. М.* Обобщающие таблицы и упражнения по русскому языку: Книга для учителя. М., 2000.
- Охременко Н. В., Федина О. В.* 400 диктантов и тестов по русскому языку. 8-9 класс. М., 2000.
- Францман Е. К.* Сборник диктантов по русскому языку: 5-9 классы: Книга для учителя. М., 1994.
- Сборник диктантов. 5-11 кл. / Сост. В. Н. Даценко, В. М. Шевелев. М., 1999.
- Шипицына Г. М.* Изложения и сочинения с заданиями и ответами: Книга для учителя. М., 1997.
- Угроватова Т. Ю.* Тесты по русскому языку. 6 класс. М., 1999.
- Блинов Г. И., Анохина В. А.* Сборник диктантов по орфографии и пунктуации: 5-9 классы. М., 1999.
- Ушаков Д. Н., Крючков С. Е.* Школьный орфографический словарь русского языка. 5-11 классы. М., 2000.
- Баранов М. Т.* Школьный орфографический словарь. М., 2004.
- Тихонов А. Н., Казак М. Ю.* Школьный орфографический словарь. М., 2003.
- Школьный орфографический словарь / Сост. Жукова Т. М. М., 2003.

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

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

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

ГЛАВА 19. Теория и методика работы по развитию речи

§ 69. Цели и принципы работы по развитию речи

Работа по развитию речи — важнейший компонент формирования коммуникативной компетенции учащихся, приобретение которой является главной практической целью обучения русскому языку: речь используется всеми носителями языка во всех сферах человеческой деятельности.

Целенаправленная работа по развитию речи учащихся направлена на формирование коммуникативных умений и навыков: умения в устной и письменной форме высказать мысль правильно (в соответствии с нормами русского литературного языка), понятно, точно и выразительно в соответствии с ситуацией общения и целью высказывания, а также умения понимать чужой текст, осуществлять его информационную переработку, вести диалог.

Работа по развитию речи построена на использовании следующих **принципов**.

Во-первых, в работе по развитию речи особое значение приобретают такие **общедидактические** принципы, как систематичность, связь теории с практикой, взаимосвязанность разделов, доступность, индивидуальный подход к учащимся, прочность, наглядность. Работа по развитию речи последовательно ведется в каждом классе средней школы, причем главным аспектом этой работы является аспект практический, связанный с разными видами речевой деятельности, восприятием, изложением, трансформацией, информационной переработкой и продуцированием текстов. Эта работа ведется на доступном каждой возрастной группе материале. Так, например, в 5 классе учащиеся пишут изложения и сочинения описательного характера о бытовых случаях из их жизни, окружающих предметах, животных. В 6 классе к описаниям добавляются сочинения-рассуждения, в 7 классе — сочинения-рассуждения на дискуссионные темы, в 8 классе — сочинения-рассуждения на морально-этические темы и т. д. Создание собственных

текстов — творческий процесс, что неизбежно требует индивидуального подхода к учащимся.

Из **общеметодических**, то есть актуальных для изучения всех разделов русского языка, наиболее важны экстралингвистический, системный и функциональный принципы. Работа по развитию речи в сравнении с изучением всех остальных разделов лингвистики в наибольшей степени связана с внеязыковой действительностью, ориентирована на конкретную ситуацию общения, экстралингвистически мотивирована. Все теоретические понятия рассматриваются в сопоставлении друг с другом и в их функционировании, при этом изучение речи и текста тесно связано с обучением разделам лингвистики от фонетики до синтаксиса.

Из **частнометодических**, то есть актуальных именно для изучаемого раздела, принципов необходимо назвать опережающее развитие устной формы речи по сравнению с письменной и особую связь работы по развитию речи с уроками литературы и внеклассного чтения.

§ 70. Содержание курса «Развитие речи»

Работа по развитию речи учащихся происходит постоянно: на любом уроке, при любом ответе учитель следит за речью учащихся, оценивает ее с точки зрения правильности, уместности и выразительности. Около 20% учебного времени на уроках русского языка целенаправленно отводится работе по развитию речи, которая происходит как на специальных уроках развития речи, так и попутно при изучении других разделов курса.

В целом развитию речи учащихся в комплексах 1 и 2 специально уделяется 97 часов учебного времени на протяжении всех лет обучения в основной средней школе: по 34 часа в 5 и 6 классах, 25 часов в 7 классе и по 17 часов в 8 и 9 классах.

Комплекс 3 имеет усиленную по сравнению с другими комплексами речевую направленность. В нем на развитие речи выделяется значительно больше времени — 165 часов: по 51 часу в 5 и 6 классах, 36 часов в 7 классе и по 17 часов в 8 и 9 классах. В этом комплексе представлено и усиление речевой направленности в языковых разделах (систематическая работа над орфоэпически грамотной речью, создание устных и письменных текстов на лингвистические темы, усиление семантического аспекта в изучении языковых явлений), и повышение внимания к эстетической функции языка.

Работа по развитию речи идет по трем основным **направлениям**:

- 1) овладение нормами литературного языка,

- 2) обогащение словарного запаса и грамматического строя,
- 3) обучение различным видам речевой деятельности.

Коротко охарактеризуем эти направления работы.

Практическая цель курса русского языка — овладение устной и письменной речью. Наши учащиеся изучают свой родной язык, они носители языка и, безусловно, владеют им в том смысле, что понимают его и порождают на нем тексты. В этой ситуации овладение речью предполагает следующее: учащиеся должны научиться рефлексии, самоанализу, **с о з н а т е л ь н о м у** отношению к использованию языка, **овладеть** теоретически и на практике **нормами языка** в его **л и т е р а т у р - н о й** разновидности.

В школьном курсе изучаются нормы произношения (орфоэпические) и написания (орфографические и пунктуационные), нормы грамматики, речевые нормы и нормы речевого этикета. Изучение этих норм составляет аспект развития речи, называемый **культурой речи**.

Обогащение словарного запаса и грамматического строя служит развитию речи точной, богатой и выразительной.

Обогащение словарного запаса осуществляется в плане восприятия речи и в плане ее порождения. Так, учитель добивается от учащихся понимания всех лексических единиц, встречающихся в текстах, с которыми происходит работа, формируя привычку фиксировать внимание на незнакомых словах и умение работать с толковым словарем; так формируется пассивный словарный запас. В плане порождения речи учитель добивается свободной, разнообразной и выразительной речи, точной в словоупотреблении и богатой синонимически. Известно, что самым слабым местом в лексическом запасе учащихся является абстрактная и эмоционально-оценочная лексика, а также языковая и контекстуальная синонимия; работа над этими элементами активного словарного запаса является чрезвычайно важной для формирования коммуникативной компетенции.

Обогащение грамматического строя происходит в основном через овладение учащимися грамматическими синонимами (причастный оборот и придаточное предложение, союзное и бессоюзное предложение, наречные и падежные конструкции и т. д.).

Важнейшим аспектом развития речи является обучение различным **видам речевой деятельности** — говорению и аудированию, чтению и письму.

В соответствии с программами учащиеся осваивают многие теоретические понятия и вырабатывают речевые умения и навыки.

К **теоретическим понятиям**, работающим на приобретение коммуникативной компетенции, относятся следующие:

Речь и речевое общение. Речь устная и письменная, диалогическая и монологическая.

Сферы речевого общения. Функциональные разновидности языка (разговорная речь, функциональные стили литературного языка: научный, публицистический, официально-деловой; язык художественной литературы), их основные особенности.

Ситуации речевого общения.

Основные жанры функциональных разновидностей языка.

Текст как продукт речевой деятельности. Функционально-смысловые типы текста: повествование, описание, рассуждение. Структура текста.

Основные виды информационной переработки текста.

Овладение коммуникативно значимыми нормами литературного языка

В методике развития речи употребляют понятия «правильная речь» — речь, соответствующая нормам литературного языка, и «хорошая речь» — речь коммуникативно целесообразная (соответствующая задачам и ситуации общения), богатая, точная и выразительная.

Работа над языковыми нормами служит для формирования **правильной** речи и в основном осуществляется в процессе изучения разделов курса русского языка от фонетики до синтаксиса. Нарушение языковых норм приводит к недостаткам речи, квалифицируемым как о ш и б к и.

Коротко охарактеризуем специальные направления работы над коммуникативно значимыми нормами разных языковых уровней, актуальные для развития речи учащихся.

§ 71. Коммуникативно значимые фонетические нормы

О работе над фонетическими и орфоэпическими нормами было сказано в главе 13 «Теория и методика изучения фонетики и графики». В добавление к этому надо отметить следующее.

Работа над звуковой стороной речи развивает не только устную, но и письменную речь учащихся, так как пунктуация тесно связана с интонацией.

Правильность звукового оформления речи проявляется в соблюдении орфоэпических и интонационных норм. Хорошая речь характеризуется еще и уместным тоном, темпом, громкостью.

Работа над звуковой стороной речи проводится в двух направлениях:

- 1) выразительное чтение (то есть правильное и выразительное воспроизведение чужого текста),
- 2) правильное и выразительное звуковое оформление своего высказывания.

При работе над звуковой стороной речи при воспроизведении чужого текста используются следующие **типы упражнений**, направленных на развитие как слуховой, так и произносительной культуры:

- 1) определять на слух звуковой состав слова (не смешивая произношение с написанием), определять место ударения;
- 2) оценивать звуковой состав слова с точки зрения проявления в нем орфоэпических норм (в том числе с опорой на ритм и рифму);
- 3) анализировать интонацию предложения (движение тона вверх / вниз);
- 4) анализировать, как от перемены места фразового ударения меняется смысл предложения;
- 5) членить звучащий текст на предложения, определять их характеристику с точки зрения цели высказывания и интонации;
- 6) четко произносить текст, в том числе скороговорки;
- 7) читать текст в соответствии с указаниями на движение тона, обозначенного стрелками;
- 8) читать текст в соответствии со знаками препинания.

Правильность фонетического оформления текста напрямую связано с **дикцией**. Дефекты дикции исправляют врачи-логопеды, однако и у людей без логопедических отклонений речь часто бывает скомканной, нечеткой, чрезмерно компрессированной. Учитель должен следить за четкостью речи учащегося и при необходимости указывать на недостатки речи. Специальным приемом улучшения дикции являются скороговорки.

Для выразительного оформления своего текста учащиеся должны владеть такими параметрами речи, как тон, логическое ударение, паузы, темп, громкость.

Тон — одно из главных звуковых средств выразительности, с помощью которого автор передает свое отношение к тому, о чем он говорит. В зависимости от цели высказывания тон может быть спокойным или взволнованным, патетичным, лиричным или нейтральным. Работа над уместным тоном высказывания особенно важна при чтении текстов, особенно стихотворных, и осуществляется на уроках как русского языка, так и литературы.

Логическое ударение и **паузы** служат для выделения тех языковых единиц, которые, с точки зрения говорящего, обозначают новые поня-


тия, ключевые моменты в развертывании мысли, выявляют эмоциональную сторону высказывания. Различаются паузы между частями высказывания и внутри фразы, которые имеют разную продолжительность, причем в торжественной обстановке и при выступлении перед большой аудиторией длина пауз увеличивается. Важно следить за тем, чтобы паузы не заполнялись звуками-паразитами, чаще всего не замечаемыми говорящим. Пауза может быть специальным приемом выразительности, привлечения внимания собеседников, акцентуации важной части высказывания.

Выбор **темпа** определяется содержанием и условиями общения. Так, для разговорной речи характерен быстрый темп (120 слов в минуту и более — до 300), а, например, для устных высказываний научного стиля, в том числе научно-учебного, — более медленный.

Громкость также может служить выразительным средством. Произношение высказывая со средней громкостью позволяет отдельные элементы высказывания выделять увеличением или уменьшением громкости. Громкость должна различаться в зависимости от аудитории. В разговорной речи, особенно в публичных местах, следует говорить негромко, не мешая другим людям, находящимся в помещении (или, например, в транспорте); в условиях публичного выступления, в том числе при ответе на уроке, громкость должна быть достаточной для того, чтобы каждый в аудитории мог слышать выступающего.


Для устной речи характерно использование **мимики и жеста**. Специального внимания этим аспектам речи в курсе русского языка не уделяется, но учитель должен помочь учащемуся понять, что при разговоре следует обращаться к аудитории, смотреть на собеседника и держаться так, чтобы излишним неоправданным жестикулированием не отвлекать слушающих от восприятия смысла высказывания.

Приведем **примеры упражнений**, используемых в учебных комплексах.

 Скороговорки помогают овладеть правильным произношением некоторых звуков, например [р], [ш]. Прочитайте каждую скороговорку четыре-пять раз подряд, сначала в замедленном, потом в обычном, затем в ускоренном темпе, стараясь не допустить ни одной ошибки.

1. *Три дроворуба на трех дворах дрова рубят.*
2. *На дворе трава, на траве дрова.*
3. *Шла Саша по шоссе.*
4. *Щетка у чушки, чешуя у щучки.*


(Задание из комплекса 1)

 Прочитайте отрывок из «Слова о полку Игореве» в поэтическом переводе Н. Заболоцкого, следя за соблюдением логических ударений.

Стоном стонет мать-земля сырая, мутно реки быстрые текут, пыль не-сетя, поле покрывая, стяги плещут: половцы идут. С Дона, с моря с кри-

ками и воем валит враг, но, полон ратных сил, русский стан сомкнулся перед боем, щит к щиту — и степь загородил.

(Задание из комплекса 2)

 Прочитайте отрывок из романа «Евгений Онегин», обратив внимание на произношение выделенных слов. Что подскажет вам правильное произношение последнего слова?

«Не спится, няня: здесь так душно!
Открой окно да сядь ко мне». —
«**Что**, Таня, **что** с тобой?! — «Мне **скучно**»...

(А. Пушкин)

Найдите в орфоэпическом словарики не менее 5 слов с буквенными сочетаниями *чи, чт*. Выпишите слова с произносительными пометами. Произнесите правильно, без ошибок.

(Задание из комплекса 3)

§ 72. Коммуникативно значимые лексические нормы

Слова служат для именования, типизирования, а иногда и оценки явлений действительности и имеют определенную стилистическую окраску. Именно с этими свойствами слов и связаны направления работы над лексикой русского языка.

Во-первых, учитель добивается правильного, точного словоупотребления, то есть использования слов в свойственном им в литературном языке значении. Этой цели служит и специальная словарная работа с использованием толковых словариков и контекста употребления слова. Эта задача, кроме того, решается и попутно: учитель исправляет неправильное словоупотребление как в устной, так и в письменной речи учащихся.

Во-вторых, работа ведется над осознанием стилистической окраски слов и уместности их употребления в разных стилях речи.

В третьих, одной из важнейших задач является выявление системных отношений в лексике, в первую очередь их синонимических и антонимических отношений и принадлежности к определенным тематическим группам.


Все лексикологические понятия рассматриваются в школьном курсе не только с точки зрения их сути и отражения в словарях, но и с точки зрения их функционирования.

Для выполнения этой работы используются следующие **типы упражнений**:

- 1) указать значение слова и фразеологизма (с помощью словаря или контекста или с опорой на значение ПЩ основы),
- 2) разгадать кроссворд (то есть указать слово по его значению),
- 3) указать синонимы к слову, определить различия в их значении,

- 4) указать антонимы к слову,
- 5) определить стилистическую нейтральность или окрашенность слова,
- 6) определить экспрессивную окрашенность слова,
- 7) исправить ошибки и недочеты намеренно необразцового текста.


Приведем **примеры упражнений** из разных учебных комплексов.

-  Какие действия человека приписываются в этом стихотворении неодушевленным предметам? Прямое или переносное значение имеют слова, называющие эти действия?

Заметает пурга
Белый путь.
Хочет в мягких снегах
Потонуть.
Ветер резвый уснул
На пути, –
Ни проехать в лесу,
Ни пройти.
Разгулялась вьюга,
Наклонились ели
До земли. С испуга
Ставни заскрипели.

(С. А. Есенин)


(Задание из комплекса 1)

-  Запишите предложения и словосочетания. Что помогает определить, какие гласные нужно вставить в слова?

I. 1. *Хорошо и путь-дорогу по обычаю начать: у родимого порога (по)с..-деть и (по)молчать.* (А. Яшин) 2. *Пос..дела моя голова.*

II. *Дружеская к..мпания, изб..рательная к..мпания; разв..вающийся флаг, разв..вающиеся страны.*

(Задание из комплекса 2)

-  Найдите к каждому слову левого столбика синоним из правого столбика, запишите эти слова, проверяя написание по орфографическому словарю.

<i>перерыв</i>	<i>эг..изм</i>
<i>разбор</i>	<i>апл..д..сменты</i>
<i>столетник</i>	<i>ч..мпиион</i>
<i>победитель</i>	<i>..нализ</i>
<i>войско</i>	<i>..антракт</i>
<i>себялюбие</i>	<i>армия</i>
<i>рукоплескание</i>	<i>..лоэ</i>

Слова какого столбика в основном используются в книжной речи?

(Задание из комплекса 3)

Об обогащении лексического запаса учащихся см. в § 76.

§ 73. Коммуникативно значимые нормы морфемики и словообразования

Слова в речи школьника и взрослого человека в основном не производятся, а воспроизводятся, поэтому к аспектам морфемики и словообразования, связанным с развитием речи, относят в первую очередь работу над стилистической маркированностью отдельных видов морфем. Так, слова с уменьшительно-ласкательными и другими оценочными суффиксами употребляются преимущественно в разговорной речи, для этого же стиля речи характерно и использование разговорного суффикса *-к-* (*книжка, стенка*). Слова с абстрактными суффиксами, наоборот, характерны для научного стиля речи.


Другой задачей является обогащение речи учащихся за счет использования слов с синонимичными, антонимичными аффиксами, аффиксами с разными оттенками значений.

Специальной работы требует и работа над синтаксическими дериватами (*готовить — подготовка, красивый — красота, смешать — смешение* и др.). Овладение этим типом деривации поможет учащимся избежать лексических повторов при создании собственных текстов.

Интересной и безусловно полезной в аспекте развития речи учащихся будет работа над авторским окказиональным словом как выражением свободного и творческого обращения говорящего с языком. Учащиеся должны понять уместность словотворчества в поэтической, иногда — разговорной речи и его неуместность в текстах, например, научного стиля.

Основные **типы упражнений** по морфемике и словообразованию, способствующих развитию речи, связаны, с одной стороны, с определением семантики и стилистической маркированности морфем, с другой — с выявлением системных отношений в морфемике и словообразовании (синонимии, антонимии, омонимии морфем и словообразовательных типов).

В качестве **примеров упражнений** по морфемике и словообразованию, направленных на развитие речи учащихся, приведем следующие.

 Озаглавьте текст. Спишите, заменяя слова в скобках однокоренными словами с суффиксом *-оват-*. Объясните, почему писатель использовал прилагательные *красноватое, розоватые*, а не *красное* и *розовые*.

День был мя..кий и мгlistый. (Красное) солнце невысоко в..село над длин..ными, похожими на сн..говые поля сл..истыми обл..ками. В саду ст..яли пок..крытые ин..ем (розовые) дерев..я. Неясные тени на сн..гу были пропитаны тем же тепл..м светом. Было необыкновенно тихо. (А. Н. Толстой)

(Задание из комплекса 1)

- ✎ Запишите пословицы. В каких стилях речи они уместны? Почему в пословицах широко используются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами? Обозначьте их.

На чужой сторонушке рад своей воронушке. Поговорка — цветочек, пословица — ягодка. Без углов дом не строится, без пословицы речь не молвится.

(Задание из комплекса 2)

- ✎ На основе данных словосочетаний образуйте имена прилагательные. Какой способ образования вами использован? Письменно покажите, как образовано каждое слово.

1) Суп из гороха, платье из шелка, пальто из плюша. 2) Слегка серый, чуть-чуть сладкий, немного кислый. 3) Изба из бревен, колесо с зубьями.

(Задание из комплекса 3)

§ 74. Коммуникативно значимые морфологические нормы

Основная морфологическая задача развития речи — работа над правильным образованием и употреблением грамматических форм слов.

А. Н. Гвоздев, описывая в книге «Вопросы изучения детской речи» особенности усвоения речи, отмечает, что морфологическая система языка усваивается ребенком гораздо медленнее, чем другие системы. Он также отмечает, что в первую очередь усваивается все типическое, системное, продуктивное, поэтому у существительных наиболее сложно усвоение системы окончаний, а у глагола — основ, требующих чередований, особенно нерегулярных.

Основная тенденция усвоения морфологических норм в средних классах — использование и правильное образование составных форм слов, рост употребления косвенных падежей имен по сравнению с И. п. и В. п., освоение нерегулярных морфологических форм и исключений.

При изучении морфологии необходимо специально уделить внимание тем морфологическим нормам, усвоение которых вызывает наибольшее затруднение у учащихся. Это


- 1) формы И. и Р. п. мн. числа существительных (*инженер-ы*, но *доктор-а*; *носок-ов*, но *чулок*),
- 2) формы степеней сравнения прилагательных и наречий (*более хорошо*, а не **более лучше*),
- 3) спрягаемые форм глагола (*пылесосу*, а не **пылесосу*; *жжет*, а не **жжет*),
- 4) морфологические лакуны (отсутствие форм *побежу*, *мечт* и др.),
- 5) отсутствие причастий будущего времени (**прочитающий*),
- 6) склонение количественных числительных и сочетание с ними существительных,

- 7) отсутствие склонения неизменяемых существительных,
- 8) употребление предлогов с нужной падежной формой и их разграничение со словами других частей речи.

В морфологической работе по развитию речи используются следующие **типы упражнений**:


- 1) выбрать правильную форму их нескольких данных,
- 2) образовать отдельную грамматическую форму по образцу или без него,
- 3) просклонять / проспрягать слово,
- 4) заменить одну форму на другую (например, полную на краткую, положительную степень сравнения на сравнительную),
- 5) составить предложения с данными формами (например, полными и краткими прилагательными).

Приведем **примеры упражнений** по морфологии.

 Запишите краткие формы имен прилагательных. Поставьте ударение и прочитайте вслух. Подчеркните беглые гласные *о* и *е*. К выделенным словам подберите антонимы.

1. *Бли́зкий* — *бли́зок, бли́зко, бли́зка; узкий, резкий, мя..кий, редкий, ни..кий, сла..кий, ро..кий*. 2. *Ну́жный* — *ну́жен, ну́жно, ну́жна; бледный, горький, страшный, честный*.


(Задание из комплекса 1)

 Образуйте форму именительного падежа множественного числа от следующих существительных. Выделите окончания, обозначьте ударения.

1. *Инженер* — *инженеры; шофер, офицер, договор*. 2. *Доктор* — *доктора; слесарь, паспорт, адрес, голос*. 3. *Колос* — *колосья; друг, перо, прут*.

Проверьте по орфоэпическому словарю, в каких из данных слов допускаются формы множественного числа в двух вариантах. Правильно произнесите существительные во множественном числе.

(Задание из комплекса 2)

 Закончите предложения.

- 1) *Если (бы) мама позволила, то ...* . 2) *Если (бы) все люди были внимательны друг к другу, то ...* . 3) *Как (бы) я был счастлив, если (бы) ...* . 4) *Если (бы) мой друг не любил животных, то ...* . 5) *Если (бы) у меня была собака, то ...* .

(Задание из комплекса 3)

§ 75. Коммуникативно значимые синтаксические нормы

Работа над синтаксическими нормами в аспекте развития речи ведется для предупреждения и преодоления типовых ошибок, к которым относятся:

- 1) неправильное управление,


- 2) нереализованная валентность,
- 3) нарушение границ предложения (например, непропорциональное разделение сложноподчиненного предложения или нанизывание простых предложений),
- 4) нарушение порядка слов,
- 5) неверное употребление деепричастного оборота,
- 6) неправильное использование местоимений, порождающее многозначность высказывания,
- 7) неверное введение цитат.

В этой работе используются следующие **типы упражнений**:

- 1) составить словосочетания из заданных слов (согласовать слова в словосочетании, употребить нужный падеж при управлении);
- 2) обратить внимание на управление глаголов в тексте;
- 3) найти неправильное управление синтаксических единиц;
- 4) исправить ошибки в намеренно необразцовом тексте.


Работа над синтаксическими нормами смыкается с работой над текстом как основной единицей речи: внимание уделяется средствами связи предложений в тексте, группировке предложений в абзацы и т. д.

Приведем **примеры упражнений** по синтаксису, имеющих отношение к развитию речи.

 Образуйте словосочетания и запишите их. Расскажите об их строении.

Оплатить (расходы), уплатить (проезд), добиться (пр. знание), заслужить (похвала), удостоиться (внимание), обсуждать (статья), обсуждение (статья), поделиться (опыт), крепк.. (кофе), благодарен (друг), отчет (работа), отзыв (книга), рецензия (статья), удосто..н (награда), досто..н (уважение).


(Задание из комплекса 1)

 Придумайте и запишите предложения с данными сочетаниями слов, используя их как обстоятельства; слова в скобках поставьте в нужном падеже. Обстоятельства, выраженные существительными с производными предлогами, выделите запятыми.

Согласно (указание главного инженера); в случае (возможная неисправность); ввиду (сильный шторм); вследствие (полученная травма); несмотря на (непредвиденные задержки в пути); при наличии (свободные места); благодаря (поддержка товарищей); вопреки (советы брата); в силу (сложившиеся накануне обстоятельства).

Какие из записанных вами предложений характерны для делового стиля речи? Что придает этим предложениям стилистическую окраску?

(Задание из комплекса 2)

 Прочитайте текст Л. Н. Толстого, предварительно обозначив повышение-понижение голоса, паузы. Какая мысль выражена в этом тексте? С помощью каких синтаксических средств?

Как ни старались люди, собравшись в одно небольшое место несколько сот тысяч, изуродовать ту землю, на которой они жались, как ни забивали камнями землю, чтобы ничего не росло на ней, как ни счищали всякую пробивающуюся травку, как ни дымили каменным углем и нефтью, как ни обреза́вали деревья и ни выгоняли всех животных и птиц, — весна была весною даже и в городе.

(Задание из комплекса 3)

Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся

Как уже было сказано, в методике развития речи различают понятия «правильная речь» — речь, соответствующая нормам литературного языка, и «хорошая речь» — речь коммуникативно целесообразная (соответствующая задачам и ситуации общения), богатая, точная и выразительная.

Работа по обогащению словарного запаса и грамматического строя речи учащихся служит для формирования речи **точной, богатой и выразительной**. Нарушение этих требований к речи приводит к речевым **недочетам**.

§ 76. Обогащение словарного запаса

Словарный запас человека составляет активная и пассивная лексика. Активная лексика включает слова, которые человек знает и употребляет в речи, пассивная — слова, которые человек знает, но не употребляет. Источниками пополнения лексики индивидуума являются речь окружающих, литература, СМИ, курс изучения языка, словари.

По мнению разных исследователей, словарь ребенка 6–7 лет составляет от 3 до 7 тысяч слов, словарь 10-летнего ребенка (то есть переходящего из начальной школы в основную) — от 7 до 12 тысяч слов, у старшеклассника и взрослого человека — от 25 до 70 тысяч слов, причем соотношение активной и пассивной лексики различно у людей разного возраста: если у ребенка-дошкольника пассивный словарный запас минимален, то у старшеклассника и взрослого человека он значительно превосходит активный словарный запас. При этом лексика ученика среднего звена ежедневно пополняется 6–8 новыми словами, словарь старшеклассника — 7–12 новыми словами.

Обогащение словарного запаса направлено на то, чтобы при **порождении** речи учащийся владел свободной контекстуальной заменой слов для уточнения мысли, избегания повторов, создания образности и стилистической адекватности. При **восприятии** же текста богатый лекси-

кон позволяет адекватно воспринимать текст через понимание не только словарных значений слов, но и их коннотаций.

Обогащение словаря происходит через введение в языковое сознание тематических групп слов, синонимических рядов (в том числе включающих фразеологизмы), антонимических пар, позволяющих сделать выбор необходимой единицы.

Главный аспект работы по обогащению словарного запаса учащихся — работа над значением (системой значений) и употреблением слова. При этом необходимо знать, что способность к адекватному восприятию и толкованию слов абстрактной семантики формируется у ребенка постепенно; учащиеся начальной школы и 5–6 классов не способны к самостоятельному истолкованию абстрактных слов и объясняют их значение через указание на ситуацию, в которой данный признак проявляется (например: *радость* — *это когда встретились друзья*). Учитель должен уделять толкованию слов особое значение, добиваясь его адекватности и развивая языковое чутье школьников.

Богатству и выразительности речи также служит и понимание лексической сочетаемости слов, возможности использования в речи различных средств выразительности (метафор, сравнений, антитезы и других тропов).

В словарной работе выделяют следующие **типы упражнений**:

1) объяснение лексического значения (системы значений) слова в виде изолированного логического толкования, приведенного в тексте учебника, словаре или устном объяснении учителя, или синонимического ряда; толкованию подлежит как слово вне контекста, так и слово, включенное в определенный контекст;

2) составление тематических групп слов;


3) анализ лексических средств образцового или негативного (намеренно необразцового) текста;

4) определение функций использования лексической единицы в тексте (например, синонимического ряда);

5) правка негативного текста;

6) составление словосочетаний, предложений, текста.

Приведем **примеры упражнений**, направленных на обогащение словарного запаса учащихся.

 Прочитайте. Какие слова об обогащении речи дает М. Горький? Запишите толкование слова лексикон.

1. *Обогащайте себя знанием русского языка, читайте таких мастеров словесного искусства, каковы Пушкин, Гоголь, Лев Толстой, Лесков, Чехов.* 2. *Надо учиться языку, надо расширять свой лексикон*, учиться облекать свои впечатления в более совершенную, яркую, простую форму.* 3. *Чем проще*

слово, тем более оно точно, чем правильнее поставлено — тем больше придает фразе силы и убедительности.

(Задание из комплекса 1; знак * над словом обозначает, что его значение дано в «Толковом словаре» в конце учебника)

 Прочитайте текст. Найдите в нем синонимы.


Я шел во двор, чувствуя себя чемпионом, рекордсменом, победителем.

У нас был большой двор. Конечно, он остался таким и сейчас, но я теперь старше — и то, что в детстве казалось мне огромным, стало большим, а то, что казалось большим, стало обыкновенным. (А. Алексин)

Что достигается благодаря использованию в роли однородных членов словосинонимов?

Чем различаются синонимы *большой, огромный*? Придумайте предложения с синонимами *большой, огромный, громадный, колоссальный, гигантский, исполинский*.

(Задание из комплекса 2)

 Прочитайте выразительно отрывки из стихотворений. Уместны ли в разговорной речи выделенные словосочетания? Как вы думаете, с какой целью используют их поэты?

Под музыку осеннего дождя
Иду во тьме...

(К. Фофанов)

И весел звучный лес, и ветер меж берез
Уж веет ласково, а белые березы
Роняют тихий дождь своих алмазных слез
И улыбаются сквозь слезы.

(И. Бунин)

Кусты в серебряных сережках
Стоят, глядят по сторонам,
Где русский дождь на тонких ножках
Перебежал дорогу нам.

(Н. Рыленков)

В небе дым поблеклый,
Снег на тротуаре,
На трамвайных стеклах —
Ледяной гербарий.

(И. Кобзев)

Подберите возможные для разговорной речи словосочетания с существительными *музыка, лес, слезы, кусты, гербарий*.

(Задание из комплекса 3)

§ 77. Обогащение грамматического строя

Наибольшему усложнению подвергается в процессе школьного обучения синтаксис. От начальной школы к старшей значительно увеличивается объем предложений (в среднем от 7 слов у ребенка 10 лет до 12–19 у старшеклассника); к моменту окончания школы число крупных предложений (более 10 слов) составляет 60% от общего числа предложений. Увеличение объема предложений происходит за счет усложнения их синтаксической структуры: простые предложения заменяются сложными, сложные бессоюзные — сложными союзными, предложение «обрастает» второстепенными членами и осложняющими конструкциями. Такое синтаксическое перестроение предложения приводит к большей морфологической вариативности: растет употребление форм косвенных падежей, непредикативных форм глагола, союзов и других показателей логических связей между частями предложения.

Работа над обогащением грамматического строя речи учащихся ведется в следующих направлениях.

Во-первых, изучаются смысловые, выразительные и стилистические возможности употребления грамматических форм слов:

- 1) переносное употребление грамматических форм (время, наклонение глагола в несвойственных им значениях),
- 2) нереферентное использование форм единственного и множественного числа,
- 3) использование форм со сдвигом в значении: форма множественного числа от вещественных и абстрактных существительных (*пески, радости*), краткая форма со значением временного или чрезмерно проявляющегося признака (*болен, узок*),
- 4) синонимичное использование форм степеней сравнения (простая и составная),
- 5) вариативность некоторых форм (*существенен — существен*),

Во-вторых, изучаются смысловые, выразительные и стилистические возможности различных синтаксических конструкций, в первую очередь синонимия синтаксических конструкций (члены простого предложения и части сложного предложения и т. д.), например: *Мы не пошли в лес из-за дождя. — Мы не пошли в лес, потому что пошел дождь. — Пошел дождь, и поэтому мы не пошли в лес — Мы не пошли в лес: пошел дождь.*

Для обогащения грамматического строя речи учащихся используются следующие **типы упражнений**:

- 1) определить переносное употребление грамматических форм и стилистическую окрашенность конструкций с ними;


2) определить смысловые различия между употребленными формами слов;

3) использовать другое морфологическое выражение члена предложения (определение, выраженное относительным прилагательным, заменить определением, выраженным существительным в косвенном падеже, и т. д.);

4) определить смысловую и функциональную нагрузку синтаксической конструкции в тексте;

5) трансформировать предложение (несколько простых в сложное, предложение с обособленным членом в предложение с придаточным предложением, бессоюзное в союзное и т. д.).


Приведем **примеры упражнений**, направленных на обогащение грамматического строя речи учащихся.

 Перепишите, заменяя выделенные согласованные определения распространенными несогласованными.

Образец. На витрине стояла *хрустальная* ваза. — На витрине стояла ваза из горного хрусталя.

1) Шофер одет в *кожаную* куртку. 2) В киоске был большой выбор *иллюстрированных* журналов. 3) *Автомобильная* стоянка находилась недалеко от вокзала. 4) Через три часа показали *горные* вершины. 5) Книги в библиотеке выдавала высокая *черноглазая* девушка.

(Задание из комплекса 1)


 Устно продолжите один из рассказов, употребляя, где это уместно, глаголы в настоящем или будущем времени для оживления повествования. Какую задачу вы выберете: поделиться воспоминаниями в кругу знакомых, вызвать удивление, испугать и т. д.? Какой тон вы выберете для своего рассказа?

1. *Однажды пробирался я с товарищем через густую чащу леса. Вдруг слышу...*

2. *Вспомнился мне такой случай из моего раннего детства. Иду я...*

3. *Прошлым летом отдыхал я на реке. Сижусь я как-то на берегу...*

(Задание из комплекса 1)

 Составьте из двух предложений одно с обособленным определением, выраженным причастным оборотом, поставив определение на первое место. Укажите, какое добавочное обстоятельственное значение имеет обособленное определение.

Образец. *Это месторождение разрабатывается и сейчас. Оно было открыто 20 лет назад.* — *Открытое 20 лет назад, это месторождение разрабатывается и сейчас* (значение уступки).

1. *Данный проект начал использоваться только сейчас. Он был создан много лет назад.* 2. *Абитуриент успешно выдержал вступительные экзамены. Юноша проболел несколько недель.* 3. *Пограничники задержали нарушителя. Защитники границы были отрезаны от заставы.* 4. *Туристы быстро за-*

снули. Они очень устали от длительного перехода. 5. Конкурсант был счастлив. Он получил высшую оценку жюри.


(Задание из комплекса 2)

 Подумайте, какова роль назывных предложений в описании грозы.

Машина рвалась через полосы дождя...

Свет, золото, багрянец, тьма, пурпур... Синий блеск молний, длинные перекаты грома...(К. Паустовский)

(Задание из комплекса 3)

 Преобразуйте каждое сложноподчиненное предложение с изъяснительным придаточным:

в бессоюзное предложение;

в простое предложение с дополнением;

в предложение с прямой речью;

в предложение с вводной конструкцией.

1) *Гаврила чувствовал себя раздавленным этой мрачной тишиной и красотой и чувствовал, что он хочет видеть скорее хозяина* (М. Горький).

2) *Я решил разузнать у мальчишек, что это за странный человек* (К. Паустовский).

3) *Он уверял меня, что в море бывает две весны* (К. Паустовский). 4) *Ты давеча сказал, что у меня лицо не совсем свежо, измято* (И. Гончаров).

(Задание из комплекса 3)

Теоретические речеведческие понятия

В школьном курсе русского языка учащиеся должны овладеть многими речеведческими понятиями, выделяемыми в лингвистике в особый раздел — **стилистику**. Этот раздел как самостоятельный и изолированный в школьной грамматике не выделяется, его понятия изучаются в теоретическом и практическом аспекте на протяжении всего курса русского языка. Раскроем эти понятия.

§ 78. Речевая деятельность.

Текст

Речь — это процесс говорения, осуществленный в устной или письменной форме. Результатом этой речевой деятельности является речевое произведение, или **текст**.

Речь является реализацией языка, который только через нее может выполнять свою основную функцию — служить средством общения (коммуникативная функция языка).

По характеру речевой деятельности речь бывает монологическая (высказывание одного лица) или диалогическая (разговор двух или не-

скольких лиц), по форме использования языка — устная или письменная, по условиям и задачам общения — разговорная или книжная.

Главная единица речи — текст. **Текст** — это группа предложений, объединенных в целое темой и основной мыслью. Основные признаки текста таковы:

- смысловая цельность,
- относительная законченность,
- тематическое и композиционное единство его частей,
- наличие грамматической связи его частей.

В редких случаях текст может состоять из одного предложения; пример тому — стихотворение А. С. Пушкина «К портрету Жуковского»:

Его стихов пленительная сладость
Пройдет веков завистливую даль,
И, внемля им, вздохнет о славе младость,
Утешится безмолвная печаль
И резвая задумается радость.

Тема — то, о чем говорится в тексте. Помимо темы (или нескольких тем) в тексте могут быть авторские отступления.

Основная мысль текста обычно передает отношение автора к предмету речи, его оценку изображаемого (через раскрытие темы, лирические отступления, использование различных языковых средств).

Часть темы называется **подтемой** или **микротемой** и формирует абзац; на письме этот отрывок текста оформляется с отдельной строки и предваряется отступом в начале строки. В пределах абзаца предложения связываются логически и грамматически. В абзаце можно выделить абзацный зачин (начало абзаца) и комментирующую часть (разъяснение того, что заключено в первых предложениях абзаца, развитие мысли); иногда микротема, заключенная в абзаце, получает разрешение — конец.

В текстах большого объема всех стилей речи, кроме разговорного, возможно деление на более крупные части — параграфы, разделы, главы.

В предложении как единице текста имеется «данное» и «новое»; новое содержит основное сообщение, выделяется логическим ударением и в спокойной монологической речи обычно находится в конце предложения.

Существует два способа **связи предложений** в тексте: последовательная связь («новое» одного предложения становится «данным» следующего) и параллельная связь («данное» общее для нескольких предложений).

В тексте могут быть использованы специальные средства, обеспечивающие его целостность, связывающие воедино предложения:

1) лексические — слова одной тематической группы, прямой повтор, синонимы, антонимы;

2) морфологические — союзы, союзные слова, частицы, видоременные формы глагола, степени сравнения прилагательных и наречий;

3) синтаксические — параллелизм (несколько предложений имеют одинаковый порядок членов предложения), парцелляция (отделение члена, чаще второстепенного, точкой в виде самостоятельного предложения), соположенность предложений (объединение нескольких предложений с одним типовым значением в синтаксическое целое параллельной связью — обычно в описаниях окружающей среды).

Рассмотрим, например, средства связи предложений в стихотворении А. Блока:

Запевающий сон, зацветающий цвет,
Исчезающий день, погасающий свет.

Открывая окно, увидал я сирень.
Это было весной — в улетающий день.

Раздышались цветы — и на темный карниз
Передвинулись тени ликующих риз.

Задыхалась тоска, занималась душа,
Распахнул я окно, трепеща и дрожа.

И не помню — откуда дохнула в лицо,
Запевая, сгорая, взошла на крыльцо.

В этом тексте использованы следующие средства: прямой лексический повтор (*день*), контекстуальные синонимы (*исчезающий, погасающий, улетающий*), контекстуальные антонимы (*исчезать — занимать-ся*), одинаковые формы времени глагола, синтаксический параллелизм (причастные обороты в строках 1 и 2, расположение сказуемого перед подлежащим в строках 3, 5, 6, 7, 8).

§ 79. Стили речи

Проблемами речи и текста занимается **стилистика** — раздел языкознания, изучающий использование языка в разных условиях речевого общения.

Стили речи — это системы языковых элементов внутри литературного языка, разграниченные условиями и задачами общения: форма наших высказываний зависит от того, где, с кем и зачем мы говорим.

Выделяют пять стилей, из них четыре книжных: научный, официально-деловой, публицистический, художественный — и разговорный

стиль. Для каждого стиля характерны определенные средства языка: слова, их формы, словосочетания, типы предложений.

Научный стиль

Научный стиль — один из книжных стилей, который используется в научных трудах, учебниках и учебных пособиях, устных выступлениях на научные темы.

Задача научного стиля — сообщить научную информацию, объяснить ее, представив систему научной аргументации. Используется в официальной обстановке, характеризуется логичностью, объективностью, смысловой точностью.

В научном стиле можно выделить следующие разновидности:

1) **собственно научный** стиль, который присущ научным трудам — монографиям, диссертациям, статьям в научных журналах, книгах, энциклопедиях, научным докладам,

2) **научно-популярный** стиль, который присущ текстам, предназначенным для популяризации научных знаний, то есть научно-популярной литературе, статьям в неспециальных журналах, газетах, выступлениям на радио и телевидении, публичным лекциям перед массовой аудиторией,

3) **научно-учебный** стиль, который используется в учебниках, учебных пособиях, справочниках, предназначенных для учащихся.

Для научного стиля характерно использование следующих **языковых средств**:

на уровне **лексики**:

- насыщенность терминами данной науки;
- использование слов с абстрактным значением: *закон, число, предел, свойство*; отглагольных существительные со значением действия: *переработка, приземление, использование*;
- употребление слов в прямых значениях, отсутствие средств выражения образности и эмоциональности (метафор, метонимий, междометий, восклицательных частиц);
- частое использование лексических средств, указывающих на связь и последовательность мыслей: *сначала, прежде всего, во-первых, следовательно, наоборот, потому что, поэтому, таким образом, итак*;

на уровне **морфологии**:

- редкое использование личных местоимений *я* и *ты* и глаголов в форме 1 и 2-го л. ед. ч.;
- специальные приемы авторизации: авторское *мы*, неопределенно-личные и безличные предложения (*Считают, что...; Известно, что...; Представляется необходимым...*),

- использование причастий и деепричастий и оборотов с ними;
- на **синтаксическом** уровне:
 - употребление сложных предложений с использованием союзов, указывающих на связь явлений, обозначенных его частями;
 - неупотребление восклицательных предложений, незначительное употребление вопросительных предложений;
 - частые цитаты, ссылки;
 - использование в качестве компонентов текста формул, графиков, схем.

Официально-деловой стиль

Официально-деловой стиль — один из книжных стилей, который используется в сфере деловых отношений, деловых бумагах, то есть законах, документах, актах, договорах, постановлениях, уставах, служебной переписке и др.

Задача этого стиля — сообщить информацию, дать инструкцию. Официально-деловой стиль характеризуется точностью, однозначностью, отсутствием личного начала, стандартизованностью построения текста, должностяуще-предписывающим его характером.

Для официально-делового стиля типично использование следующих **языковых средств**:

на уровне **лексики**:

- употребление полных наименований, точных дат;
- использование книжной лексики (*вследствие, в течение, в силу того что, характеризоваться*);
- использование слов в прямых значениях;
- отсутствие экспрессивной и оценочной лексики;
- частое употребление отглагольных существительных (*апробация, использование, выполнение*);
- наличие стандартизированных оборотов (*по истечении срока, в установленном порядке, вступить в законную силу*);
- ограниченные возможности синонимической замены, частые лексические повторы;

на уровне **морфологии**

- отсутствие личных местоимений, особенно 1 и 2-го лица, вместо которых используются собственные имена, собственные наименования или специальные обозначения (*Заказчик, Исполнитель*), а также отсутствие глаголов в форме 1 и 2-го лица;

на **синтаксическом** уровне:

- осложнение простого предложения обособленными оборотами, однородными членами;

- четкое членение текста на смысловые блоки, обычно с использованием подзаголовков и цифрового оформления пунктов.

Для официально-делового стиля характерны как монологические способы организации речи, так и диалог (разговор двух лиц) или полилог (разговор нескольких лиц).

Публицистический стиль

Публицистический стиль — один из книжных стилей, который используется в общественно-публицистической и литературно-критической литературе, средствах массовой информации, на собраниях и митингах.

Задача этого стиля — воздействие на массовое сознание. Характерные черты публицистического стиля — логичность, образность, эмоциональность, оценочность, призывность.

Для публицистического стиля характерно использование следующих **языковых средств**:

на уровне **лексики**:

- широкое употребление общественно-политической, экономической, общекультурной лексики;
- использование торжественной лексики (*мерило, воззрение, источник, несравненно*), часто в сочетании с разговорной;
- использование образных средств: эпитетов, сравнений, метафор, фразеологизмов и «крылатых выражений»;
- акцентирование авторского «я», личной оценки ситуации;
- частая языковая игра, каламбуры, пародирование (особенно в заголовках);

на уровне **морфологии и синтаксиса**:

- активное использование личных местоимений 1 и 2-го лица и соответствующих форм глагола;
- неиспользование причастных и деепричастных оборотов, их замена придаточными предложениями;
- употребление побудительных и восклицательных предложений, риторических вопросов;
- использование обращений;
- частые лексические и синтаксические повторы.

Разговорный стиль

Разговорный стиль противопоставлен книжному и используется в ситуации непринужденной беседы, чаще в неофициальной обстановке. Основная форма его существования — устная, но он может быть реализован и в письменной форме (записки, частные письма, фиксация речи персонажей, а иногда и авторской речи в художественных произведениях).

Задача разговорной речи — общение, обмен впечатлениями. Отличительными признаками разговорного стиля являются неофициальность, непринужденность, неподготовленность и эмоциональность речи, использование мимики и жеста.

Для разговорного стиля характерно использование следующих **языковых средств**:

на **фонетическом** уровне:

- бóльшая степень редукции гласных, произносительная компрессия слов (*сейчас* [ш'ас], *здравствуйте* [(з)драс'т'ь]);
- относительно свободный порядок слов, связанный с возможностью логического выделения слов интонацией;

на уровне **лексики и словообразования**:

- использование разговорной и просторечной лексики, жаргона (*работяга, электричка, дотошный, потихоньку, лебезить*);
- преимущественное употребление конкретной лексики, незначительное использование абстрактных слов и терминов;
- экспрессивность и оценочность в лексике и словообразовании (*обалденно, бух, книжонка, здоровенный*);
- частое использование фразеологизмов;
- образование авторских неологизмов;

на уровне **морфологии**:

- наиболее частое из всех стилей употребление личных местоимений;
- количественное преобладание глаголов над существительными;
- редкое использование причастий и кратких прилагательных, неиспользование деепричастий;
- несклоняемость составных и сложных числительных;
- склоняемость аббревиатур;
- употребление частиц, междометий;
- частое переносное использование морфологических средств (например, использование времен и наклонений глагола в несвойственных им в книжных стилях значениях);

на **синтаксическом** уровне:

- употребление односоставных и неполных предложений;
- отсутствие сложных синтаксических конструкций;
- преобладание бессоюзных предложений;
- частое использование побудительных, вопросительных и восклицательных предложений;
- употребление обращений.

Разговорный стиль бытует преимущественно в устной форме, однако эта устная речь, как уже было сказано, может быть записана в виде художественного текста или его части (чаще в речи персонажей), а так-

же в виде такого жанра, как письмо. Элементы разговорного стиля используются в публицистике — не только в устных публичных выступлениях, но и в письменных жанрах (в очерке, заметке, статье), причем использование в публичной речи элементов разговорного стиля в последнее время значительно усилилось благодаря тому, что публичная речь стала свободнее, раскрепощеннее, в ней усилилось личностное начало. Новой и чрезвычайно интересной формой существования разговорной речи являются электронные жанры, бытующие в масштабах реального времени и широко представленные в Интернете, — чаты, конференции.

Письменная форма существования разговорной речи несколько видоизменяет ее, «приглаживает», делает более связной, реальная же запись звучащей разговорной речи (например, производимая с целью лингвистического ее исследования) демонстрирует чрезвычайную фрагментарность разговорной речи, нарушение в ней множества грамматических норм, связанное со стремлением к экономии времени и усилий.

Художественный стиль и язык художественной литературы

Художественный стиль используется в произведениях художественной литературы и относится к книжной речи.

Задача этого стиля — нарисовать словами картину, выразить отношение к изображаемому, воздействовать на чувства и воображение читателя. Особенностью этого стиля является высокая образность и главенство эстетической функции языка: в художественной речи не только (и не столько) передается определенная информация об окружающем мире — художественный текст создает свой собственный, образный мир, преодолевая автоматизм восприятия текста через использование специальных выразительных средств.

Этими выразительными средствами являются

- тропы — обороты, в которых слово или выражение употреблено в переносном значении: метафора, метонимия, олицетворение, сравнение, эпитет и др.;
- фигуры речи: анафора, антитеза, градация, инверсия, параллелизм, риторический вопрос;
- ритм, рифма, используемые преимущественно в поэтическом произведении.

Понятие **языка художественной литературы** является более широким по отношению к понятию художественного стиля: художественный стиль обычно используется в авторской речи, а в речи персонажей обычно представлены другие стили, в первую очередь разговорный. Вкрап-

ление этих стилей в авторское повествование также нередко, особенно при использовании несобственно-прямой речи.

Если в авторской речи в основном соблюдаются нормы литературного языка, то в речи его персонажей возможны ошибки, просторечия, диалектизмы, жаргонная и даже обценная (ненормативная) лексика. Целью этого намеренного нарушения норм литературного языка является, главным образом, речевая характеристика персонажа.

§ 80. Жанры речи

Стили речи реализуются в определенных формах, называемых жанрами речи. **Жанры речи** — типизированная форма организации речи, отличающаяся заданным характером речевой деятельности (ср. монологический жанр публицистической *статьи* и диалогический жанр *интервью*) и формой использования языка (ср. устный жанр *доклада* и письменный жанр *статьи*). В основном каждый жанр речи принадлежит к определенному стилю речи, но есть и межстилевые жанры, например *статья, очерк, эссе* (научные и публицистические), *интервью* (публицистическое и официально-деловое).

Основные жанры научного стиля — учебник, статья, доклад, диссертация, научная монография, энциклопедическая статья, патентная заявка, аннотация, резюме, рецензия.

Основные жанры официально-делового стиля: монологические — приказ, служебное распоряжение, инструкция, заявление, запрос, жалоба (рекламация), рекомендация, отчет, обзор; жанры-полилоги — собрание, совещание, переговоры, интервью.

Основные жанры публицистического стиля — публичное выступление (речь, доклад), дискуссия, критическая заметка, репортаж, интервью, статья, рецензия, очерк, зарисовка.

Для разговорной речи характерны такие жанры, как рассказ, беседа, письмо.

В художественной литературе бытуют специфические жанры, изучаемые в литературоведении.

О том, какие из этих жанров изучаются в средней школе, см. § 82.

§ 81. Типы речи

Типы речи — результат разграничения речи по обобщенному (типовому) значению. Выделяют три типа речи — повествование, описание и рассуждение.

Повествование описывает последовательные действия.

Повествовательные тексты включают такие компоненты, как завязка (начало действия), развитие действия, кульминация (наиболее важный

момент в развитии действия) и развязка (конец действия). При этом в повествовании может нарушаться последовательность этих компонентов, что часто бывает представлено в художественных произведениях (например, в «Герое нашего времени» М. Ю. Лермонтова).

«Новым» в предложениях повествовательного текста является сообщение о сменяющихся друг друга событиях.

Поскольку повествование рассказывает о событиях в их временной последовательности, в повествовательном тексте часто употребляются лексические средства, обозначающие временную последовательность действий (*потом, тогда, через некоторое время*), глаголы обычно употребляются в прошедшем времени.

Описание изображает какое-либо явление через перечисление и раскрытие его признаков. Текст такого рода может описывать внешность человека, предмет, место, состояние человека или окружающей среды. В «данном» называется предмет или его части, в «новом» сообщаются признаки предмета.

Для описательного текста характерно использование прилагательных, глаголов в настоящем времени.

Описание используется в разных стилях речи, но чаще в научном и в художественном.

В научном стиле в описание объекта включаются существенные признаки, которые названы прилагательными или отглагольными существительными.

В описании художественного стиля выделяются самые яркие признаки, создающие образ; они могут передаваться сравнениями, словами в переносном значении, словами с оценочными суффиксами.

Рассуждение описывает причины свойств и явлений. Оно может представлять собой доказательство, объяснение или размышление, разница между которыми состоит в степени категоричности суждений. В рассуждении обычно присутствуют тезис (то, что нужно доказать), аргументы и вывод.

Текст, особенно художественный, часто объединяет разные типы речи. При этом для текста разговорного стиля характерно использование всех типов речи, а, например, в научном стиле чаще используются описание и рассуждение.

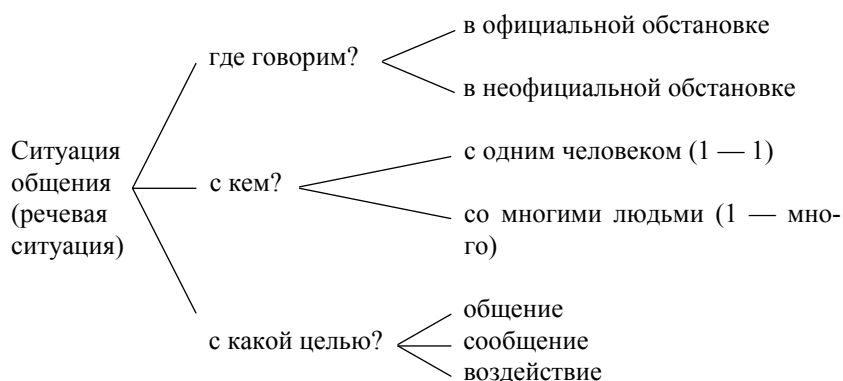
§ 82. Особенности изучения речеведческих понятий в учебных комплексах

Изучение теоретических речеведческих понятий проходит как индуктивно, так и дедуктивно — через анализ текстов разного типа, стиля, жанра.

Как уже было сказано, теоретический материал по стилистике рассредоточен по основным разделам курса и изучается во всех классах с 5 по 9.

Изучение речеведческих понятий происходит с опорой на понятие ситуации общения (речевой ситуации) и в сопоставлении функциональных стилей.

Ситуация общения описывает то, где, с кем и зачем мы говорим. В. И. Капинос предлагает несколько наглядных схем, позволяющих обобщить речеведческие понятия. Так, ситуация общения может быть схематично представлена следующим образом¹⁴:



Функциональные стили характеризуются через ситуацию общения и стилевые черты¹⁵:

Тип речи	Стиль речи	Ситуация общения			Стилевые черты
		где	с кем	зачем	
разговорный	разговорный	неофициальная обстановка	1 — 1	общение (поговорить)	непринужденность

¹⁴ Методика развития речи на уроках русского языка. М., 1980. С. 51.

¹⁵ Там же. С.53

книж ный	научный	официальная обстановка	1 — много	сообщение (объяснить)	абстрактность, точность, логичность
	официаль- но- деловой	официальная обстановка	1 — много	сообщение (проинст- руктировать)	официальность, бесстрастность
	публици- стический	официальная обстановка	1 — много	воздействие (убедить)	призывность, эмоциональность
	художест- венный	официальная обстановка	1 — много	воздействие (изобразить)	конкретность, образность, эмоциональность

Учащимся в процессе изучения функциональных стилей для анализа и порождения текстов разных стилей целесообразно предложить схему структурного описания функциональных стилей, которая поможет им определить, к какому стилю относится анализируемый текст:

1. Сфера применения.
2. Задача речи.
3. Стилиевые черты.
4. Характерные для данного стиля языковые средства.

Учитывающие эти параметры признаки стиля можно объединить в общую таблицу, которая будет заполняться по мере изучения разных стилей.

Приведем два примера определения стиля текста с опорой на приведенную схему.

Первый пример — отрывок из статьи А. Архангельского, опубликованной в газете «Известия» 6 апреля 2002 г.:

Культур и Мультиур

Всю минувшую неделю кипели думские страсти, газеты и телевидение бурно обсуждали, кому какой комитет достанется и что в конце концов будет с коммунистами. Между тем в этом обсуждении начисто отсутствовал один мотив, который в известной мере можно считать ключевым. А именно: какие два комитета были предложены товарищам большевикам в качестве утешительного приза по причине из политической незначимости? На какие кабинеты никто из нового большинства так и не позарился — ни безликие ЕДИОТы, ни блестящие правые?

Правильно, дети. Садитесь, пять. Это были комитеты по культуре и религиозным объединениям...

Боюсь, народные избранники в очередной раз совершают очень серьезную ошибку. Не культурную. И не религиозную. А вполне себе политическую. Потому что политик не политолог. Он не обязан быть слишком

умным. Зато он должен иметь хороший нюх. И всегда держать нос по ветру: куда дует ветер эпохи? Что же до ветра эпохи, то он дует в сторону от непосредственной (точнее, вполне посредственной) политики.

Дадим характеристику этому тексту в соответствии с предложенной схемой анализа:

1. Сфера применения: газетная статья.

2. Задача речи: передача информации с целью воздействия на читателя, ее эмоциональная оценка.

3. Стилиевые черты: неофициальность, эмоциональность.

4. Языковые средства:

— политическая лексика: *комитеты, кабинеты (министров), думский, большевики, коммунисты, правые, политик, политолог;*

— разговорная и просторечная лексика, в том числе фразеологизмы: *начисто, позариться, нюх, блестящий, вполне себе, держать нос по ветру;*

— языковая игра: в заголовке (*Культур и Мультиур* — перифраз повтора-отзвучия *культур-мультиур*), *непосредственный* как антоним к слову *посредственный*, *ЕДИОТы* — блок «Единство и Отечество», псевдосложнокращенное слово, графически и фонетически созвучное слову *идиоты*;

— выражение авторского «я» — глагол в форме 1-го л. ед. ч. с оценочным значением *боюсь*;

— отсутствие деепричастий, незначительное число причастий;

— вопросительные предложения;

— «простой» синтаксис;

— риторический прием обращения к читателям: *...какие два комитета были предложены товарищам большевикам...? Правильно, дети. Садитесь, пять;*

— парцелляция: *совершают очень серьезную ошибку. Не культурную. И не религиозную. А вполне себе политическую.*

Вывод: этот текст принадлежит к публицистическому стилю.

Дадим анализ еще одного текста — отрывка из письма А. С. Пушкина к жене, Н. Н. Пушкиной, от 3 августа 1834 года:

Стыдно, женка. Ты на меня сердилась, не разбирая, кто виноват, я или почта, и оставляешь меня две недели без известия о себе и о детях. Я так был смущен, что не знал, что и подумать. Письмо твое успокоило меня, но не утешило. Описание вашего путешествия в Калугу, как ни смешно, для меня вовсе не забавно. Что за охота таскаться в скверный уездный городишко, чтоб видеть скверных актеров, скверно играющих старую, скверную оперу? <...> Просил я тебя по Калугам не разъезжать, да, видно, уж у тебя такая натура.

1. Сфера применения: частная переписка.
2. Задача речи: общение.
3. Стилиевые черты: непринужденность, свобода в выборе слов и выражений, субъективная оценочность.
4. Языковые средства:
 - использование разговорной и просторечной лексики: *женка, таскаться, скверный, разъезжать, что за охота*, союз *да* в значении 'но', частицы *уж* и *вовсе не*, вводное слово *видно*,
 - слово с оценочным словообразовательным суффиксом *городишко*,
 - инверсионный порядок слов в некоторых предложениях,
 - повтор слова *скверный*,
 - обращение,
 - наличие вопросительного предложения,
 - употребление личных местоимений 1 и 2-го л. ед. ч.,
 - употребление глаголов в настоящем времени,
 - употребление отсутствующей в языке формы множественного числа слова *Калуга* (*по Калугам разъезжать*) для обозначения всех маленьких провинциальных городов.

Вывод: текст принадлежит к разговорному стилю речи.

Четкие представления о ситуации общения, задачах речи и соответствующему им стилю речи учащиеся должны иметь не только для анализа готовых текстов, но в первую очередь для создания самостоятельных устных и письменных высказываний.

Рассмотрим последовательность и способ изучения речеведческих понятий в разных учебных комплексах.

Комплекс 1

Комплекс 1 предлагает следующую последовательность изучения тем.

В **5 классе** в соответствии с программой изучаются следующие темы:

«Понятие о тексте и его частях. Лексические и грамматические средства связи частей текста. Тема и основная мысль текста. Общее понятие о разговорном, научном и художественном стилях речи. Понятие о повествовании, описании, рассуждении.»

В 5 классе основной путь изучения теоретических понятий стилистики — дедуктивный. Многие параграфы не содержат сформулированных определений и полностью состоят из заданий по анализу текста с вопросами, ответы на которые и представляют собой искомый теоретический материал.

Текст определяется как ряд предложений, связанных по смыслу и расположенных в определенной последовательности. Изучение понятия текста, его темы и основной мысли происходит преимущественно через анализ текстов. Так, учащимся предлагается сравнить текст и набор

предложений, не связанных по смыслу, или составить текст из связанных по смыслу, но бессистемно расположенных предложений. Определение темы и основной мысли текста происходит через его озаглавливание, поиск предложений, выражающих основную мысль, и анализ негативного текста.

Общее понятие о стилях речи опирается на понятие задачи высказывания. Так, например, разговорный стиль определяется как речь, которой мы пользуемся, когда делимся своими мыслями или выражаем чувства.

Понятие о повествовании и описании также дано через анализ текстов, причем внимание учащихся фиксируется на наиболее существенных для разных типов речи языковых средствах: глаголах со значением действия, стоящих в прошедшем времени, в повествовании; глаголах в настоящем времени в описании. Описание изучается на основе текстов-описаний предмета и животного. Рассуждению как типу текста дано определение, в котором названы основные элементы текста-рассуждения — тезис, доказательство, вывод.

Из жанров речи в 5 классе изучается рассказ на бытовые темы.

В **6 классе** повторяется и закрепляется теоретический материал 5 класса и изучается новая тема «Понятие об официально-деловом стиле речи».

При повторении и закреплении изученного в 5 классе в учебнике не только сформулировано определение текста, но и названы средства связи частей текста — повторение слова, замена существительного местоимением, синонимы.

При повторении описания привлекаются тексты-описания помещения и природы.

Новым является понятие об официально-деловом стиле, который определяется достаточно подробно с указанием не только на задачу и сферу применения, но и на его особенности (однозначность, точность, специальная лексика, стандартные обороты). Из жанров официально-делового стиля изучается заявление.

В **7 классе** повторяется и закрепляется теоретический материал 5 и 6 класса и изучается новая тема «Понятие о публицистическом стиле речи».

При определении публицистического стиля определяются его задача, сфера применения и называются некоторые жанры (репортаж, интервью, очерк).

В учебнике есть некоторое противоречие между начальным и конечным повторением. Так, в § 8 сказано, что в литературном языке выделяются следующие стили — научный, официально-деловой, публицистический и разговорный. Язык же художественной литературы занимает особое место и отличается от стилей тем, что в нем используются

средства других стилей. А в § 73 раздела «Повторение и систематизация изученного в 5–7 классах» учащимся предлагается заполнить таблицу «Стили речи» названиями жанров, при этом указано 5 стилей, включая художественный.

В 8 классе расширяются сведения о публицистическом и художественном стилях речи.

При повторении изученного в 5–7 классах сказано о последовательной (цепной) и параллельной связи предложений в тексте и о роли союзов, частиц, вводных слов как текстообразующих единиц.

В 9 классе весь теоретический материал повторяется и обобщается преимущественно в практическом аспекте.

Комплекс 2

Комплекс 2, в отличие от комплексов 1 и 3, как уже было сказано, включает отдельные учебники «Русская речь» Е. И. Никитиной для каждого класса. Теоретические речеведческие понятия представлены в них следующим образом.

В 5 классе в соответствии с программой изучаются такие темы:

«Устная и письменная формы речи.

Речь диалогическая и монологическая.

Понятие о связном тексте. Тема. Основная мысль текста. Смысловые части текста. Понятие о параллельной и последовательной связи предложений в тексте.

Общее понятие о стилях речи. Характеристика разговорного, научного, художественного стилей речи.

Типы речи. Представление о повествовании, описании, рассуждении».

Учебник 5 класса состоит из разделов «Речь», «Текст», «Стили речи», «Типы речи». Отдельно выделен раздел «Расширьте свой словарь!», в котором учащиеся повторяют, обобщают и применяют к связным текстам понятия лексического значения, синонимов, антонимов и фразеологизмов. Завершают учебный курс «Повторение» и «Приложение». В «Приложении» помещены памятки для подготовки к письменным и устным высказываниям (см. § 87).

Понятия об устной и письменной речи, диалоге и монологе, типах речи даются индуктивно. Понятие о тексте и текстообразующих признаках формулируется не в начале соответствующих параграфов, а предваряется анализом текстов через ответы на вопросы. Из текстообразующих признаков указаны грамматическая и смысловая связь предложений, тематическое единство, наличие основной мысли.

В 5 классе по единому плану дается общая характеристика всех стилей речи: сфера употребления, основная цель, характерные языковые средства.

По разным параграфам рассыпаны сведения о тропах, которые помечены буквой **Ф** (фигуры речи): сравнении (в том числе творительном сравнения), метафоре, олицетворении, эпитете.

Из жанров речи дан киносценарий, неточно определенный как литературное произведение, по которому ставится фильм; рассмотрена структура киносценария, включающая ремарки-описания и высказывания действующих лиц — монологи, диалоги, реплики (в качестве материала для анализа приведен отрывок из сценария мультфильма «Трое из Простоквашино»). Киносценарий как композиционная форма сочинений рассматривается и усложняется потом в 6, 7 и 8 классе.

Интересны и показательны заголовки параграфов этого учебника, например: «Для чего нужен план?», «Как связать предложения в тексте?», «Как описать предмет?», «Рассуждать — значит доказывать».

Программа **бкласса** предусматривает изучение следующих понятий: «Темы широкие и узкие. Простой и сложный план. Эпиграф.

Лексические средства связи предложений в тексте. Описательный оборот.

Характеристика официально-делового стиля речи. Художественное повествование. Рассказ.

Описание природы, помещения, одежды, костюма.

Построение текста-рассуждения в различных стилях речи.

Местоимение как средство связи предложений в тексте».

Учебник 6 класса состоит из разделов «Текст», «Стили речи», «Типы речи». Завершают учебный курс разделы «Повторение» и «Приложение».

При повторении признаков текста к ним добавлено понятие «единство стиля текста».

Отношение между узкой и широкой темой определено как отношение части к целому.

Эпиграф соотнесен с выражением основной мысли текста.

В 6 классе учащиеся повторяют пройденные фигуры речи, добавляя к ним выражение сравнения с помощью кратких форм прилагательных (*похож, подобен*), форм сравнительной степени прилагательных и наречий, а также цепочку метафор.

К лексическим средствам связи предложений в тексте добавляется описательный оборот — выражение, которое употребляется вместо того или иного слова (*самолет — воздушный корабль*).

Углубляются сведения об официально-деловом стиле речи, происходит ознакомление с такими его жанрами, как справка и объявление.

Внимание уделяется рассказу как жанру художественного повествовательного текста, рассматриваются такие композиционные элементы

рассказа, как вступление, завязка, кульминация, развязка, заключение; эти элементы обобщены в схеме.

В 6 классе подробно изучается описание как тип речи и его композиция (общая характеристика предмета, его признаки, общая оценка) и рассуждение и его композиция (тезис, доказательства, вывод). При изучении рассуждения большое внимание уделяется средствам связи частей рассуждения (лексические и интонационные).

При повторении и углублении средств связи предложений в тексте выделяется местоимение как связующее средство.

В 7 классе в соответствии с программой изучаются следующие темы:
«Описание общего вида местности.

Описание действий (трудовых процессов).

Описание действий (в спорте).

Рассказ на основе услышанного.

Сообщение.

Отзыв о книге. Характеристика литературного героя.

Общая характеристика публицистического стиля.

Союз как средство связи предложений и частей текста».

Учебник 7 класса состоит из разделов «Текст», «Типы речи», «Стили речи». Завершают учебный курс разделы «Повторение» и «Приложение».

Повторение изученного в предыдущих классах начинается с разноплановых признаков текста, среди которых выделяются заглавие или его возможность, тема, идея, делимость на смысловые части, смысловая и структурная связность всех частей, композиционная завершенность, стилистическое единство.

В 7 классе продолжается изучение описания как типа речи на новом материале (описание местности, действий). В рамках повествования как типа речи изучается композиция рассказа на основе услышанного.

Новым является изучение сочетания разных типов речи в одном тексте. Эта тема изучается на материале отзыва о книге, в котором сочетаются рассуждение, описание книги и повествование о том, как говорящий знакомился с книгой.

Из книжных стилей речи изучается публицистический стиль; он описывается по привычной схеме: сфера использования, цель, характерные языковые средства. Из жанров публицистики описано интервью и особенности его композиции.

Из морфологических средств связи предложений и частей текста изучается союз.

Программа 8 класса включает следующие темы:

«Углубление изученных ранее понятий о связной речи. Расширение понятий о публицистическом и художественном стилях. Углубление понятий о средствах связи частей текста».

Учебник 8 класса состоит из разделов «Речь устная и письменная», «Текст», «Основные способы и средства связи предложений в тексте», «Композиционные формы сочинений». Завершают учебный курс разделы «Повторение» и «Приложение».

В 8 классе изученные ранее понятия повторяются и углубляются.

Среди средств выразительности речи изучается вопросительное предложение, начинающее текст или микротекст, сравнительный оборот в функции сказуемого, риторический вопрос, анафора и эпифора, именительный представления (именительный темы), парцелляция.

Обобщаются знания о лексических средствах связи предложений в тексте (лексический повтор, однокоренные слова, лексические и текстовые синонимы, описательный оборот, антонимы) и морфологический средствах (местоимение, наречие, союз). Из синтаксических средств связи выделяется повторяющееся обращение, придаточное сравнительное.

Специальный параграф посвящен порядку слов в предложении (прямой и инверсионный) и порядку предложений в тексте (цепная и параллельная связь предложений).

В разделе «Композиционные формы сочинений и изложений» рассмотрены киносценарий (с углублением по сравнению с 5, 6 и 7 классом), рассуждение на литературную тему, рассуждение-сравнение и психологический портрет.

В 9 классе программа предусматривает изучение следующих тем:

«Систематизация и обобщение основных понятий связной речи, служащих базой для создания высказываний в устной и письменной форме в соответствии с определенной темой и основной мыслью высказывания, типом речи и стилем высказывания, с использованием разнообразных изобразительно-выразительных средств языка, с соблюдением норм литературной речи.

Углубление понятия о научном стиле и стиле художественной литературы».

Учебник 9 класса состоит из разделов «Композиционные формы сочинений», «Стили речи. Обобщение и углубление изученного». Завершают учебный курс разделы «Повторение» и «Приложение».

Из композиционных форм сочинения учащиеся повторяют и углубляют свои знания об устройстве описания по воображению, памяти и картине, психологическому портрету, рассказу, воспоминанию о книге, изучают новые формы — рецензию, аннотацию, портретный очерк.

Сведения о стилях обобщены в едином разделе. Стили названы функциональными, художественный стиль в учебнике 9 класса называется то художественным стилем речи, то стилем художественной литературы. В представлении стилей единообразия нет: некоторые параграфы формулируют характеристику стиля (например, параграф о публицистическом стиле речи), другие предлагают учащимся самим вспомнить и сформулировать черты, присущие стилю (например, научному).

При повторении стилей речи особое внимание уделено синонимии средств разных языковых уровней; среди лексических синонимов семантические синонимы отграничиваются от стилистических.

Комплекс 3

Расположение материала по развитию речи в учебниках комплекса 3 отличается и от комплекса 2, в котором развитие речи вынесено в отдельные книги, и от комплекса 1, в котором материал по развитию речи включен в языковедческие разделы. В комплексе 3 в учебнике для каждого класса (кроме пятого) выделяется раздел «Язык. Правописание. Культура речи» и отдельно выделяется раздел «Речь», в котором собран теоретический материал по стилистике и упражнения к нему, однако изучение курса развития речи в комплексе 3, как и в двух других комплексах, рассредоточено по всему учебному году.

В **5 классе** в соответствии с программой изучаются следующие темы:

«Текст, его основные признаки; тема и основная мысль текста; развитие мысли в тексте; данная и новая информация; деление текста на абзацы; строение абзаца; зачин, средняя часть, концовка; простой план текста.

Стили речи: разговорный, художественный, деловой; их основные признаки; сфера употребления, характерные языковые средства (из числа изученных учащимися).

Типы речи: повествование, описание, рассуждение. Особенности строения художественного и делового описания, описания предмета, рассуждения-доказательства.

Композиционные формы: деловая инструкция (как что-либо делать), объявление».

Начинается изучение раздела «Речь» с разграничения языка как «кладовой» и речи как языка в действии, с определения условий, необходимых для речевого общения: наличие говорящего и слушающего, потребности в общении и владения ими одним и тем же языком. Далее речь разделена на монологическую и диалогическую, устную и письменную.

Раздел «Речь» состоит из 4 подразделов: «Стили речи», «Текст», «Типы речи», «Строение текста».

В разделе «Стили речи» вводится понятие речевой ситуации через описание таких характеристик речи: где говорим (официальная и неофициальная обстановка), с кем говорим (с одним или многими людьми), зачем говорим (общение, сообщение, воздействие). Речь подразделяется на разговорную и книжную; сообщается, что книжная речь бывает художественная и «научно-деловая», эти разновидности сопоставлены по речевой ситуации; художественная речь охарактеризована как речь образная.

В разделе «Текст» дано определение тексту и изучаются такие признаки текста, как тема («то, о чем говорится в тексте»), основная мысль текста («отношение автора к предмету речи, оценка изображаемого»), заголовок как отражение темы или основной мысли текста, смысловые отношения между предложениями в тексте (противопоставление, пояснение, причина, условие, следствие и «языковые сигналы», указывающие на эти смысловые отношения). Далее определяется абзац как реализация микротемы, изучается строение абзаца (зачин, развитие мысли, концовка). При описании связей предложений в тексте вводятся понятия «данного» и «нового», указывается на расположение «нового» в спокойной монологической речи в конце предложения.

В разделе «Типы речи» вводится понятие описания (указание на одновременные признаки), повествования (рассказ о последовательных действиях) и рассуждения (указание причин явлений). Далее авторы говорят об особом типе речи — «оценка действительности», которая «выражается прилагательными, существительными, словами на -о», и о том, что предложения со значением оценки часто используются для выражения основной мысли.

В разделе «Строение текста» рассматривается строение рассуждения (тезис — аргументы — вывод), повествования (сообщение о следующих друг за другом действиях), описания предмета (перечисление признаков предмета). В завершение сообщается, что в тексте могут быть объединены разные типы речи.

Программой **6 класса** предусмотрено изучение следующих тем:

«Текст: способы и средства связи предложений; нормативный повтор и повтор-недочет; сложный план.

Стили речи: научный стиль (сфера употребления, задача речи, характерные языковые средства).

Типы речи: описание места, описание состояния природы.

Композиционные формы: аннотация, отзыв».

В 6 классе раздел «Речь» состоит из подразделов «Стили речи», «Текст», «Типы речи».

В разделе «Стили речи» проводится разграничение интегрированно введенного в 5 классе научно-делового стиля на научный и деловой; этим стилям дается более подробная характеристика. Так, при описании научной речи введен термин «научные понятия», или термины, которые делятся на родовые и видовые, сказано, что термины раскрываются в их логических определениях, что в научной речи часто используются рассуждения-объяснения. При описании делового стиля указывается на книжные, официальные слова и выражения, используемые в нем наиболее часто.

В разделе «Текст» рассматриваются такие средства связи предложений в тексте, как лексический повтор, использование местоимений и синонимов, вводится понятие последовательного и параллельного соединения предложений в тексте.

В разделе «Типы речи» основное внимание уделено повествованию. В качестве жанра повествовательного текста художественного стиля выделен рассказ, имеющий следующую структуру: вступление, основная часть, состоящая из завязки, развития действия, кульминации и развязки, и заключение. Среди повествований делового стиля выделены инструкции с характерными для них языковыми средствами. Из текстов-описаний выделены описание места и окружающей среды (природы и помещения).

Программа **7 класса** предполагает изучение следующих тем:

«Текст: прямой и обратный (экспрессивный) порядок слов в предложениях текста.

Стили речи: публицистический стиль (сфера употребления, задача речи, характерные языковые средства).

Типы речи: описание состояния человека; способы выражения оценки предметов, действий, состояний и пр.»

В учебнике 7 класса раздел «Речь» состоит из подразделов «Стили речи», «Порядок слов в предложениях текста» и «Типы речи».

В разделе «Стили речи» основное внимание уделено публицистическому стилю. Ему дана характеристика с точки зрения как речевой ситуации, так и языковых средств. Из жанров публицистического стиля выделена заметка в газету, из типов публицистического текста — публицистическое рассуждение.

В разделе «Порядок слов в предложениях текста» рассматривается прямой порядок («новое» после «данного») и обратный порядок («новое» перед «данном»), усиливающий эмоциональность речи.

В разделе «Типы речи» дано описание состояний, внешности и характера человека; характеристика человека рассмотрена с особенностями ее представления в текстах делового, публицистического и художественного стиля.

В соответствии с программой учащиеся **8 класса** изучают следующие темы:

«Расширение представления о языковых средствах, характерных для разных стилей речи. Особенности строения устных и письменных публицистических высказываний (задача речи, структура текста, характерные языковые и речевые средства).

Композиционные формы: высказывание типа репортажа-повествования (повествование о событии: посещение театра, экскурсия, поход); высказывание типа репортажа-описания (описание родного города, поселка, улицы, памятника истории или культуры, музея); высказывание типа портретного очерка (об интересном человеке).

Деловые бумаги: автобиография (стандартная форма, языковые средства, характерные для этого вида деловых бумаг)».

После обстоятельного повторения изученного в 5–7 классах учащиеся приступают к изучению раздела «Жанры публицистики, их строение и языковые особенности». Этот раздел дает учащимся представление о таких публицистических жанрах, как репортаж (живой рассказ очевидца о каком-либо событии общественной жизни), статья (проблемное изложение важного вопроса об окружающем мире, политике, экономике и др.), очерк (главным образом портретный). О каждом из этих жанров сообщается, какова задача его использования особенности его построения.

Программа **9 класса** содержит следующие темы:

«Повторение.

Композиционные формы: высказывание типа газетной статьи с рассуждением-объяснением (*Что такое настоящая дружба? Деловой человек. Хорошо это или плохо? Какой он?*); высказывания типа статьи в газету с рассуждением-доказательством (*Нужно ли читать книгу в век радио и телевидения? Чем измеряется жизнь?*); Деловые бумаги: заявление (стандартная форма, языковые средства, характерные для этого вида деловых бумаг).

Тезисы, конспекты научно-популярных и публицистических статей».

После раздела повторения изученного о речи в 5–8 классах помещен раздел «Углубление знаний о стилях и жанрах речи». В начальном параграфе этого раздела разграничиваются понятия «художественный стиль речи» и «язык художественной литературы». Отдельные параграфы посвящены таким жанрам, как эссе (разновидность очерка научного, исторического, публицистического характера, в котором главную роль играют не факты, а впечатления и ассоциации автора, раздумья о жизни, науке, литературе), путевые заметки (разновидность путевого очерка — жанра художественной публицистики), рецензия (письменный разбор, отзыв, содержащий критическую оценку научного, художественного и

т. п. произведения). В этих параграфах основное внимание уделено строению речевых произведений этих жанров. Так, по отношению к рецензии дана памятка — план научной рецензии, к пунктам которой приведены стандартизированные обороты речи.

Завершается раздел параграфом «Деловая речь», в котором перечисляются деловые документы, находящие широкое применение в жизни людей: заявление, доверенность, расписка, протокол, характеристика, договор и др. Из этих жанров деловых бумаг подробно рассматривается заявление, доверенность, расписка, автобиография и характеристика.

Почти весь теоретический материал о речи в комплексе 3 дается индуктивно: сформулированное в начале параграфа определение или описание речевого явления отрабатывается в упражнениях.

Развитие связной речи учащихся

Важнейшим аспектом уроков по развитию речи является обучение учащихся созданию собственных высказываний, отвечающих требованиям правильности, стилевой адекватности, точности, богатства и выразительности. Этот аспект работы называется **развитием связной речи**. В методике связная речь, высказывание — это и речевая деятельность, и продукт этой деятельности — текст, речевое произведение. Вся работа по развитию речи в конечном счете подчинена главной цели — работе над развитием связной речи учащихся.

§ 83. Процесс порождения речи

Термином **речь** называют как деятельность, процесс взаимодействия с другими членами языкового коллектива, так и продукт этой деятельности.

При исследовании **речи как процесса** используют термины «порождение речи», «речевая деятельность». Их научное изучение состоит в раскрытии взаимосвязи мышления и речи, описании физиологических процессов порождения речи, механизмов говорения и аудирования.

Синонимом термина «**речь как продукт речевой деятельности**» является термин «текст» — письменный, устный, мысленный. В рамках этого понимания речи исследуются стили и жанры речи, признаки и структура текста, использование стилистических фигур, речевые ошибки и способы их преодоления, разноуровневые средства выразительности речи.

Язык как знаковая система реализуется именно в речи, которая всегда мотивирована — вызвана обстоятельствами и направлена на решение каких-либо задач. Уровневая языковая структура (фонетика, лексика, морфемика, морфология, синтаксис) линейно реализуется в речи в виде бесконечного количества порождаемых текстов. Существенной составляющей речи являются не только вербальные, но и невербальные компоненты: жест, мимика, мелодика, тембр голоса, ритмика речи, а также фон общения, общий фонд знаний говорящих.

Речь изучается такими научными дисциплинами, как, например, психология речи (А. А. Потебня, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин и др.), психолингвистика (А. А. Леонтьев, Н. Хомски, И. А. Зимняя и др.), социолингвистика (А. Д. Швейцер, Л. П. Якубинский и др.), семиотика (Ч. Пирс, Ф. де Соссюр, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Н. С. Трубецкой и др.).

Для понимания особенности методики работы по развитию речи необходимо иметь представление о процессе порождения речи.

Процесс порождения речи многоступенчатый (то есть проходит несколько ступеней, или стадий) и включает доязыковую и языковую стадии. Существует множество моделей порождения речи, причем модели последовательной переработки (переход к каждой последующей ступени после завершения предыдущей) дополнились моделями параллельной переработки (одновременное прохождение стадий порождения речи).

В самом общем виде в процессе порождения речи можно выделить следующие стадии, каждая из которых имеет специфическую репрезентацию будущего высказывания (продукт).

1. Доязыковая стадия:

- 1) **мотив:** на этой ступени происходит формирование мотива и исходного замысла; продукт этой ступени — замысел;
- 2) **мысль:** формирование мысли (актуального значения); продукт — первичная пропозитивная структура в смысловых сгустках;

2. Языковая стадия:

- 1) **внутренняя речь:** опосредование мысли языковыми моделями; продукт — уточненная и объективизированная языковыми значениями пропозитивная структура;
- 2) **подбор языковых средств,** оптимальных по значению и означающему; продукт — типовой способ описания;
- 3) **внешняя речь:** реализация, воспроизведение означающего; продукт — озвученное или записанное означающее (устная или письменная речь).

Эти процессы, по мнению многих ученых, могут идти одновременно или даже с опережением.

Рассмотрим эти ступени. Необходимость их более подробного рассмотрения связана с тем, что «сбой» на каждой из этих ступеней может привести к речевым неудачам разного типа.

Доязыковая стадия речи

Доязыковая стадия речи не является объектом специальной работы на уроках в силу ее глубинного, скрытого характера, но понимание некоторых ее механизмов может помочь учителю в работе.

Доязыковая стадия включает формирование мотива (мотивации) и мысли.

Мотивация — это переход от жизненной ситуации к осознанию цели действия, в том числе речевой деятельности, формирование мотива.

Мотив — это побуждение к действию, осознаваемые причины, лежащие в основе выбора поступков. Мотивы могут быть личностные и социальные, это могут быть биологические потребности человека, его интересы, увлечения, идеи, замыслы.

Мотивация проходит следующие этапы, порождающие и сменяющие друг друга:

- 1) ситуация;
- 2) возникновение потребности, вначале дающей о себе знать в ощущении дискомфорта;
- 3) осознание потребности, формирование мотива;
- 4) перерастание мотива в целеполагание, принятие решения о необходимости действия, в том числе речевого.

Мотив речи — это ее самый глубинный пласт. В неучебной ситуации речь обычно вызывается наличием цели, лежащей вне речи: у нас есть необходимость что-то сообщить или попросить, побудить кого-либо к действию и т. д., и эта цель естественна. Мысль порождается мотивом, поэтому самое трудное для ребенка — говорить и писать на свободную тему: мышление у ребенка конкретнее, чем у взрослого. И это важно учитывать при подготовке уроков развития речи, особенно в начале основной школы (5–7 классы).

Задача учителя — по возможности создать такую проблемную ситуацию, которая порождает потребность высказывания. Хорошо эту задачу выполняют ролевые игры. Вначале ученики ощущают дискомфорт, связанный с искусственностью ситуации, и снять этот дискомфорт помогает соревновательный момент — распределение ребят на соревнующиеся группы, команды, которые борются между собой за лучшее осуществление задачи. Стимулируют речевую деятельность и

задачи, например, такого типа: придумать игру и составить к ней инструкцию.

Степень формирования мысли включает следующие основные операции.

Некоторый фрагмент действительности расчленяется на предмет — тему высказывания — и его признак (признаки), между которыми устанавливаются определенные отношения.

Трудность этого расчленения зависит от типичности объекта и степени его абстрактности (как для взрослых, так и особенно для детей в качестве объекта мысли и будущего предмета речи более сложно вычленил отношения и ситуации, чем предметы).

Далее происходит поиск актуального значения выделенного вниманием объекта. Мысль является результатом осознания того, чем важен (актуален) в данных условиях объект, почему он обратил на себя наше внимание.

Таким образом, в процессе осмысления исходная воспринимаемая цельность структурируется сознанием; в ней выделяются следующие элементы:

- 1) предмет (весь объект, наиболее важная его часть или целое, к которому относится объект),
- 2) признак этого предмета (его объективные признаки, функции или эмоциональное значение для говорящего),
- 3) наличие связи между ними («быть» / «иметь»).

В результате структуризации рождается мысль — логико-информационная структура, соединяющая предмет и его признак (пропозиция).

Степень внутренней речи

Следующая ступень порождения речи, предшествующая как устной, так и письменной речи, — **речь мысленная**, или **внутренняя**. Причем при реализации устной речи (в отличие от письменной) упреждение (предшествование) внутренней речи сведено к минимуму. Ее структуру изучить чрезвычайно сложно. Существуют следующие методы исследования внутренней речи:

- 1) изучение того, как детская эгоцентрическая речь (то есть речь вслух для себя) сворачивается, редуцируется у детей в возрасте от 3 до 7 лет;
- 2) исследование электрографических реакций (микродвижения произносительных органов, то есть инструментальное «чтение мыслей»)
- 3) изучение речевых ошибок, речи говорящего во сне человека и особенно оговорки.

Психологи полагают, что наша внутренняя речь состоит из нелинейно выстроенных языковых единиц разных уровней, в которых одновременно существуют, как на экране, слова, морфемы, фонемы, которые мы воспринимаем одновременно. Если люди оговариваются, то наиболее часты оговорки с перестановкой слов (*Он изъявил участие принять желание = изъявил желание принять участие*), морфем (*загада природки = загадка природы; несколько десятихий пострадавших = несколько десятков пострадавших*), фонем (*кто вам будет мол пыть = пол мыть*). Так что перевод внутренней речи во внешнюю — не озвучивание, а переконструирование.

Внутренняя речь — подготовка внешней речи, где наряду с языковыми моделями используются образы, представления, схемы. Образные компоненты оказывают большое влияние на продуктивность мышления в процессе обучения. Так, например, психологами было проведено интересное исследование с целью выявить влияние образных компонентов интеллекта на продуктивность мышления в процессе обучения. Исследование показало, что наибольшее влияние на успешность учебной деятельности оказывает уровень развития у учащихся невербальных компонентов, что позволило сделать вывод о том, что при самостоятельной выработке способов решения той или иной конкретной задачи определяющим фактором оказывается уровень развития образных компонентов в структуре интеллекта.

Это заставляет по-новому взглянуть на процесс обучения, который обычно носит преимущественно вербальный характер, и подтверждает объективность проблем, возникающих у каждого учителя в связи с такими видами работы, как описание картины, фотографии.

Степень подбора языковых средств

На этой ступени говорящий отбирает лексику, наиболее точно отражающую сформировавшийся замысел, грамматические структуры, интонацию, а также риторические фигуры, мимику, жесты и другие составляющие речи.

Именно на этой ступени человек обращается к языку как материалу, из которого будет выстроено высказывание. И в процессе отбора языковых средств важную роль играет владение им орфоэпическими, лексическими, грамматическими, стилистическими нормами литературного языка, нормами речевого этикета и синонимичными языковыми средствами.

Специфика обучения русскому языку в русской школе заключается в том, что в целом учащиеся владеют русским языком, они носители языка, это их родной язык. Приходя в школу, ученики уже понимают и порождают тексты на родном языке. В этой ситуации овладение нормами предполагает следующее: ученики в первую очередь должны нау-

читься разграничению нормативного и ненормативного, неправильно-го употребления языковых средств. Овладение нормами начинается с осознания того, что понятия национального и литературного языка не тождественны, что литературный язык — нормированная и кодифицированная разновидность национального языка, которой следует обучаться, которой необходимо владеть для нормальной жизни в обществе и коллективе. Одна из важнейших воспитательных задач курса русского языка — формирование потребности к речевому самосовершенствованию, формирование идеи престижности хорошего владения литературным языком.

В школьном курсе изучаются основные нормы русского литературного языка. При этом специального внимания требуют такие нормы, которые, с одной стороны, наиболее часто нарушаются, с другой — являются коммуникативно значимыми и частотными.

Внешняя речь

Внешняя речь — последняя ступень процесса порождения речи — реализуется в устной и письменной форме и состоит из четырех попарно группирующихся видов:

говорение — аудирование (устная речь),

письмо — чтение (письменная речь).

Устная речь имеет две стороны: говорение (отправление речевого сообщения) и аудирование (его прием). **Говорение** — это озвучивание мысли, кодовый переход с внутренней речи на внешнюю, реализуемую в устной форме, порождение устного текста. **Аудирование** — это переход с акустического кода на код внутренней речи воспринимающего человека. Именно в устной речи в полной мере реализуются все невербальные компоненты речи, устная речь характеризуется по сравнению с письменной речью быстротой протекания, возможностью быстрой и даже мгновенной обратной связи, но, в то же время, она помехоустойчива, моментальна, то есть недолговечна.

Письменная речь включает письмо и чтение. **Письмо** — это перекодирование мысленного кода в графический (мысленные конструирование → кодовые переходы → запись). **Чтение** — обратный переход с графического кода на акустический или непосредственно на мыслительный (восприятие графических знаков → кодовые переходы → понимание прочитанного). Продуктом письма является письменный текст, который значительно более долговечен по сравнению с устным и служит не только для непосредственного общения, но и для передачи культурного наследия от поколения к поколению.

В начальной школе основное внимание уделяется формированию письменной речи, поэтому для детей, проходящих в среднюю школу, характерны такие недостатки устной речи, как прерывистость (паузы, повторы, неоконченные предложения), интонационная нерасчлененность и монотонность речи, отсутствие четко выраженных интонаций синтагм, интонационная неформленность предложений разной цели высказывания. И устная, и письменная речь учащихся требует постоянной работы учителя — и специальной, и сопровождающей другие виды деятельности.

§ 84. Основные типы речевых неудач

В основе понятия «речевая неудача» лежит представление о речевой норме¹⁶. **Норма** — сложившийся в языковом, групповом или индивидуальном сознании образ результата определенного речемыслительного действия. Большинство речевых норм носит подсознательный характер: их психологический механизм — аналогия, действие по образцу. Носитель языка усваивает не столько правила порождения текста, сколько сами тексты и при накоплении вычленяет из них стандарт, то есть модель, образец.

Несоответствие норме может быть трех типов: нарушение — неудача — ошибка. Между этими понятиями существуют родо-видовые отношения. Так, под **нарушением** можно понимать любое, в том числе и намеренное и оправданное отступление от стандарта, то есть стилистический прием, речевую игру. Под речевой **неудачей** понимают неоправданное отступление от стандарта, вызывающее негативную реакцию адресата. Понятие языковой ошибки более узкое, под **ошибкой** понимают речевые неудачи, при которых отклонение от стандарта носит грубый характер, вызывая однозначную негативную реакцию слушающего.

Дадим детальное описание причин и типов речевых неудач, пользуясь их классификацией, составленной О. В. Кукушкиной при анализе более чем 5 тысяч примеров речевых нарушений, допущенных в сочинениях и текстах СМИ.

Речевые неудачи могут возникать на этапе осмысления информации («мыслительное» нарушение) и на этапе исполнения (собственно речевое нарушение). Внешне они проявляют себя одинаково — как неудачный выбор языковых средств, однако в их основе лежат разные механизмы.

¹⁶ Здесь и далее использован теоретический материал, терминология и примеры из кн.: Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. М., 1998.

Основной критерий разграничения этих двух типов неудач заключается в степени близости двух единиц — употребленной и правильной. Если эти единицы близки по форме или значению и находятся в отношениях вариативности, то неудача связана с языковым, а не мыслительным нарушением. Если же употребленная в тексте и правильная (ожидаемая) единица не вступают в отношения вариативности и не имеют зон нейтрализации, то есть основания говорить о нарушении, связанном с этапом осмысления.

1. Неудачное структурирование информации.

Первая ступень обработки информации связана с ее структурированием: смысловая цельность распадается на смысловые сгустки, соответствующие психологическому подлежащему и психологическому сказуемому («предмет» и его «признак»). Информация должна получить достаточное расчленение для того, чтобы слушатель без лишних усилий мог установить, как распределяются логические роли «предмета» и «признака», какие «признаки» наиболее важны для говорящего.

На этой ступени могут быть допущены разные типы неудач, касающиеся количественной и качественной организации смысловой структуры.

При **неудачах количественной организации** смысловые сгустки получают недостаточное или избыточное расчленение:

1. Недостаточное расчленение на этапе осмысления:

1) именование «целого» вместо «части целого», например:

Лермонтов выбрал несколько способов раскрытия своего героя
(=образа героя);

2) ложный «участник»:

Природа служит главному замыслу романа — конфликту отцов и детей (=изображению конфликта);

3) ложная принадлежность:

Композиция романа — это один из способов Лермонтова раскрыть психологию героев (=используемых Лермонтовым);

4) присвоение чужого обстоятельства:

На дуэли Печорина и Грушницкого широко показана... (=в сцене описания дуэли).

2. Недостаточная детализация на уровне языковой номинации

1) недостаточно эксплицитное выражение смысла-конкретизатора, которое наиболее часто происходит в ряду однородных членов:

Всегда трудно понять и проникнуть во внутренний мир писателя
(=понять внутренний мир писателя и проникнуть в него);

2) пропуск избыточных в смысловом отношении, но обязательных для употребления слов:

Очень ярко предстает <перед нами> образ женщины-крестьянки.

3. Избыточное расчленение

1) «часть целого» вместо «целого»:

Обращение к теме изображения московского дворянства...
(=к изображению);

2) дублирование наименований:

...он является в романе обывателем и является представителем...

Среди **неудач качественной организации** смысловой структуры можно выделить два больших класса нарушений:

1. Неудачное распределение логических ролей

1) мена «главное» — «зависимое»:

Этого не может стерпеть гордость московской кухни
(=кузина с ее гордостью);

2) мена «подчинение» — «равноправие»:

Он первый не жалел, не унижил трудовой народ, а указал единственно правильный путь к их освобождению через борьбу
(=не унижил жалостью);

Это удивительно необыкновенный прием (=удивительный и необыкновенный);

3) помещение «нового» (ремы) в начало предложения:

Мировую культуру обогатили русские писатели.

2. Неточное установление связей смысловых единиц

1) установление связей между не связанными между собой единицами:

Наверное, видя свою безвыходность ситуации... (=безвыходность своей ситуации);

2) недостаточная определенность границ связи, выражающаяся в неудачном употреблении местоимения:

При встречах с попом, купцом мужики понимают, что им живется хорошо (попу и купцу или мужикам?);

3) ложное указание на «хозяина» признака:

Со своей (=ее) психологией, ее нельзя понять умом,

А поняв цель, его жизнь стала героической (он понял, а не жизнь);

4) обрыв связи, выражающаяся в нарушении синтаксических связей через употребление неверных окончаний зависимых слов:

Дым, копоть царила в этом сарайчике.

На первом месте по обрыву связи стоит причастие:

В стихотворении «Смерть поэта», посвященному Пушкину...

На втором месте — управляемое существительное:

В творчестве многих великих писателей 19 века...

5) неоднотипное выражение однородных компонентов:

*Который был пассивен, не умеющий делать добро, неспособный
вершить зло.*

II. Неудачное определение отношений между «предметом» и его «признаком».

Между «предметом» и «признаком» должны быть установлены логические отношения. Важнейший выбор — квалификация отношений «быть» ‘являться’, «иметь», «существовать» и «характеризоваться»:

1) «быть» вместо «иметь»:

Одна из основных функций пейзажа — фон, оттеняющий образы действующих лиц (=создавать фон),

Его любовь несчастлива (=несчастливая);

2) «существовать» вместо «характеризоваться»:

Прекрасны образы других героев у Лермонтова (=Лермонтова);

3) «характеризоваться» вместо «существовать»:

Другой роман также имеет много героического и трагического (=описывает).

III. Неудачная квалификация положения дел.

1. Неудачное определение характера взаимодействия, которое связывает участников ситуации:

1) выбор «чужого» предиката, дающего приблизительное представление о положении дел:

Он представляет свое стихотворение в виде душистого венка (представляет в виде = ?);

2) квалификация по сходству — описание абстрактных типов ситуаций через конкретные модели, прежде всего перемещение и расположение:

Его двигает страшная сила (=им движет);

3) неточная квалификация через использование близкой модели, в частности недоучет активности / пассивности участника ситуации:

Пейзаж осуществляет важные функции (=с помощью пейзажа осуществляются).

2. Неудачная квалификация роли конкретного компонента ситуации:

1) выбор «чужой», неправильной роли:

...сумевшие в своем творчестве всколыхнуть мое сердце трагизмом (=своим творчеством);

2) замена роли на сходную, но с другим первичным значением:

Роман был написан в 30-х годах (=в 30-е годы);

3) недостаточно точная квалификация роли компонента ситуации, отображенная в преимущественном использовании конструкции «в (на) + Предл. падеж»:

В романе «Герой нашего времени» я ясно поняла психологию Печорина и других героев романа (=из содержания романа).

IV. Неудачная ментальная или языковая номинация.

1. Выбор неверного категориального класса для обозначения смысла:

1) подведение компонента под чужой класс, в том числе игнорирование родо-видовых отношений:

Фадеев и Островский не являются первооткрывателями в жанре трагизма и героизма (трагизм и героизм не являются жанрами).

2) создание описательных номинаций вместо традиционных:

*...уделяет внимание описанию их **внешних черт*** (=внешности?).

3) замена типовой реалии на чужую:

*Он **оказывает** очень хорошее **впечатление*** (оказывать влияние + производить впечатление);

4) использование неактуального признака:

*Некрасов **отчетливо детализирует** портрет крестьян* (Некрасов детализирует + мы отчетливо видим).

2. Отождествление объекта с наиболее типичным носителем нужного признака или описание признака через другой признак; при этом вместо более абстрактного имени используется более конкретное:

*Их произведения **пополнили копилку** русской литературы* (=сокровищницу);

*Его внешность **дает** весьма противоречивый образ* (=создает).

3. Неточная квалификация:

1) неполная квалификация компонента через использование родового понятия вместо видового:

*Неизвестно, в какой последовательности должны **быть** главы* (=должны располагаться);

2) несогласованная, противоречивая квалификация компонентов, приписывание признака, который предмет этого класса вообще иметь не может:

*Внутренний мир Грушницкого **грязен, подл**;*

3) «смещенная» квалификация компонентов, при которой предмету неточно приписывается признак из числа допустимых:

*Мы **узнаем** его духовный мир* (=познаем).

V. Неудачное референционное определение категорий.

Выбранный объект надо актуализировать, сообщив адресату о наиболее важных признаках объекта, позволяющих понять, о каком конкретном представителе данного класса объектов идет речь. При этом возможны три класса нарушений.

1. Неточная количественная референция:

Огромную роль сыграли его личные стремления понять мир, **стремления к справедливости** (= стремление);

Она его полюбила. Но **полюбила** не надолго. Смерть ей помешала (=любила недолго).

2. Неточная качественная референция:

Не менее ярким произведением **явился** роман Островского (=является).

3. Неудачное определение субъективных параметров положения дел:

Пушкин описывает Ольгу довольно **поверхностно** (=бегло, проигнорировано наличие отрицательной оценки у слова *поверхностно*).

VI. Неудачный выбор и воспроизведение означающего.

Актуализированная совокупность семантических признаков ассоциируется у говорящего с определенным означающим. На этом этапе воплощения мысли представлены следующие нарушения:

1. Приписывание означающему «чужого» значения:

Пушкин еще больше **интригует** (=обостряет интригу),

Если смотреть по хронологии, то рассказы **непоследовательны** (=расположены не в хронологической последовательности).

2. Порождение несуществующего означающего вместо воспроизведения существующего:

Он был эгоистом и **самолюбцем**,

Он великий ценитель и **пониматель**...

3. Искажение морфемного состава означающего:

Внешность играет у Лермонтова уже не **описательскую**, а психологическую роль.

4. Искажение фонемного состава означающего, связанное с отражением произношения или, наоборот, с гиперкоррекцией:

скурпулезный (=скрупулезный),

будующий (ср.: *следующий*).

5. Неудачный выбор варианта означающего:

1) использование варианта, нарушающего нормы сочетаемости:

Он **перестает** свою **игру** (=играть),

Ему характерен этой способ описания героев (=для него);

2) использование варианта, недостаточно или избыточно эксплицирующего какой-либо компонент значения:

Печорин не считается с чувствами девушки, ни с переживаниями, ни с окружающими людьми (=ни с чувствами девушки),

Максим Максимович спрашивает, **что** много ли в столице людей;

3) использование варианта, нехарактерного для данного речевого жанра или стиля речи:

*Как незаурядная личность, Печорин быстро **сообразжает**, что нужно для этого **предпринять**;*

4) использование варианта, понижающего уровень связности в тексте:

*Бэла — это видение, явившееся Печорину и **которое**, как ни печально, оказалось реальным человеком;*

5) использование варианта, понижающего уровень информативности текста:

*Подбирая выражения для **описания** народного танца, он **описывает** его первую фигуру.*

6. Использование избыточно / недостаточно эксплицитного означающего:

*Мечик вечно **самокопается** (=копается в себе),*

*Сравнивая его с Печориным, можно сказать, что Печорин **здесь** проигрывает (=в этом отношении).*

7. Одновременное использование сразу двух значений в одном контексте:

*Во время черной **реакции** царизма на восстание декабристов... (реакция 1) на кого/что, 2) период социальной жизни).*

VII. Неудачи записи текста.

Основное назначение правил орфографии и пунктуации, как и правил произношения, — закрепление в языковом коллективе устойчивого, единообразного и легко понимаемого адресатом способа передачи значений. Ошибки на «правописные» правила отражают следующие нарушения.

1. Нарушения в передаче структуры записываемого текста.

Запись текста требует от пишущего умений определять границы слов и словосочетаний, отделять простое распространение от отношений обусловленности, определять границы простых предложений, выявлять отношения однородности. В этой области представлены следующие основные типы нарушений:

1) понижение самостоятельности лексической единицы путем графического объединения ее с другой единицей:

...как-бы, всеже, врядли, потомучто...;

2) повышение самостоятельности части лексической единицы путем раздельного ее написания:

...за чем я живу, по мимо этого, что бы понять героев...;

3) избыточное разбиение синтаксической группы единиц вставкой лишнего знака препинания:

В эпизоде объяснения ее с Печориным, он предстает перед нами...;

4) недовыделение или полное невыделение синтаксической группы отсутствием пунктуационного знака в начале и/или конце:

...его собственное личностное восприятие русской природы...;

5) неточное выделение группы перестановкой знака:

Жаль только жить в эту пору прекрасную, уж не придется...;

6) графическое обозначение смысловой связи между единицами при ее отсутствии через постановку запятой вместо точки:

Мы видим их в полный рост, к ним относятся...;

7) графическое указание на отсутствие смысловой связи единиц при ее наличии через постановку точки вместо запятой:

Он рисует нам все детали, Которые дают представление о характере героя.

2. Неверная квалификация отношений через отсутствие тире, указывающего на отношения тождества:

Другой писатель советской литературы Н. А. Островский.

3. Неверная передача информации о роли компонента в описываемом положении дел через употребление не того безударного окончания:

...живут в измерение...

4. Неверная запись через неразличение записи близких по звучанию, но различающихся по смыслу означающих:

*...увидеть, что это человек простой и недалекий от народа,
Она достаточно образована.*

5. Неверное указание через употребление кавычек на прямое / переносное употребление слова:

«Герои» произведений Фадеева и Островского — настоящие.

Правильность процесса записи не может контролироваться только моторной и зрительной памятью, эта операция требует постоянного интеллектуального контроля, так как правильность записи обеспечивается постоянным анализом — синтаксическим, морфологическим, морфемным, словообразовательным, семантическим.

Как мы видим, речевые неудачи могут возникать и на этапе осмысления информации («мыслительное» нарушение), и на этапе исполнения (собственно речевое нарушение), но внешне они проявляют себя одинаково — как в разной степени неудачный выбор языковых средств.

В методике речевые неудачи описываются понятиями **ошибки** — нарушения правильности речи и **недочета** — нарушения требований коммуникативной целесообразности, богатства, точности и выразительности речи (см. § 85).

Основным методом работы над речевыми неудачами является анализ и исправление ошибок и недочетов на отрицательном языковом материале — как представленном в текстах самого учащегося, так и специально подобранном (см. §§ 87, 88).

§ 85. Оценка речевых умений и навыков. Грамматические и речевые ошибки

Учитель постоянно оценивает речевые умения и навыки учащихся.

Речевое оформление играет важную роль при **устном ответе** учащегося по любой теме. При оценке устных ответов учащихся учитываются следующие критерии: 1) правильность ответа, 2) его полнота, 3) степень осознанности изученного, 4) последовательность сообщения, 5) правильность языкового оформления. Как мы видим, два последних критерия имеют непосредственное отношение к речевой культуре учащихся.

Ученику выставляется оценка «5» при полном, правильном и осознанном ответе только в том случае, если он излагает материал последовательно и правильно с точки зрения норм литературного языка. Оценка «4» выставляется не более чем при 1–2 недочетах в последовательности и языковом оформлении излагаемого. Непоследовательность и ошибки в языковом оформлении влекут даже при знании и понимании основных положений темы постановку оценки «3».

Устная речь оценивается также в процессе выполнения специальных заданий — выразительного чтения, создания устных высказываний на заданную тему.

Учитель оценивает правильность языкового оформления устного высказывания учащегося с точки зрения соблюдения норм всех уровней, в том числе фонетических (см. далее и §§ 71–75). Кроме того, учитель оценивает выразительность и коммуникативную адекватность речи учащегося.

Специальной формой проверки речевых умений и навыков в письменной форме являются **изложения** и **сочинения** (см. §§ 88, 89). Они демонстрируют 1) умение правильно и последовательно излагать мысли в соответствии с темой и замыслом, 2) умение использовать языковые средства в соответствии с задачей, темой и стилем высказывания.

Изложение и сочинение оцениваются двумя отметками: первая ставится за содержание и речевое оформление, вторая — за грамотность. Обе оценки считаются оценками по русскому языку, за исключением случаев, когда проводится работа, проверяющая знания учащихся по литературе; в этом случае первая оценка считается оценкой по литературе.

К содержанию и речевому оформлению при выставлении оценки предъявляются следующие требования.

Оценка «5» выставляется, если

- 1) содержание работы полностью соответствует теме,
- 2) отсутствуют фактические ошибки,
- 3) содержание излагается последовательно,

4) работа отличается богатством словаря, разнообразием используемых синтаксических конструкций, точностью словоупотребления,

5) достигнуто стилевое единство и выразительность текста.

Допускается 1 недочет в содержании и 1–2 речевых недочета.

Оценка «4» выставляется, если

1) содержание работы в основном соответствует теме (имеются незначительные отклонения от темы),

2) содержание в основном достоверно, но имеются единичные фактические неточности,

3) имеются незначительные нарушения последовательности в изложении мыслей,

4) лексический и грамматический строй речи достаточно разнообразен,

5) работа отличается единством стиля и достаточной выразительностью.

Допускается не более 2 недочетов в содержании и не более 3–4 речевых недочетов.

Оценка «3» выставляется, если

1) в работе допущены существенные отклонения от темы,

2) работа достоверна в главном, но в ней имеются отдельные фактические неточности,

3) допущены отдельные нарушения последовательности изложения,

4) беден словарь и однообразны употребляемые синтаксические конструкции, встречается неправильное словоупотребление,

5) стиль работы не отличается единством, речь недостаточно выразительна.

Допускается не более 4 недочетов в содержании и 5 речевых недочетов.

Оценка «2» выставляется, если

1) работа не соответствует теме,

2) допущено много фактических неточностей,

3) нарушена последовательность изложения мыслей во всех частях работы, отсутствует связь между ними, работа не соответствует плану,

4) крайне беден словарь, работа написана короткими однотипными предложениями со слабо выраженной связью между ними, часты случаи неправильного словоупотребления,

5) нарушено стилевое единство текста.

Допускается 6 недочетов в содержании и до 7 речевых недочетов.

Оценка «1» выставляется, если в работе допущено более 6 недочетов в содержании и более 7 речевых недочетов.

Грамотность оценивается по числу допущенных учеником орфографических, пунктуационных и стилистических (грамматических и речевых) ошибок.

Грамматические ошибки связаны с неправильным образованием и употреблением языковых средств разных уровней — морфемно-словообразовательного, морфологического, синтаксического, то есть с нарушением коммуникативно значимых норм русского языка разных уровней.

Грамматические ошибки бывают:

морфемно-словообразовательные (см. § 73):

— неправильное словообразование, то есть образование по имеющимся в языке словообразовательным моделям не существующих в узусе слов, например: **благородность* (вместо *благородство*), **времяпровождение* (вместо *времяпрепровождение*);

морфологические (см. § 74):

— ошибки в образовании форм слов разных частей речи, в первую очередь существительных, прилагательных, местоимений, глаголов, например: **нет время* (вместо *нет времени*), **более красивее* (вместо *более красивый*), **самый красивейший* (вместо *самый красивый*), **около ее* (вместо *около нее*), **ихний* (вместо *их*), **исследываемый* (вместо *исследуемый*), **ожидав* (вместо *ожидая*), **пиша* (от глагола *писать* деепричастие не образуется);

синтаксические (см. § 75):

— использование при управлении иного, чем принято в узусе, падежа зависимого слова, например: **объяснил об этом* (вместо *объяснил это*), **жажда к жизни* (вместо *жажда жизни*);

— нарушение нормативного согласования, в том числе между подлежащим и сказуемым, например: **Описание жизни героев важны для раскрытия темы*, **Стихотворение «Пророк» написан...*;

— ошибки в употреблении деепричастного оборота, например: **Вчитываясь в строки романа «Преступление и наказание», прежде всего поражает образ Петербурга*;

— ошибки в построении предложения с причастными оборотами, например: **Это произведение имеет сложную композицию, состоящее из множества расположенных не в хронологическом порядке глав*;

— ошибки в построении предложений с однородными членами, например: **Это произведение учит справедливости и уважать точку зрения других людей*;

— ошибки в построении сложных предложений, например: **Я считаю то, что автор винит не своего героя, а среду*;

— смешение прямой и косвенной речи, приводящее к неверной референции местоимений, например: **Л. Н. Толстой писал, что «в „Войне и мире“ я любил мысль народную, в „Анне Карениной“ — семейную»;*

— нарушение границ предложения (ненормативная парцелляция), например: **Печорин бросается догонять Веру. Чтобы объясниться с ней.*

Речевые ошибки — это ошибки, связанные с функционированием слова в тексте, с семантической или стилистической неправильностью его употребления.

К речевым ошибкам относят:

— употребление слова в несвойственном ему значении, например: *Онегин и Печорин стали истуканами своего века; Некрасов сформировался как личность на лоне крепостного права;*

— неточный выбор слова из ряда однокоренных, связанный с непониманием оттенков значений словообразующих морфем, например: **Татьяну трудно обсуждать за это* (вместо *осуждать*), **На нем была ободранная рубаха* (вместо *изодранная*);

— смешение паронимов, например: **Она вела хозяйство экономично* (вместо *экономно*), **Он удивительно посмотрел* (вместо *удивленно*);

— нарушение лексической сочетаемости, например: **Этот эпизод играет большое значение* (вместо *имеет большое значение* или *играет большую роль*);

— употребление слов, не относящихся к кодифицированному литературному языку, то есть просторечных, диалектных, жаргонных, например: **Он стоял взади* (просторечие), **Герой прямо обалдел* (просторечие *прямо* и жаргонное слово *обалдел*), **Кужкина притворяется нигилисткой и пофигисткой* (жаргонное слово).

Стилистические ошибки в тексте подчеркиваются волнистой линией, на поля выносятся пометы **Гр** (грамматическая) или **Р** (речевая)¹⁷.

Помимо стилистических ошибок выделяют **стилистические погрешности** — нарушения требований стилистической уместности и коммуникативной целесообразности высказывания.

К стилистическим погрешностям относят:

— употребление лишнего слова, дублирующего уже выраженное значение (плеоназм), например: *Неожиданно он вдруг увидел своего друга, Он опустил голову вниз;*

— повторение одного и того же слова или контактное повторение однокоренных слов (тавтология), например: *Много преград преграждает ему путь;*

¹⁷ В практике довузовской подготовки грамматические и речевые ошибки, как правило, не разграничиваются и выделяются как стилистические с пометой **Ст** (стиль).

— неудачное употребление экспрессивного или эмоционально окрашенного средства, например: *Единственной подружкой Наташи была Соня*;

— смешение слов разных исторических эпох, например: *Пугачев — главарь восставшего народа*;

— нарушение видовременной соотнесенности глагольных форм, например: *Герой выходил из дома и сел в карету*;

— неудачное употребление личных и указательных местоимений в анафорической функции, приводящее к неточной референции, например: *Я вынул книгу из сумки и положил ее на стол* (книгу или сумку?);

— бедность или однообразие синтаксических конструкций, например: *Сначала Чичиков встречается с Маниловым. Потом герой поэмы попадает к Коробочке. После этого Чичиков встречается с Ноздревым*;

— использование штампов, например: *Роман А. А. Фадеева имел и имеет огромное воспитательное, идеологическое и художественное значение для всего прогрессивного человечества*;

— неудачный порядок слов, например: *Первым ударил Кирибеевич в грудь Калашникову*;

— смешение стилей, например: *Цель жизни фамусовского общества состоит в том, чтобы набить желудок и получше провести время*.

Некоторые авторы методических пособий включают эти погрешности в число речевых ошибок, указывая, однако, на их меньшую значимость и называя их «недочетами», «более тонкими случаями»¹⁸. Такое включение представляется нецелесообразным: как уже было сказано, критерием разделения речевых неудач на ошибки и погрешности служит разграничение речи «правильной» и «хорошей». Нарушения правильности речи называют ошибками, нарушения богатства, выразительности, коммуникативной целесообразности речи называют погрешностями.

Стилистические погрешности отмечаются в тексте работы так же, как и стилистические ошибки, — волнистой чертой, но в подсчет ошибок для выставления оценки за грамотность не включаются. Они влияют на отметку за содержание и речевое оформление работы.

Для оценки «5» при соблюдении указанных в «Нормах оценки знаний, умений и навыков по русскому языку» требований допускается 1 орфографическая, или 1 пунктуационная, или 1 стилистическая ошибка, если эта ошибка негрубая.

Для оценки «4» допускается: 2 орфографические и 2 пунктуационные ошибки, или 1 орфографическая и 3 пунктуационные, или 4 пунк-

¹⁸ См. Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: Теория и практика обучения: 5–7 кл.: Книга для учителя. М., 1991. С.179–180.

туационные при отсутствии орфографических, а также 2 стилистические.

Для оценки «3» допускается: 4 и 4, или 3 и 5, или 7 пунктуационных ошибок при отсутствии орфографических, а также 4 стилистические ошибки.

Для оценки «2» допускается: 7 и 7, или 6 и 8, или 5 и 9, или 8 и 6, а также до 7 стилистических ошибок.

Оценка «1» ставится при наличии более 7 орфографических, 7 пунктуационных, 7 стилистических ошибок¹⁹.

§ 86. Характеристика связной речи.

Умения и навыки в области связной речи

В методике развития речи, как уже говорилось, различают понятия «правильная речь» — речь, соответствующая нормам литературного языка, и «хорошая речь» — речь коммуникативно целесообразная, точная, богатая и выразительная.

Коммуникативно целесообразная речь — это речь, соответствующая задачам и ситуации общения.

Под **точностью** речи понимают использование тех языковых и стилиевых средств, которые соответствуют задаче речи, раскрывают тему высказывания. Точная речь — это речь, выбор языковых и стилиевых средств которой оптимален для данной ситуации и содержания высказывания. Параметр точности речи тесно связан с ее богатством, так как точный выбор возможен только при владении синонимическими лексическими и грамматическими средствами языка.

Под **богатством** речи понимают большой активный словарь и разнообразие в использовании языковых единиц (морфологических форм, синтаксических конструкций). Бедная же речь характеризуется ограниченным объемом словаря, лексическими повторами, однообразием используемых словообразовательных моделей и синтаксических конструкций.

Под **выразительной** речью понимают речь, которая способна обеспечить понимание и эмоциональную реакцию. Выразительность речи связана с чувством слова, пониманием особенностей разных стилей, так как разные стили наделены разными средствами выразительности.

Известно, что детская речь развивается в направлении от диалога к монологу, от стилиевого однообразия (использования исключительно разговорного стиля) к разнообразию, от мотивированности насыщны-

¹⁹ О рекомендуемом для каждого класса объеме сочинений и текстов для изложения, а также о грубых и негрубых, однотипных и повторяющихся ошибках и правилах их подсчета см. § 68.

ми бытовыми потребностями к способности высказываться на заданную тему. Ребенок-дошкольник и младшеклассник пользуется преимущественно разговорным стилем, использует для общения в основном диалог на бытовые темы, причем в устной разновидности. Почти все дети испытывают затруднения с созданием монологических высказываний, потому что, как отмечал Л. В. Щерба, «монолог — это уже организованная система облеченных в словесную форму мыслей <...> литературное произведение в зачатке»²⁰. Так что уроки по развитию связной речи направлены на обучение созданию устных и письменных высказываний преимущественно книжных стилей как в устной, так и в письменной форме.

Выделяют специальные знания, умения и навыки аспекта развития связной речи.

К **знаниям** в области развития связной речи относят теоретические речеведческие понятия, понятия о способах раскрытия темы, сбора и систематизации материала, самоанализа и корректирования текста, о нормах устного воспроизведения текста, о правилах речевого этикета. Особенностью получения этих знаний является то, что учащиеся усваивают их в основном практически, без заучивания их определений.

Создание собственного текста — вид деятельности, регулируемый моделями поведения, в роли которых выступают **типовые способы описания** — способы, которым принято пользоваться в данном языковом коллективе при передаче данной информации в данных условиях общения и при данных целях этого общения. Типовой способ описания отображает и закрепляет выработавшийся в общественном сознании типовой способ осмысления и является основным средством контроля и автоматизации речемыслительной деятельности. Поскольку эти способы усваиваются не из учебников, а в ходе восприятия и создания письменных и устных текстов, то уровень владения речевыми нормами непосредственно зависит от степени знакомства носителя языка с образцовыми текстами²¹.

Умения и навыки в области развития связной речи заключаются в том, что учащиеся применяют свои знания и представления о типовых способах описания в бесконечном числе новых речевых ситуаций. Умения и навыки, существенные для развития связной речи, можно разделить на логические, коммуникативные и языковые.

В **логическим** умениям и навыкам можно отнести умение осознавать тему и основную мысль высказывания, категоризировать действительность, отделять главное от второстепенного. Недостаточная компе-

²⁰ Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 115.

²¹ См.: Кужушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. М., 1998. С. 5.

тентность в области логических умений и навыков приводит к речевым ошибкам, которые характеризуют как ошибки замысла (см. § 88).

Коммуникативные умения (то есть умения создавать текст, вести диалог) опираются при этом на **языковые** навыки — навыки нормативного употребления языковых единиц разных уровней (произносительные, лексические и грамматические навыки). Недостаточная компетентность в области коммуникативных и языковых умений и навыков приводит к речевым ошибкам, которые характеризуют как ошибки исполнения (см. § 84).

Целенаправленная работа по развитию связной речи идет по трем **направлениям**:

- 1) анализ готового текста,
- 2) воспроизведение, трансформация и информационная переработка готового текста,
- 3) создание и совершенствование собственного текста.

В каждом из этих направлений учащиеся приобретают и совершенствуют умения и навыки, имеющие во всех трех учебных комплексах сходное распределение по классам.

5 класс

Анализ текста:

— анализировать текст с точки зрения его темы и основной мысли, использования в нем синонимов и антонимов.

Воспроизведение и трансформация текста:

- озаглавливать текст;
- составлять простой план текста;
- подробно и сжато излагать повествовательный текст художественного стиля с описанием.

Создание и совершенствование собственного текста:

- строить высказывание повествовательного и описательного типа на темы, связанные с личным жизненным опытом учащихся, а также с произведениями литературы и живописи;
- совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания (устранять неоправданные повторы).

6 класс

Анализ текста:

— анализировать тексты разных типов (описание природы, одежды, помещения; повествование о действиях, трудовых процессах; рассуждение научного стиля).

Воспроизведение и трансформация текста:

- составлять простой и сложный план текста;

- излагать тексты разных типов речи сжато, подробно или с творческим заданием (например, введение в повествовательный текст элементов описаний или рассуждений).

Создание и совершенствование собственного текста:

- создавать текст-описание природы, одежды, помещения по личным наблюдениям;
- создавать текст-повествование с элементами описания по личным наблюдениям и по сюжетной картине;
- строить рассуждения научного стиля на темы, связанные с функционированием языка, по образцу рассуждений учебника;
- совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания.

7 класс

Анализ текста:

- анализировать текст с разнотипными частями.

Воспроизведение и трансформация текста:

- излагать тексты сжато, подробно, выборочно, с заменой лица рассказчика, с трансформацией диалога.

Создание и совершенствование собственного текста:

- отбирать материал к высказыванию по одному источнику;
- совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания;
- писать сочинение с элементами художественного описания природы и трудовых процессов на основе воображения или по картине;
- создавать сочинение-рассуждение на материале своего жизненного опыта;
- создавать текст официально-делового стиля в жанре заметки в газету;
- строить письменные и устные высказывания научного стиля на лингвистические темы;
- совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания.

8 класс

Анализ текста:

- анализировать композиционные и языковые особенности текста и средства его выразительности (фигуры речи).

Воспроизведение и трансформация текста:

- кратко излагать содержание текстов разной формы с использованием средств субъективной оценки.

Создание и совершенствование собственного текста:

- собирать материал к высказыванию по двум и более источникам;
- строить устное высказывание публицистического стиля в жанре сообщения, доклада, выступления;
- писать сочинение на морально-этическую и литературоведческую тему;
- совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания.

9 класс

Анализ текста:

- анализировать тексты разных типов, стилей и жанров.

Воспроизведение и трансформация текста:

- излагать текст научного и публицистического стиля, составлять тезисы и конспекты.

Создание и совершенствование собственного текста:

- собирать, систематизировать и обобщать материал для высказывания из разных источников;
- составлять тексты официально-делового стиля в жанре заявления, расписки, характеристики, автобиографии;
- создавать текст на свободную, лингвистическую и литературоведческую тему;
- создавать устное публичное выступление в разных жанрах;
- создавать сочинение публицистического характера на общественные, морально-этические и историко-литературные темы;
- совершенствовать содержание и языковое оформление собственного высказывания.

В комплексе 3 специальное внимание уделяется формированию умения читать (произносить) текст. Так, в 5 классе формируются умения осмысленно и бегло читать учебные тексты, выразительно читать тексты художественной литературы; в 6 классе — осмысленно и бегло читать тексты научного стиля; в 7 классе — выразительно читать текст публицистического стиля.

§ 87. Анализ текста

Работа, связанная с анализом текста, имеет не только познавательное, но и чрезвычайно важное практическое значение, так как является необходимой ступенью для создания собственных текстов. У учащегося необходимо формировать навыки сознательного смыслового и формального контроля за процессом осмысления и описания. Одним из самых эффективных способов формирования контроля является развитие навыков **интерпретации текста**, прежде всего чужого. Критическое

отношение к воспринимаемому тексту неизбежно переносится «внутри» и начинает активно влиять и на собственный процесс порождения речи.

Кроме того, анализ текста необходим для выполнения всех форм работы, связанных с трансформацией текста — от редактирования и составления плана до изложения (пересказа).

Анализ текста проводится для осмысления его содержания и структуры, что в свою очередь является условием его успешного воспроизведения.

Анализируются может цельный текст или его элементы (часть текста, название текста, эпиграф и др.). Эти виды анализа текста дополняются сопоставительным анализом двух или даже сразу нескольких текстов, обычно разного типа или стиля.

Помимо образцовых текстов, к анализу привлекаются намеренно необразцовые (негативные) тексты, то есть тексты, содержащие ошибки и недочеты. Ученики начинают видеть причины языковых неудач (например, несоответствие содержания теме, сужение или расширение темы, несоответствие стиля условиям общения, неубедительность аргументации и др.) и учатся рефлексии — анализу собственного текста. Анализ таких текстов сопровождается обычно их трансформацией — редактированием.

Н. А. Пленкин разработал схемы-памятки для анализа текстов разного стиля²².

Памятка для анализа повествовательного текста

1. Назовите главные особенности типа речи — повествования.
2. Определите стиль речи.
3. Назовите жанр (рассказ, басня, поэма, повесть, сказка).
4. Укажите тему. Что можно сказать о полноте ее раскрытия?
5. Назовите идею, или основную мысль.
6. Определите, от какого лица ведется повествование (1-го? 3-го?).
7. Назовите основные действия и порядок их указания.
8. Выделите основные части текста (составьте его план).
9. Укажите начало текста.
10. Найдите окончание текста. В чем его особенности? (Нейтральное указание на последнее действие? Эмоциональное указание на последнее действие? Вывод? Призыв к размышлению?)
11. Охарактеризуйте заглавие, его связь с темой и идеей.
12. Объясните особенности использования языковых средств.
13. Составьте заключение по характеристике текста.

²² Пленкин Н. А. Уроки развития речи: 5–9 классы: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 2000.

Памятка для анализа текста-описания

1. Найдите начало текста (общее представление объекта, введение или иное начало).
2. Охарактеризуйте выбор признаков (полнота перечисления, значимость признаков, зависимость выбора от стиля речи; порядок указания признаков; целесообразность этого порядка).
3. Найдите окончание описания (указан последний признак, дан вывод).
4. Охарактеризуйте заглавие, его соответствие типу речи, теме, стилю речи.
5. Определите, есть ли в описании элементы других типов речи (повествования, рассуждения). Каково их назначение?
6. Назовите средства связи слов и частей текста.
7. Охарактеризуйте языковые средства.
8. Сделайте общий вывод об описании.

Памятка для анализа текста-рассуждения

1. Выделите части текста. Как они связаны?
2. Найдите введение, определите его назначение.
3. Выделите тезис. Охарактеризуйте его соответствие теме, особенности его формулировки.
4. Найдите доказательства, определите, достаточно ли их. Что они собой представляют (суждение, умозаключение, факт, чужое высказывание)? Каков порядок указания доказательств?
5. Рассмотрите вывод: его формулировка, подготовка читателя к восприятию вывода; соответствие вывода тезису.
6. Охарактеризуйте заглавие текста, отражение в нем темы, идеи, соответствие заглавия типу речи, стилю речи.
7. Рассмотрите языковые средства.
8. Сделайте общий вывод по анализу текста.

Учащиеся вырабатывают **умения**, связанные с анализом текста с разных сторон.

Во-первых, в уровне раздела курса русского языка учащиеся учатся наблюдать над использованием в тексте отдельных языковых единиц и определять функцию их использования в том или ином тексте.

Во-вторых, ученики должны уметь выявлять те признаки, которые служат единству и целостности текста, то есть текстообразующие признаки.

В-третьих, учащиеся должны уметь определять стиль текста и его жанр, а также тип текста (повествование, описание, рассуждение).

Для выработки этих умений используются следующие **типы упражнений**:

- 1) определить тему и основную мысль текста;
- 2) найти лингвистические единицы (слова в определенной грамматической форме, или синтаксические конструкции, или слова с опреде-

ленными лексико-семантическими характеристиками), определить их роль в тексте (соотносительность их использования с задачами, условиями и содержанием высказывания);

3) указать средства связи частей предложения, предложений в тексте, абзацев;

4) указать признаки текста в приведенном тексте или отрывке текста;

5) определить тип текста (повествование, описание, рассуждение), подтвердить свое мнение анализом структуры текста и языковых средств (например, в рассуждении найти тезис, доказательства и вывод);

6) проанализировать элементы текста, например его название;


7) указать условия и задачи речи, то есть охарактеризовать ситуацию общения, в которой может быть использован анализируемый текст;

8) определить стиль текста через анализ его стиливых черт (непринужденность / официальность; эмоциональность / отсутствие эмоциональности; образность / отсутствие образности и др.) и языковых средств;

9) указать различия в текстах на одну тему, но разного стиля, жанра, композиции;

10) найти недостатки исполнения в негативном (намеренно необразцовом) тексте.

Приведем **примеры заданий** из учебных комплексов.

 О чем говорится в тексте (какова его тема)? Что значит порядочный человек, по мнению Ю. Я. Яковлева? Найдите предложения, в которых автор выражает эту основную мысль.

Порядочный человек


Приходилось ли тебе слышать, как взрослые о ком-то говорят: «Порядочный человек»? И задумывался ли ты над тем, что означает слово «порядочный»?

Может быть, человек, который любит порядок, аккуратно одет, не разбрасывает по комнате свои вещи, вовремя приходит на работу или в школу?

Да, корень этого слова «порядок». Но речь идет не о простом порядке, а об устройстве самой жизни. Этот порядок — верность, честность, благородство, умение понять чужую беду и радоваться чужой удаче как собственной. Чем больше такого порядка будет вокруг нас, тем счастливее будут жить люди.

Порядочный. Постарайся скорее понять и запомнить это прекрасное русское слово. И живи так, чтобы люди говорили про тебя: «Это порядочный человек».

(Задание из комплекса 1)


 Прочитайте текст, запишите его. Подчеркните сцепляющие слова.

На улице Мира

На улице Мира — работа с утра.
Там с детства проходят науку добра.
На улице Мира — из радуги мост.
Он с улицы Мира проложен до звезд.

(Н. Добронравов)

(Задание из комплекса 2)

 Определите стиль речи (по речевой ситуации). Укажите языковые средства, характерные для стиля.

Красная площадь! Главная площадь страны. Символ нашей родины России! Она входит в наше сознание и сердце с ранних лет. Придите на любую выставку детских рисунков — в московской, сибирской, якутской школе, — и вы обязательно увидите Красную площадь. Хотя многие из ребят еще не были на ней, еще не были в Москве.

(Задание из комплекса 3)

§ 88. Воспроизведение, трансформация и информационная переработка текста

Воспроизведение, трансформация и информационная переработка текста имеют и самостоятельную ценность, и вспомогательную ценность как ступень формирования умения создавать собственные тексты.

Основными видами **информационной переработки** текста являются составление плана, конспекта, тезисов текста. Задача этих видов работы — выделение в тексте главного, того, что помогает понять авторский замысел, логику автора, особенности структуры текста.

При **конспектировании** учащийся пользуется фразами готового текста, избирая наиболее значимые из них, то есть при конспектировании учащийся должен отличить главное от второстепенного, сократить текст до минимального информативно значимого объема. Нецелесообразно конспектировать текст по мере его прочтения; следует сначала прочитать весь текст, понять его тему и идею, найти в нем опорные фразы. Для этой работы хорошо применять прием, возможный только при работе с собственным учебником, — подчеркивание в тексте или выделение главного маркером.

При составлении **тезисов** степень компрессии текста и отхода от авторских формулировок выше, чем при конспектировании. Тезисы предполагают более четкое структурирование текста, часто с нумерацией основных положений.

План является наиболее сжатой формой переработки текста и почти всегда содержит собственные формулировки его составителя, то есть наиболее далеко отстоит по форме от исходного текста. Учащиеся составляют простой и сложный план текста. Сложный план включает в себя подпункты основных пунктов, то есть заголовки более мелких частей.

Е. И. Никитина в «Приложении» к учебнику «Развитие речи» комплекса 2 предлагает следующую **памятку** по составлению **плана** текста:

- «1. Прочитайте текст, выясните значение непонятных слов.
2. Определите тему и основную мысль текста.
3. Разделите текст на смысловые части, озаглавьте их.
4. Напишите черновик плана. Сопоставьте его с текстом. Проследите: всё ли главное нашло отражение в плане; связаны ли пункты плана по смыслу; отражают ли они тему и основную мысль текста.
5. Проверьте, можно ли, руководствуясь этим планом, воспроизвести (пересказать или изложить) текст.
6. Аккуратно перепишите усовершенствованный вариант плана».²³

К методам **трансформации** текста относятся следующие виды заданий:

- 1) синонимические замены слов и синтаксических конструкций;
- 2) улучшение (исправление речевых ошибок и недочетов) негативного текста;
- 3) составление текста из разрозненных предложений, представленных в произвольном порядке;
- 4) группировка предложений в абзацы;
- 5) распространение исходного текста;
- 6) сжатие (сокращение) исходного текста;
- 7) редактирование собственного текста;
- 8) озаглавливание текста или его частей;
- 9) введение в текст цитат;
- 10) устный или письменный пересказ текста.

Воспроизведение текста имеет устную форму — пересказ и письменную форму — изложение.

Остановимся более подробно на письменном пересказе текста — изложении.

Изложение является традиционным методом работы по развитию речи учащихся и служит для формирования навыков аудирования, запоминания, воспроизведения текста и для обогащения словаря и грамматического строя речи учащихся, а также для развития речемысли.

²³ Никитина Е. И. Развитие речи. 5 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2001. С. 158.

тельных механизмов, тренировки памяти, закрепления и проверки правописных умений и навыков.

В дореволюционной школе были очень распространены так называемые *пересказы, переложения*. Им подвергались тексты как духовного, так и светского характера. «Перелагать» могли даже лирические стихотворения, что в конечном итоге почти всегда сводилось к механическому воспроизведению текста. В современной школе изложение — это упражнение, служащее развитию связной речи.

Классификация изложений происходит по разным основаниям.

По отношению к о б ъ е м у исходного текста изложения бывают **подробные** и **сжатые**. Сжатое изложение призвано передать содержание текста значительно менее подробно, чем это сделано у автора. Очевидно, что при сжатом изложении отход от авторских средств, лексики стиля будет большим, чем при подробном изложении. Именно этот вид изложения закладывает навыки конспектирования.

По отношению к с о д е р ж а н и ю исходного текста изложения бывают **полные, выборочные** или **дополняющие** исходный текст.

При выборочном изложении выбирается одна из микротем текста, причем в исходном тексте эта микротема может быть рассредоточена в разных частях текста. При дополняющих изложениях учащиеся должны дополнить текст концовкой, началом, описаниями или рассуждениями. Это вид работы называется изложение с элементами сочинения.

Изложение с дополнительным заданием (или **осложненное**, или **творческое**) может заключаться в замене лица рассказчика: если повествование велось от первого лица, то в изложении должна произойти замена на 3 лицо (и наоборот). Или в тексте, который представляет собой отрывок, например, из «Капитанской дочки», задание требует изложить его от имени другого персонажа. Возможен и третий путь: требуется логически продолжить какой-либо текст. Такой вид изложений представляет собой переходный этап от изложения к сочинению.

По способу восприятия исходного текста изложения делятся на написанные на основе **прочитанного** и на основе **услышанного** текста, а также комбинированные (часть текста воспринимается на слух, часть излагается после прочтения).

По степени знакомства с исходным текстом изложения делятся на изложения **знакомого** и **нового** текста.

По характеру текста изложения делятся изложения **повествовательного** характера с элементами описания, изложения-**описания**, изложения-**рассуждения**, изложения-характеристики. Соответственно в 5 классе используют изложение текстов повествовательного характера с элементами описания (предметов, животных и т. п.) и рассуждения. В 6 классе — тексты с элементами описания помещения, пей-

зажа; в 7 классе — тексты, описывающие внешность человека, процесс труда; в 8 классе — тексты публицистического характера с элементами описания местности, памятников истории и культуры.

По цели проведения изложения делятся на **обучающие** и **контрольные**.

Как следует проводить **обучающее изложение**?

Непосредственно на уроке подготовка заключается в следующем: учитель

- выразительно читает текст;
- объясняет непонятные слова и выражения;
- проводит беседу с классом по содержанию.

В ходе беседы учитель добивается ответа на следующие вопросы:

- 1) В чем заключается основная мысль текста?
- 2) На какие части делится текст?
- 3) Какова связь между частями?
- 4) Какими художественными средствами раскрывается главная мысль?

Для адекватного понимания и передачи темы текста и его идеи учащиеся должны проанализировать и стилевую принадлежность текста, а также тип текста; это определение поможет учащимся в выборе языковых средств при написании изложения. Типологическая адекватность — одно из обязательных требований, предъявляемых к изложению.

Затем можно переходить к составлению плана и подготовке рабочих материалов: записи фразеологизмов, абзацных зачинов, связующих фраз.

Далее учитель просит дать устный пересказ текста по частям и в целом. После чего учитель повторно читает текст, и учащиеся приступают к работе.

Так как при написании изложения существуют типовые ошибки, целесообразно оформить требования, предъявляемые к этому виду письменной работы, в виде памятки.

Памятка

Не стремиться воспроизвести текст дословно!

Не повторять одни и те же слова (имена собственные, глаголы движения и речи и т. п.).

Чередовать разные типы предложений и употреблять только изученные.

Правильно употреблять личные местоимения.

Перечитать готовое изложение и а) устранить повторы, б) снять логические противоречия, в) исправить неточное употребление какого-то слова.


Для методики проведения изложений надо иметь в виду следующее: изложения на основе услышанного, то есть воспринятого только на слух, текста представляют для многих учащихся (особенно визуалов) значи-

тельную трудность, так как требуют большой концентрации внимания, поэтому учитель должен целенаправленно учить детей этапам восприятия и переработки текста.

Изложение является необходимым методом, переходным от трансформации готового текста к созданию собственного высказывания.

Об объеме текстов для изложения в разных классах и критериях оценки изложений см. в § 67.

Приведем **примеры заданий** на воспроизведение, трансформацию и информационную переработку текста из учебных комплексов.

 Прочитайте заметку в стенгазету и замечания редактора. Раскрыта ли в заметке основная мысль, отраженная в заголовке? Отредактируйте эту заметку — при этом вы можете оставить или изменить ее название.

Интересная встреча

Недавно на встречу с нами мы пригласили наших шефов и Витиногу дедушку, ветерана труда. Мы показали на выставке, что мы умеем делать.

Витин дедушка нас похвалил и сказал: «Среди вас не должно быть белоручек. Надо уметь все делать своими руками».


Когда мы стали читать стихи и петь песни, все зашумели. Было скучно, и время тянулось долго-долго. Очень хотелось домой.

Наконец нас отпустили, и мы весело побежали в раздевалку.


Замечания редактора

1. Когда именно состоялась встреча?
2. Что было на выставке? Как ребята показывали свои изделия?
3. Что привлекло внимание гостей?
4. Значит, не всё интересно было на этой встрече? Может быть, об этом надо написать как-то иначе или совсем не писать, если заметка называется «Интересная встреча»?

(Задание из комплекса 1)

 Напишите сжатое изложение (от 3-го лица) по рассказу Г. Снегирева «Белёк». При подготовке составьте композиционную схему рассказа, указав в ней вступление, завязку, кульминацию, развязку, заключение. В сжатом изложении рассказа необходимо а) сохранить его основную мысль; б) отразить все узловые моменты композиции.

(Задание из комплекса 2)

 Перед вами несколько примеров предложений, неумело построенных младшими школьниками. Исправьте погрешности и постарайтесь научно объяснить правку.

- 1) *Где-то рядом Нина услышала плач. Она прислушалась. Малыш в кустах плакал.*
- 2) *Нина подошла к малышу. Красными, заплаканными глазами посмотрел он на нее.*
- 3) *Мы остановились на ночлег. Стали устанавливать палатку на самом берегу. Папа устанавливал палатку. Мы с мамой помогли.*

(Задание из комплекса 3)

§ 89. Создание и совершенствование собственных высказываний (текста)

Конечной задачей уроков по развитию речи является создание учащимися собственных устных и письменных высказываний — текстов. Самостоятельные высказывания в письменной форме в школе называют *сочинениями*.

К самостоятельным высказываниям учащихся предъявляются **требования** тематического единства, стилевой адекватности и цельности, наличия взаимообусловленных и связанных компонентов (частей), правильности и выразительности исполнения. Иными словами, особые требования предъявляются и к замыслу, и к исполнению высказывания.

Для создания собственных высказываний учащийся должен овладеть следующими **умениями**:

- 1) осмысливать тему, ее границы; понимать, к чему обязывает каждое слово в формулировке темы; раскрывать тему;
- 2) подчинять свое высказывание определенной (основной) мысли;
- 3) собирать материал для высказывания (отбирать факты, соответствующие теме и основной мысли);
- 4) систематизировать материал (группировать и систематизировать факты в соответствии с темой и основной мыслью);
- 5) строить высказывание в определенном жанре и композиционной форме;
- 6) правильно и «хорошо» выражать свои мысли;
- 7) совершенствовать созданный текст.

Эти умения соответствуют разным этапам работы над созданием текстов, соответствующим разным этапам порождения речи.

Начальный, языковой этап создания текста — это **определение темы и основной мысли высказывания**.

Тема — это предмет речи, то, что раскрывается в высказывании. Основная мысль — это ответ на поставленный темой вопрос. Обозначение темы выражается заголовком и/или начальными предложениями текста. Слова, обозначающие тему, являются стержневыми, обеспечивают тематическое единство текста.

Применительно к письменным высказываниям — сочинениям — различают темы широкие («Осень») и узкие («Унылая пора, очей очарованье...»). На начальных этапах нельзя предлагать широкие темы, требующие от учащихся самостоятельной их конкретизации. Следующий этап — самостоятельное сужение темы учащимися, заключительный этап — сочинения на свободную, то есть выбранную учащимися тему.

Тема может содержать или не содержать указание на основную мысль сочинения (ср. те же темы: «Осень» и «Унылая пора, очей очарованье...»).

Тема, идея, коммуникативная установка и сфера применения определяют тип речи, стиль и жанр текста. Выражение основной мысли происходит через раскрытие темы, и здесь на первый план выходит коммуникативная установка автора — общение, сообщение или воздействие. При подготовке к высказыванию необходимо оценить ситуацию общения, сферу применения речи. Тема может указывать на жанр сочинения, ср.: «Как я провел лето» (повествование), «Моя комната» (описание) и «Зачем нужны домашние животные» (рассуждение).

Основная мысль сочинения также может быть подсказана темой (например, «Интересная встреча»). Не следует формулировкой темы навязывать учащимся основную мысль высказывания (например, «Пушкин — мой любимый поэт»).

При написании сочинения ученик может вообще не определить замысла, основной мысли сочинения или иметь замысел, но не суметь его реализовать. Чтобы выразить основную мысль, надо из общей массы фактов отобрать те, которые ей соответствуют, и подобрать выражения, которые ее раскрывают, отбросив неважное, второстепенное, уводящее в сторону. Для этой работы чрезвычайно важен этап работы по анализу текстов и подготовка и проведение изложений, когда учащиеся учатся находить в чужом тексте основную мысль и определять, какими средствами она передана.

К предварительным этапам создания текста относится **отбор материала** к высказыванию, который предполагает умение фиксировать свои наблюдения и мысли, делать выписки (в том числе для их использования в качестве цитат), выбирать относящийся к теме материал из разных источников.

Сочинения пишутся на материале личных наблюдений учащихся и на материале предложенных для анализа готовых материалов — художественных произведений, картин, а в комплексе 3 — и фотографий.

Научить наблюдать — это научить замечать в объекте самое характерное, с одной стороны, и самое выразительное — с другой. На начальном этапе учитель предлагает учащимся наводящие вопросы, помогающие отметить важные для сочинения черты в объекте. Подготовительным этапом служит запись учащимися своих наблюдений в виде рабочих материалов. Эти материалы могут фиксировать наблюдения в виде отдельных слов, словосочетаний и предложений, которые впоследствии войдут в сочинение.

Материалы собираются и по книжным источникам, в основном художественным текстам. В художественных произведениях такими ма-

териалами служат цитаты, которые следует уместно включать в сочинение. Работа над подбором и использованием цитат сложна и требует этапа коллективного научения: учитель должен объяснять, как вводить цитаты полностью или с пропусками в виде прямой речи и как использовать цитаты как компонент предложения. При этом важно научить правильно связать цитату с текстом сочинения, чтобы она не была изолированным элементом текста.

Большую трудность для учащихся представляют сочинения по картине, что связано с объективным несовпадением образного и понятийного уровней мышления. Но картина во многом и облегчает работу по созданию текста, так как в ней художник уже отобрал объекты, с помощью композиции выделил наиболее значимые из них; кроме того, картина в статике отображает то, что в реальности динамично, изменчиво, и это позволяет ее рассматривать, анализировать с опорой на вопросы учителя, обсуждать, что хотел передать художник (каков замысел) и как он это сделал (каковы художественные средства).

Собранный материал подлежит **систематизации** — отбору и группировке значимого для раскрытия данной темы.

При систематизации важно отобрать из собранного материала то, что имеет отношение к теме, сгруппировать его по подтемам и определить последовательность и средства связи этих частей в целом. Основным приемом систематизации материала служит составление плана высказывания, набросков для него. Исследования психологов показывают, что сочинения, составленные по собственному плану учащегося, обычно лучше, связнее, логичнее тех, которые написаны по плану, данному учителем.

Следующий этап — **составление плана и композиционной схемы**, фиксирующей основные композиционные элементы высказывания данного типа речи.

Составление плана, то есть отражение главных моментов высказывания, предваряется работой по конспектированию, составлению тезисов (фиксацией главных моментов прочитанного чужого текста) и работой над планом чужого текста, в частности художественного произведения.

План должен соответствовать теме и отражать основную мысль будущего сочинения. Простой план делает это тезисно. Сложный план описывает содержание и вступления, и основной части (в этой части он содержит подпункты, конкретизирующие основные пункты плана), и заключения сочинения.

Работа над вступлением и заключением требует специального научения. Учащиеся должны уметь соотносить эти части сочинения по объему с основной частью и связать все части воедино.

При обучении составлению планов используют специальные вспомогательные упражнения:

- 1) определить по предложенному плану тему и основную мысль текста;
- 2) сравнить план и предложенный текст, выявить соответствия и несоответствия между ними;
- 3) устранить ошибки в намеренно необразцовом плане к приведенному тексту.

После этого приступают к созданию высказывания в устной или письменной форме. Письменное высказывание создается на **черновике**, устное — проговаривается вслух в подходящих для тренировки условиях.

Далее текст подлежит **совершенствованию**. Для письменного текста его совершенствование носит название **редактирования**.

Целью этого звена работы над созданием текста является самостоятельное совершенствование созданного текста учащимся до исполнения высказывания и проверки ее учителем, однако в процессе обучения этому виду работы большое значение имеет работа над ошибками в уже проверенном учителем изложении или сочинении. Анализ написанных сочинений посвящают целые уроки, в которых учитель подробно разбирает как удачу, так и неудачи и комментирует последние. Редактированию подлежат и ошибки замысла (несоответствие теме, невыраженность основной мысли), и ошибки исполнения.

Еще один этап этой работы — рецензирование чужого текста, в том числе намеренно необразцового: чужие ошибки видно лучше, чем свои.

Методисты предлагают целые системы специальных знаков, которыми учитель (а впоследствии и учащийся) может отмечать недостатки уже готового текста. Это квадратные скобки для выделения лишнего, знаки абзаца и зачеркнутого абзаца, знак > в месте, которое необходимо пояснить, знак √ в месте необходимой вставки, знак П в месте неоправданного повтора и др.

При обучении совершенствованию текста необходимо учить делать это в несколько этапов. Первый этап самопроверки должен быть посвящен поиску ошибок замысла — соответствия теме, плану и выраженности основной мысли, а также логичности и последовательности изложения. Затем текст прочитывается снова на предмет выявления ошибок исполнения.

Для совершенствования текста его создатель должен знать требования, предъявляемые к тексту, критически подойти к своему тексту и оценить раскрытие темы, выраженность основной мысли, правильность, уместность, точность и выразительность использования его элементов. Важным для совершенствования текста является самокритичность, раз-

витие языкового и стилистического чутья и знание типичных ошибок (см. § 88) и способов их преодоления.

Е. И. Никитина предлагает **памятки по подготовке к устному высказыванию и сочинению.**

Как готовиться к устному высказыванию

1. Подумайте, с какой целью вы будете говорить.
2. Определите тему, основную мысль, основной тон вашего высказывания.
3. Соберите или отберите необходимый материал.
4. Решите, какой тип речи будет преобладать в вашем высказывании (повествование, описание, рассуждение). Почему?
5. Определите возможный стиль вашего высказывания (разговорный, публицистический, научный, официально-деловой).
6. Составьте план.
7. Проговорите свое высказывание перед зеркалом, следя за тоном, логическими ударениями, темпом речи, громкостью голоса, жестами, мимикой.
8. Попросите кого-нибудь из друзей или взрослых послушать вас, учтите их замечания. Используйте магнитофон: прослушивание записи поможет вам усовершенствовать свое высказывание.

Как работать над сочинением

1. Конкретизируйте тему (если это необходимо) и определите основную мысль сочинения.
2. Подумайте, кого, в чем и как вы будете убеждать своим сочинением.
3. Соберите или отберите необходимый материал.
4. Определите, какой тип речи (повествование, описание, рассуждение) будет основным в вашем сочинении.
5. Подумайте об особенностях стиля сочинения (например, художественный, публицистический и др.).
6. Составьте план.
7. Напишите черновик сочинения, затем после проверки и исправлений перепишите его.²⁴

Для описания видов самостоятельных высказываний учащихся в методике существует понятие жанров и композиционных форм сочинений.

Под **жанрами сочинений** традиционно понимают типы текстов — повествование, рассуждение и описание. Так, выделяют сочинение-повествование, сочинение-рассуждение и сочинение-описание. «Чистые» жанры дополняются смешанными: сочинение-повествование с элементами описания и т. д.

Внутри этих жанров сочинений говорят о **композиционных формах** сочинений, соответствующих понятию жанра в стилистике. Это, напри-

²⁴ Никитина Е. И. Развитие речи. 6 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2001. С. 141–142.

мер, рецензия на прочитанную книгу как композиционная форма сочинения-рассуждения с элементами описания.

Для методических целей различают более конкретизированные виды сочинений в зависимости от темы, например сочинение-описание помещения, сочинение-рассуждение на морально-этическую тему и т. д., каждый из которых имеет композиционное своеобразие и свой уровень сложности.

Т. А. Ладыженская предлагает следующее распределение жанров и композиционных форм сочинений по классам²⁵:

Классы				
5	6	7	8	9
Повествование				
О каком-либо случае из жизни	На основе увиденного и услышанного	На основе данного сюжета по началу, по концу (выдуманные рассказы)	На заданную тему, например по пословице (выдуманные рассказы)	На самостоятельно выбранную тему
Описание				
Описание отдельных предметов, животных	Описание помещений, природы	Описание действий, процессов, внешности человека	Описание местности, архитектурных ансамблей, производственных объектов	
Рассуждение				
Рассуждение-ответ на вопрос, заключенный в теме	Рассуждение на тему дискуссионного характера		Рассуждение, требующее раскрытия понятия	

Считается, что наиболее прост рассказ-повествование о случившемся с автором, более сложен рассказ на основе услышанного или увиденного, так как он требует обрамления — сообщения о том, когда и с кем это случилось.

Из описаний проще описания предметов и примыкающих к повествованиям описания простых знакомых действий, а описание местности требует сбора материала.

²⁵ Система обучения сочинениям на уроках русского языка. М., 1978. С. 24

Рассуждения проще начинать со сформулированных тем-вопросов, где первая часть вопроса является тезисом, а ответ на вторую часть — доказательством.

При обучении написанию сочинений разных типов и жанров речи учащимся предлагаются схемы-памятки.

Так, например, для подготовки к сочинению-рассказу Е. И. Никитина предлагает следующую памятку²⁶.

Как работать над рассказом


1. Подумайте, о каком случае вы будете рассказывать, насколько он интересен и поучителен.
2. Сформулируйте тему и основную мысль рассказа, озаглавьте его.
3. Отберите необходимый материал из ваших воспоминаний или соберите его из других источников.
4. Повторите схему композиции рассказа.
5. Конкретизируя схему композиции рассказа, составьте план. Укажите в нем вступление, завязку, кульминацию, развязку, заключение.
6. Обратите внимание на соразмерность частей рассказа. Помните: наиболее полно в нем должно быть показано главное событие.
7. Постарайтесь использовать в рассказе диалог (или отдельные реплики), элементы описания (возможно, рассуждения), причем так, чтобы они помогли полнее представить ход событий и характеры людей, о которых вы говорите.
8. Напишите черновик рассказа, затем после проверки и исправлений перепишите его.

Для выработки умений создания собственного текста в ходе уроков по развитию речи используются следующие **виды заданий**:


- 1) выбрать тип речи в соответствии с задачей, условиями и темой высказывания;
- 2) придумать название текста;
- 3) составить план текста;
- 4) создать отдельные фрагменты высказывания (например, начало и концовку);
- 5) создать высказывания в определенном стиле и жанре речи (например, написать заявление, рецензию, резюме);
- 6) написать сочинение на предложенную тему в определенном стиле речи;
- 7) написать сочинение на самостоятельно сформулированную тему в определенном стиле речи.

Приведем **примеры заданий**, связанных с созданием учащимися собственных текстов.

²⁶ Никитина Е. И. Развитие речи. 8 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. М., 2001. С. 188.

 Опишите, что вы видите утром (вечером, ночью, днем) из окна вашего дома (класса). Подумайте, какую основную мысль вы будете раскрывать в вашем описании, как его лучше построить, какие языковые средства помогут вам в этом.

(Задание из комплекса 1)


 Перед вами известная картина Константина Федоровича Юона «Конец зимы. Полдень». Представьте себе, что вы ведете на телевидении цикл передач «Времена года». Вы решили использовать картину К. Ф. Юона, чтобы начать передачу «Весна наступает». Конечно, вы скажете, как называется картина художника, как он изображает конец зимы и начало весны. Напишите текст своего выступления, подготовьтесь его произнести (не читая), как будто вас слушают многочисленные телезрители.

(Задание из комплекса 1)


 Напишите сочинение-рассуждение на одну из следующих тем:

- 1) Почему книгу называют другом?
- 2) Почему книгу надо беречь?

(Задание из комплекса 2)

 Представьте, что всем классом вы готовите номер стенгазеты, посвященной теме «Человек и природа в городе». Напишите заметку в газету. Расскажите в ней, как «живется» деревьям на городских улицах, травам и цветам на газонах, белкам в парках, птицам под крышами наших домов, кошкам и собакам в наших квартирах. Зачем нужны животные в городе? Всегда ли мы внимательны к ним? Что делает или может (должен) делать каждый из нас, чтобы сохранить природу в городе? Тему уточните самостоятельно. Вы можете использовать в заметке любой тип речи, но стиль должен быть публицистическим.

(Задание из комплекса 3)

 Попробуйте последовать примеру И. С. Тургенева, увлекавшегося «психологическими характеристиками». Понаблюдайте за окружающими вас людьми — в транспорте, на улице, в магазине и т. д. Напишите словесный портрет заинтересовавшего вас человека, обратите внимание на те детали, которые позволяют предположить профессию человека, его характер, настроение. Сочинение озаглавьте «Попутчик», «Прохожий» и т. п.

(Задание из комплекса 3)

Литература

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

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

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

- Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, Т. А. Ладыженская и др. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко. 27-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2002
- Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2004.
- Никитина Е. И.* Русская речь: Развитие речи. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 12-е изд. М., 2003.
- Никитина Е. И.* Русская речь: Развитие речи. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2004
- Никитина Е. И.* Русская речь: Развитие речи. 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2004.
- Никитина Е. И.* Русская речь: Развитие речи. 8 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 9-е изд. М., 2004.
- Никитина Е. И.* Русская речь: Развитие речи. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 8-е изд. М., 2004.
- Никитина Е. И.* Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 5 класс. М., 2002.
- Никитина Е. И.* Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 6 класс. М., 2002.
- Никитина Е. И.* Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 7 класс. М., 2002.
- Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

- Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 6-е изд. М., 2004.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 6 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 7 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2004.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 8 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
- Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 9 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.
- Львова С. И.* За страницами школьного учебника русского языка. 5 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 5 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 6 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 7 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 8 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 9 класс. М., 2000.
- Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителя / Н. Е. Богославская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1991.
- Система обучения сочинениям на уроках русского языка. Пособие для учителей / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 1978.
- Ладыженская Т. А.* Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975.
- Ладыженская Т. А.* Устная речь как средство и предмет обучения. М., 1998.
- Ипполитова Н. А.* Текст в системе обучения русского языка в школе. М., 1998.
- Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С.* Развитие речи: Теория и практика обучения: 5–7 кл.: Книга для учителя. М., 1994.
- Пленкин Н. А.* Уроки развития речи: 5–9 класс: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 2000.
- Микулинская М. Я.* Развитие лингвистического мышления учащихся: Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложения при чтении. М., 1989.
- Маркова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.

- Капинос В. И.* и др. Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом. 5–9 классы. М., 1991.
- Кукушкина О. В.* Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. М., 1998.
- Фоменко Ю. В.* Типы речевых ошибок: Учебное пособие. Новосибирск, 1994.
- Сочинение как вид письменной формы контроля. Киев, 1988.
- Чижова Т. Ц.* Основы методики обучения стилистике в средней школе. М., 1987.
- Скороход Л. К.* Словарная работа на уроках русского языка: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1990.
- Дубининская М. С.* Обучение сочинениям на литературную тему. Киев, 1988.
- Львов М. Р.* Основы теории речи. М., 2000.
- Львова С. И.* Язык в речевом общении: Книга для учащихся. М., 1992.
- Львова С. И.* Язык и речь. Учебное пособие. 8–9 класс. М., 2000.
- Львова С. И.* Язык и речь. Книга для учителя. 8–9 класс. М., 2000.