

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА РИТОРИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

**ЛЕКЦИИ  
ПО АКТУАЛЬНЫМ ВОПРОСАМ  
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА**

**Пособие для студентов филологических  
факультетов вузов**

**Минск  
2003**

**УДК 808.26(072.8) + 808.2(072.8)**

**ББК 74.268.1**

**Л 43**

Рекомендовано кафедрой риторики и методики преподавания языка и литературы Белорусского государственного университета (протокол №7 от 17.03.03).

**Л 43** Лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского и белорусского языка: Пособие для студентов филологических факультетов вузов. – Мн.: БГУ, 2003. – 104 с.

**Лекции, адресованные студентам-филологам, содержат изложение актуальных вопросов методики преподавания русского и белорусского языка, связанных с формированием культуры речи школьников, развитием связной речи учащихся, компьютеризацией учебного процесса и т.д.**

**УДК 808.26(072.8) + 808.2(072.8)**

**ББК 74.268.1**

© Коллектив авторов, 2003

*Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко*

## **ЛЕКЦИЯ 1. РАБОТА ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **1. Значение, задачи, содержание и место работы по культуре речи**

В самом названии учебного предмета «русский язык: культура устной и письменной речи» заключена установка на личностно ориентированное обучение, которое предполагает развитие как языковой, так и коммуникативной компетенции школьника. Это значит, что обучающийся овладевает не только знаниями о системе языка, но и механизмом ее использования в речи с целью осуществления эффективного общения в различных сферах деятельности.

Продуцируя собственные высказывания в устной и письменной форме, носитель языка стремится к тому, чтобы его речь была логичной, ясной, точной (достоверной), правильной, чистой, богатой, когда отражаются связи качеств речи с языком, мышлением, окружающей действительностью. Он заботится о том, чтобы речь его была уместной, образной, эмоционально выразительной, экспрессивной, благозвучной, что связано с учетом ситуации общения, со стремлением говорящего как воплощать логическое содержание, так и воздействовать на ум и чувства воспринимающего речь.

В школьном обучении русскому языку работа над качествами устной и письменной речи ведется в строгой, продуманной системе. Школьники усваивают нормы, действующие на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях, осмысленно их соблюдают, уместно привлекая варианты норм в зависимости от речевой ситуации. Одновременно осуществляется обогащение лексического запаса учащихся, совершенствование грамматического строя их речи.

Системность работы над речью школьников обеспечивает раздел «Культура речи», который регламентирует деятельность говорящего/пишущего с точки зрения эффективности использования языковых средств в процессе общения. Первоначально культуру речи связывали с учением о нормах русского литературного языка. Впоследствии Г.О. Винокуром была высказана идея о двух ступенях культуры речи: «Понятие культуры речи можно толковать в двояком смысле слова в зависимости от того, будем ли мы иметь в виду одну только правильную речь или также речь умелую, искусную» [1, с. 10]. В современном школьном обу-

чении русскому языку правильность и коммуникативную целесообразность речи рассматривают как низшую и высшую ступени овладения литературным языком.

Таким образом, **задачи** работы по культуре речи могут быть сформулированы следующим образом:

- при изучении всех разделов школьного курса вести систематическую работу над нормами русского литературного языка;
- знакомить учащихся с вариантами норм, давать функционально-стилистические рекомендации по их использованию в речи;
- формировать у учащихся понятие о коммуникативных качествах речи;
- развивать и совершенствовать речевые умения и навыки учащихся, обеспечивающие достижение носителями языка коммуникативных качеств собственной речи;
- обогащать словарный запас учащихся и грамматический строй их речи.

**Содержание работы по культуре речи** устанавливается программой курса: дается перечень конкретных норм, над которыми организуется работа при изучении определенного раздела школьного курса русского языка.

Работа по культуре речи ведется практически на каждом уроке русского языка. При изучении тех или иных разделов организуется работа над соответствующими нормами русского литературного языка и их вариантами. При формировании речевых, в том числе коммуникативных, умений и навыков – над коммуникативными качествами речи, предусматривающими знакомство с выразительными, эмоционально-экспрессивными и синонимичными средствами языка и умелым их использованием в речи.

## **2. Понятия культуры устной и письменной речи, изучаемые в школе**

На уроках русского языка у школьников формируются такие понятия: культура речи, нормы русского литературного языка, коммуникативные качества речи.

**Культура речи** – это владение нормами устной и письменной форм «литературного языка (правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления и др.), а также умения использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи» [2, с. 119–120].

Лингвистическая наука располагает значительным набором дефиниций нормы языка. Приведем две из них: «норма – это существующие в данное время в данном языковом коллективе и обязательные для всех членов коллектива языковые единицы и закономерности их употребления» [3, с. 12]; «норма (языковая), норма литературная – принятые в общественно-речевой практике образованных людей правила произношения, грамматические и другие языковые средства, правила словоупотребления» [2, с. 163].

В учебнике по русскому языку для 4-го класса дается такое определение нормы: «**Норма языка** – это правильное употребление языковых средств (слов, словосочетаний, предложений) в устной и письменной речи» [4, с. 35]. В школе организуется работа над нормами, которые устанавливаются:

- как правильно произносить слова и ставить ударения (*произносительная норма*);
- как правильно образовывать слова (*словообразовательная норма*);
- как правильно образовывать формы слов (*морфологическая норма*);
- как правильно строить словосочетания и предложения (*синтаксическая норма*);
- как правильно писать слова (*орфографическая норма*);
- как правильно расставлять знаки препинания (*пунктуационная норма*) [4, с. 3–36].

Перечисленные нормы фиксируются в специальных словарях-справочниках, раскрываются в пособиях по грамматике русского литературного языка.

Кроме указанных, существуют *лексические нормы*, которые фиксируются в толковых словарях в виде толкования лексического значения слов и иллюстрирования их сочетаемости с другими словами.

Соблюдение норм языка обеспечивает одно из важных коммуникативных качеств речи – ее **правильность**, которая находится в одном ряду с такими качествами речи, как **точность, логичность, чистота, выразительность, богатство, уместность**.

**Точность речи** обеспечивает верное словоупотребление (т.е. употребление слова в свойственном ему значении): знание значений и четкое разграничение многозначных слов, омонимов, паронимов, иноязычных, профессиональных, устаревших слов, новых слов, появляющихся в языке.

**Логичность речи** заключается «в смысловой непротиворечивости частей в одном высказывании и такой же непротиворечивости высказываний в целом тексте» [5, с. 144]. Она обеспечивается непротиворечиво-

стью сочетания одного слова с другим (одного понятия с другим); правильным порядком слов, представляющих тему и рему высказывания; четким выражением логических связей и отношений между частями высказывания с помощью предлогов, союзов, частиц; ясностью и правильностью выражения языковыми средствами связей между отдельными высказываниями в тексте; грамотными переходами от одной мысли к другой, четким членением текста на абзацы; строгой продуманностью композиции текста в целом.

**Чистота речи** предполагает использование средств литературного языка в качестве ее основы и отсутствие в речи диалектизмов, варваризмов (немотивированно используемых заимствованных слов и выражений), вульгаризмов (слов и выражений, грубо, вульгарно обозначающих предметы и явления окружающей действительности), бранных слов и оборотов речи, слов-паразитов. «Чистая речь нужна нам так же, как и чистый воздух, – нужна для того, чтобы легче жилось и дышалось. Объяснить это людям – задача науки и школы, задача радио, телевидения и печати» [5, с. 184].

**Выразительность речи** измеряется степенью ее воздействия на сознание адресата речи, его эмоционально-эстетическую сферу. Условия выразительности речи: оригинальность и самостоятельность мышления автора; его живой интерес к предмету речи; хорошее знание языка и его выразительных возможностей; хорошее знание специфических особенностей функциональных стилей речи; психологическая целевая установка автора на выразительность речи. Выразительность речи обеспечивает использование с целью создания яркого словесного образа таких средств языка, как: интонация, звукопись, ассонансы и аллитерации; эпитеты, метафоры, метонимия; морфологические и синтаксические средства языковой выразительности (переносное употребление морфологических форм; синтаксический параллелизм, риторические вопросы, именной темы и т.д.).

Слагаемыми **богатства речи** являются лексическое (большой активный запас слов) и фразеологическое богатство; семантическое богатство, проявляющееся в способности носителя языка к выявлению разнообразных и неожиданных словесных связей; интонационное богатство, явно выражающееся в звучащей и слышимой речи и неявно, с помощью знаков препинания, – в письменной; морфологическое богатство, в основе которого лежит умение по-разному выражать одно и то же грамматическое значение; синтаксическое богатство, опирающееся на свободное использование носителем языка разнообразных синтаксических моделей и конструкций, что позволяет избегать синтаксического однообразия и мо-

нотона; богатство информативной насыщенности речи, когда на одной грамматической основе автору удается выразить несколько сообщений, взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом.

Завершает типологию качеств хорошей речи **уместность** – «такой подбор, такая организация средств языка, которые делают речь отвечающей целям и условиям общения. Уместная речь соответствует теме сообщения, его логическому и эмоциональному содержанию, составу слушателей или читателей, информационным, воспитательным, эстетическим и иным задачам...» [5, с. 233]. Уместность языковых средств – слов, оборотов, синтаксических конструкций – регулируется жанром и стилем речи, контекстом, личностно-психологическими факторами, регламентирующими речевое поведение носителя языка.

Все рассмотренные понятия культуры речи формируются у школьников с привлечением соответствующих терминов.

### 3. Методы работы по культуре речи

При формировании понятий культуры речи используется все многообразие методов, выбор которых зависит от этапа освоения, типа и форм предъявления учебного материала.

На этапе овладения учащимися такими понятиями, как *культура речи, нормы русского литературного языка, коммуникативные качества речи*, из числа познавательных методов используются объяснительные. К сообщению учитель прибегает, вооружая учащихся знаниями о культуре речи как разделе школьного курса русского языка, о нормах языка, о качествах речи. Лекция по той же проблематике может быть прочитана при обобщении и систематизации теоретических сведений в старших классах.

При организации работы над конкретными коммуникативными качествами (точность, чистота, логичность, богатство и т.д.) эффективны все виды эвристических методов: беседа, наблюдение над учебным материалом, самостоятельный анализ учебного материала.

На этапе закрепления знаний о понятиях культуры речи привлекаются разнообразные виды практических методов:

- составление плана учебного материала, сконцентрированного в одном месте (нормы языка), рассредоточенного по параграфу (качества речи);
- ответы на вопросы с обоснованием высказанных суждений;
- устное учебное сообщение о нормах языка и качествах речи (явлениях, имеющих уровни членения);

– сопоставление новых теоретических сведений с изученными ранее (норм устной речи с нормами письменной; языковых и речевых норм; вариантов норм; норм строго обязательных и не строго обязательных; текстов с разной степенью воплощения коммуникативных качеств речи и т.д.).

На этапе формирования учебно-познавательных умений по культуре речи используются такие виды практических методов, как:

– нахождение языкового явления (нормативно образованных падежных форм слов склоняемых частей речи, личных форм глагола; форм сравнительной степени имени прилагательного и наречия; форм рода имени прилагательного, причастия и глагола прошедшего времени; временных форм действительных и страдательных причастий и т.д.);

– подбор указанных нормативных явлений из специальных словарей, словарей-справочников, учебников и учебных пособий;

– группировка фактов языка по указанным параметрам (с ударением на первом слоге, на втором, на третьем; с гласным [э] после твердого согласного; с определенным окончанием в морфологической форме; с суффиксом указанного значения);

– конструирование указанных явлений (образование слов по данной словообразовательной модели; образование форм слов вначале по образцу, затем с использованием перечисленных аффиксов и, наконец, самостоятельно; конструирование словосочетаний и предложений по структурно-семантическим моделям);

– разбор языковых явлений (фонетический разбор слов, при произнесении которых наблюдается озвончение, оглушение, выпадение согласных; разбор по составу слов, образованных одним и тем же способом; морфологический разбор форм, имеющих указанные лексико-грамматические особенности, и т.д.).

Систематически на уроках русского языка ведется активная работа со словарями разных типов (толковым, орфографическим, фразеологическим, переводным, словообразовательным, иностранных слов, словарем синонимов, антонимов, ударений и др., при этом расширяются, углубляются и обобщаются знания учащихся о словарях, формируются умения пользоваться словарями различных типов вначале под руководством учителя, а затем – самостоятельно.

#### **4. Типология упражнений по культуре речи, методика их проведения**

Лингвистической основой работы над грамматическими нормами являются знания, полученные учащимися при изучении фонетики, лекси-



ки, словообразования, морфологии и синтаксиса. Последовательность упражнений по формированию грамматической нормы такова: а) наблюдение над грамматическими формами (рассмотрите таблицу склонения, спряжения и т.д.); б) образование форм слов по образцу и без него; в) использование грамматических средств в тексте применительно к определенному жанру и стилю речи.

М. Ф. Скорнякова предлагает следующую типологию упражнений, применение которой способствует развитию правильной и хорошей речи учащихся:

**n** Упражнения, направленные на усвоение учащимися ограничений в образовании и сочетаемости грамматических форм:

I. Выбор правильной формы:

1) выберите правильную форму из двух предъявленных;

2) установите, какие из данных слов имеют в современном русском языке указанные формы.

II. Образование форм слов (по образцу или без него):

1) поставьте данное слово в такой-то форме;

2) образуйте такие-то формы таких-то слов;

3) просклоняйте или проспрягайте такие-то слова;

4) вставьте (допишите) нужные окончания (буквы), формы;

5) замените одну форму другой (простую сложной);

6) замените неправильные (или устаревшие) формы принятыми в современном русском литературном языке или исправьте ошибки в образовании такой-то формы.

III. Составление словосочетаний, предложений со словами в определенной форме:

1) составьте предложения с прилагательными в полной или краткой формах;

2) определите, какие из представленных глаголов могут сочетаться с неопределенной формой глагола;

3) составьте предложения на указанную тему с данными словами, употребив их в нужной форме.

**n** Упражнения, направленные на осознание смысловых и выразительных возможностей грамматических форм, их стилистической окраски:

1. Укажите средства выражения таких-то значений (например, приказания, просьбы; прошедшего времени и др.).

2. Определите смысловые оттенки данных форм, разницу в их значении, стилистические различия.

3. Укажите значение такой-то формы, найдите формы, употребленные в переносном значении.

4. Выберите из форм, данных в скобках, нужную. Объясните свой выбор; вставьте в текст одну из данных (стилистически более подходящую) форм слов.

**п** Упражнения, развивающие умение целесообразно использовать грамматические формы в связной речи:

I. Анализ употребления форм в готовом тексте, наблюдение над особенностями их использования:

1) с какой целью употреблены формы настоящего времени при передаче событий, имевших место в прошлом;

2) слова каких частей речи, указывая на признак, служат для точного и наглядного описания;

3) почему в формулировках правил и определений употребляются глаголы в форме настоящего времени.

II. Замена одних грамматических форм другими:

1) замените согласованные определения несогласованными;

2) замените там, где это возможно, производные предлоги производными;

3) замените сравнительный оборот формами имен существительных в творительном падеже.

III. Составление словосочетаний, предложений:

1) по данному образцу (*Причастие – форма глагола, обозначающая признак предмета по действию*);

2) по заданной модели (составить словосочетания «прилагательное + существительное»);

3) по графической схеме: [ ], (*как...*), но [ ], (*чтобы...*).

Схемы изображаются на доске. Учитель читает заранее подобранное предложение, а ученики определяют, какому из них соответствует та или иная схема. Затем дается задание по данным схемам построить предложение самостоятельно.

В форме вопросов и ответов можно проводить игру по коллективному конструированию сложного предложения. Учитель произносит предложение, которое становится главным, а класс наращивает к нему придаточные:

*Мы завтра пойдем в лес (при каком условии?), если будет хорошая погода (с какой целью пойдем в лес?), чтобы как следует отдохнуть (почему нам необходимо отдохнуть?), потому что нам скоро предстоят трудные экзамены.*

Даже связные высказывания дети могут строить по блок-схеме, в которой представлены графические схемы нескольких предложений. Такая блок-схема дает ученику свободу в выборе темы, лексики, стиля, но предписывает определенный синтаксический вариант выражения мысли. Эффективность этих упражнений повышается, если указывается содержательная основа для конструирования: а) на указанную тему (*Наступление весны. Сумерки. Радость в доме.*); б) на основе наблюдений (*А за окном вагона...*); в) на основе впечатлений от прослушанной музыки; г) на основе содержания отрывка из изучаемого на уроках литературы произведения.

## 5. Классификация, учет и исправление ошибок в устной и письменной речи учащихся. Методика работы над ними

Все ошибки, допускаемые учащимися в речи, делятся на две группы: – ошибки в структуре (в образовании) языковой единицы (**грамматические ошибки**);

– ошибки в употреблении (функционировании) в речи языковых единиц разных уровней (**речевые ошибки**).

**Грамматически ошибки** – это нарушение норм литературного языка, нарушение требований правильной речи. Оценивая такие ошибки, говорят: «Так сказать (написать) нельзя. Это неправильно».

**Речевые ошибки** – это нарушения требований, регламентируемых коммуникативными качествами речи. Оценивая такие ошибки, говорят: «Можно было сказать (написать) по-другому, чтобы сделать высказывание лучше».

### Грамматические ошибки:

**n** ошибки в структуре слова:

1) нарушение норм образования слов (*послушанство, несгибность, после уезда* и др.);

2) нарушение норм образования форм (имен существительных: *делов, шампунью, курей*; имен прилагательных: *дешевше, более добрее*; имен числительных: *тристапятидесяти, двухтысячно второй год*; местоимений: *ейный, егойный, ихний*; глаголов: *одеёт, ехай, гребти*);

**n** ошибки в структуре словосочетания:

1) нарушение норм согласования (*длинный шинель, вкусный яблок, яркое колибри*);

2) нарушение норм управления (*на него говорят, обратить внимание о том, что..., не создан к жизни*);

**n** ошибки в структуре предложения:

1) нарушение границ предложения (*Часто можно увидеть такого человека. Который читает в транспорте, чтобы не уступить место старшему.*);

2) нарушение связи между подлежащим и сказуемым (*Спортивный комплекс «Стайки» всегда привлекали минчан.*);

3) ошибки в построении предложений с однородными членами (*Чехов написал много рассказов и произведений. // Он очень любил и восхищался живописью.*);

4) ошибки в построении предложений с причастными оборотами (*Писатель показывает пройденный Андреем Соколовым путь по лагерям Германии.*);

5) ошибки в построении предложений с деепричастными оборотами: (*Проводя раскулачивание, сердце Разметного не выдерживает. // Увидев Бориса, Катерине он понравился.*);

6) ошибки при построении сложных предложений (*Он спасает которого усыновил Ваньку. // Голова у него поднята вверх и очень мало ходит пешком. // Я спросил его, что знает ли он о случившемся.*);

7) смешение прямой и косвенной речи (*После бунта на собрании он говорил, что я на вас обиды не держу.*).

Для обнаружения грамматических ошибок контекст не нужен. Достаточно той единицы, структура которой нарушена: словоформы, словосочетания, предложения – простого, осложненного или сложного.

#### **Речевые ошибки:**

1) употребление слова в несвойственном ему значении (*Крестьянин по-прежнему влачил полумещанское существование.*);

2) смешение паронимов – однокоренных слов, имеющих разное значение (*Он вел спартаковский образ жизни.*);

3) смешение видо-временных форм глагола (*Когда Соколов попал в плен, он видит, как фашисты издевались над пленными.*);

4) неудачное употребление местоимений (*Он пригласил его друзей к нему домой.*);

5) нарушение лексической сочетаемости (*Он мечтает, что когда-нибудь будут жать рожь электрическими плугами.*);

6) употребление лишнего слова (плеоназм) (*Он облокотился локтем на перила.*);

7) употребление рядом или близко однокоренных слов (тавтология) (*По приезде Давыдова было собрано собрание.*);

8) нарушение порядка слов в предложении (*Катерина в Волгу от отчаяния бросилась.*);

9) однообразии синтаксических конструкций (*Хлестаков любит врать. Хлестаков любит сочинять разные истории. Хлестаков не хочет трудиться.*).

Для обнаружения речевых ошибок нужен контекст. Только в нем выявляются нарушения в употреблении языковых единиц, имеющих правильную структуру.

### Методика работы над грамматическими и речевыми ошибками

При проверке письменных творческих работ грамматические и речевые ошибки подчеркиваются и на полях тетради ставятся соответственно буквы **Г** и **Р**. С целью облегчения организации работы над ошибками целесообразно рядом с буквой ставить порядковый номер ошибки: **Г5**, **Р7**. (Перечни ошибок и их порядковые номера дети не заучивают!) Это позволяет учащимся самостоятельно, если у них имеются перечни ошибок, квалифицировать допущенные нарушения и редактировать высказывание или его часть. Приведем несколько примеров работы над грамматическими и речевыми ошибками:

- |    |   |
|----|---|
| Г9 | <p><u>Ухаживая за больными, жизнь героя</u> наполнилась благородным трудом.</p> <p>Неправильно построено предложение с деепричастным оборотом (Ухаживал за больными герой, а трудом наполнялась жизнь.)</p> <p>Редакция: <i>Герой ухаживал за больными – жизнь его наполнилась благородным трудом.</i></p>              |
| Р7 | <p><u>Катерина, в отличие от других, отличалась</u> душевной чистотой.</p> <p><u>В отличие...отличалась</u> – употребление рядом однокоренных слов.</p> <p>Редакция: <i>Катерина отличалась от других душевной чистотой.</i></p>  |
| Р1 | <p><u>Мудрым, дальнзорким проявляет себя</u> Кутузов во время войны с французами.</p> <p><u>Проявляет себя дальнзорким</u> – слово дальнзорким употреблено в несвойственном ему значении. Правильно: дальновидным.</p> <p>Редакция: <i>Мудрым, дальновидным проявляет себя Кутузов во время войны с французами.</i></p> |

В устной речи, кроме грамматических и речевых ошибок, учащиеся могут допускать акцентологические и орфоэпические ошибки, а также

нарушения специфики интонации завершенности, перечисления, обособления, вводности, пояснения, обусловленности.

### *Литература*

1. *Винокур Г. О.* Из бесед о культуре речи // Русская речь. — 1967, № 3.
2. Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.
3. *Ицкович В. А.* Норма и ее кодификация // Актуальные проблемы культуры речи. — М., 1970.
4. *Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко, Г. И. Николаенко.* Русский язык: Культура устной и письменной речи: Учеб. для 4-го кл. общеобразоват. шк. с рус. яз. обучения. — Мн., 2001.
5. *Головин Б. Н.* Основы культуры речи: Учебн. пособие. — М., 1980.
6. *Васильева А. Н.* Основы культуры речи. — М., 1990.
7. *Горбачевич К. С.* Нормы современного русского литературного языка. — М., 1981.
8. *Демиденко Л. П.* Речевые ошибки.— Мн., 1986.
9. *Колесов В. В.* Культура речи – культура поведения. — Л., 1988.

*Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко*

## **ЛЕКЦИЯ 2. РАБОТА ПО СТИЛИСТИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **1. Роль, задачи, место и содержание работы по стилистике в школе**

Целевая установка школьного обучения – научить детей использовать систему русского языка во всех видах речевой деятельности, в разных формах его существования, в разных ситуациях речевого общения для реализации тех или иных коммуникативных намерений. Достижению поставленной цели служит работа по культуре речи, тому ее уровню, который пересекается со стилистикой. Она рассматривает речевые разновидности литературного языка, обслуживающие определенные сферы человеческой деятельности, зависимость содержания и формы высказывания от условий и задач общения.

Изучение стилистики в школе имеет большое познавательное и воспитательное значение: совершенствуются речевые умения учащихся, развивается их языковой вкус и чувство языка, совершенствуется интеллектуальная, эстетическая и эмоциональная сферы личности.

**Задачи** изучения стилистики в школе:

– формировать у учащихся представление о стилистике как разделе науки о языке;

– знакомить школьников с основными стилистическими понятиями (стиль речи, разговорный стиль, книжные стили, научный стиль, официально-деловой стиль, публицистический стиль, стиль художественной литературы; стилистическая окраска, стилистическая норма) и особенностями употребления лексических единиц, словообразовательных моделей, морфологических форм и синтаксических конструкций в текстах различных стилей;

– учить школьников строить высказывания с учетом речевой ситуации;

– обогащать речь учащихся и грамматический ее строй стилистическими синонимами различных уровней языка.

Развитие и совершенствование речевых навыков учащихся осуществляется как на специальных уроках развития речи, так и на каждом уроке русского языка при изучении всех разделов школьного курса, когда внимание обучающихся привлекается к особенностям употребления языковых явлений в речи. Таким образом, стилистика изучается одновременно и параллельно с фонетикой, лексикой и грамматикой.

**Место стилистики в школьном курсе** определено программой редакции 1995 года, где предусмотрены три ступени изучения стилистики в средней школе:

1. 4 (5) класс – первоначальное знакомство со всеми стилями речи, соотнесение каждого из них с типовой речевой ситуацией; 5 (6) – 6 (7) классы – знакомство учащихся с основными стилевыми чертами, выяснение стилистических возможностей изучаемых языковых явлений (на материале лексики, словообразования, морфологии).

2. На второй ступени в 7 (8) – 8 (9) классах представление о языковых средствах стилей речи расширяется за счет синтаксических сведений.

3. В 10 – 11 классах сведения о функциональных стилях, приобретенные учащимися в предыдущих классах, обобщаются и систематизируются.

Таким образом, задача школьной стилистики – привлечь внимание учащихся к стилям речи и систематически, начиная с 4 (5) класса, показывать особенности употребления языковых единиц в текстах разных стилей речи. В соответствии с ныне действующей программой школьники изучают строй языка в его функционировании: стили речи, характерные для них жанры и языковые средства.

## 2. Стилистические понятия, изучаемые в школе

В школьном курсе русского языка используется классификация стилей по функциональному признаку. В соответствии с ней выделяются две группы стилей: **разговорный** и **книжные**. Среди книжных стилей различают: **научный, официально-деловой, публицистический**. Особое место занимает **стиль художественной литературы**. При изучении стилистики в школе необходимо опираться на ряд положений лингвистической науки, относящихся к стилистике:

– функциональные стили (стили речи) – это системы, которым характерны как нейтральные, так и стилистически окрашенные языковые средства;

– эти системы не изолированы друг от друга: стили находятся во взаимодействии и взаимосвязи, они взаимопроницаемы;

– стили формируют как экстралингвистические факторы (характер речевой ситуации), так и собственно лингвистические;

– изучение особенностей того или иного стиля предусматривает анализ как экстралингвистических факторов, так и языковых средств всех уровней (фонетического, лексического, грамматического);

– установки относительно выбора языковых средств должны даваться с учетом специфики стиля;

– некоторые стили подразделяются на подстили; так, в научном стиле выделяют научно-популярный и научно-учебный подстили;

– стиль художественной литературы – это явление особого порядка. (Учащиеся получают представление о том, что художественному стилю присуща эстетическая функция, языковые средства здесь подвергаются эстетическому переосмыслению; художественная речь использует средства всех других стилей; главная особенность художественного произведения, как способа отражения действительности, – создание словесных образов).

Важным для школьного обучения является понятие стилистической нормы. **Стилистические нормы** – это правила использования языковых средств в зависимости от речевой ситуации.

Одной из задач школьного обучения русскому языку является развитие у учащихся стилистических умений правильно и целесообразно использовать в речи допускаемые стилистической нормой языковые средства, составляющие специфику текстов определенных стилей речи.

**Характеристика стилей речи** в школьном изучении осуществляется по единому плану: 1) сфера общения; 2) задачи речи; 3) жанры речи; 4) стилеобразующие черты; 5) языковые особенности всех уровней:



– **научный стиль:** разнообразные отрасли науки, техники, производства; строгое, логичное описание научных объектов, понятий; научные труды, доклады, лекции, учебники, справочные пособия и т.д.; обобщенный характер изложения, подчеркнутая логичность, смысловая точность, информативная насыщенность, объективность изложения, безобразность; научная терминология, абстрактная лексика, отсутствие эмоционально-экспрессивных слов, преобладание имени над глаголом, частотность отвлеченных существительных, частотность форм родительного падежа, глагольные формы настоящего времени, преобладание сложно-подчиненных предложений, вводных и вставных конструкций, причастных, деепричастных оборотов и т.д.;

– **официально-деловой стиль:** официально-деловые отношения в правовой и административной сфере деятельности людей; сообщение сведений и точных указаний, имеющих практическое применение для всех; указы, законы, постановления, деловые документы; точность, не допускающая разночтений, логичность, официальность, бесстрастность, неличный характер речи, стандартность; профессиональные термины, слова с официально-деловой окраской, архаизмы, сложносокращенные слова, отсутствие слов с эмоционально-экспрессивной окраской; преобладание имени над местоимением, отглагольные имена существительные, отыменные предлоги, использование страдательных конструкций, сложных предложений с четко выраженной логической связью и т.д.;

– **публицистический стиль:** общественно-политическая сфера коммуникации; воздействие на слушающих/читающих с целью формирования у них правильного отношения к сообщаемому; газетные и журнальные статьи, очерки, выступления на общественно-политические темы и др.; чередование эмоционально-экспрессивных средств и стандарта; общественно-политическая лексика, слова в переносном значении, экспрессивно окрашенные слова и речевые стандарты, частотность употребления форм родительного падежа, разнообразие форм времени глаголов, распространенность экспрессивных синтаксических конструкций, конструкций с обособленными членами, парцелляция, инверсия и др.;

– **стиль художественной литературы:** сфера художественной деятельности человека; эстетическое воздействие на ум и чувства читателя; прозаические, поэтические и драматургические произведения; художественно-образная конкретизация, эмоциональность, экспрессивность, индивидуализированность; неприятие шаблонных слов и выражений, использование слов в переносном значении, столкновение лексики разных стилей, частотность глагольных форм, употребление морфологических

форм в переносном значении, использование разнообразных синтаксических конструкций, широкое использование стилистических фигур;

– **разговорный стиль**: сфера непринужденного общения людей в быту, в семье, в неофициальной обстановке на производстве, в учреждениях; сообщение об увиденном, прочитанном или услышанном конкретному слушателю; повседневные непринужденные беседы, диалоги, частные письма, записки; непринужденность, непосредственность, неподготовленность, эмоциональность, экспрессивность, оценочная реакция, конкретность содержания; разговорная и просторечная лексика, слова конкретного значения, продуктивность слов с суффиксами субъективной оценки, эмоционально-экспрессивных слов, грамматические формы с разговорной и просторечной окраской, преобладание глагола над существительным, частотность местоимений, преобладание простых предложений, вопросительных и восклицательных конструкций, повторы, прерывистость и непоследовательность речи, инверсия, особая роль интонации.

Выделяют следующие **этапы** формирования стилистических понятий на уроках русского языка.

1 этап – формирование интуитивного представления о правильности/неправильности применения речевых средств в определенных условиях. Характер обнаруженных неправильностей на данном этапе выявляется на интуитивной основе, поскольку теоретические положения, которые регулируют нормативное употребление языковых средств, у учащихся еще не сформированы.

2 этап предусматривает первичное знакомство с теоретическими положениями, которые раскрывают яркую стилистическую доминанту текста.

3 этап характеризуется пониманием теоретического положения, которое включает знакомство школьников с существенными особенностями явления. Учащиеся на данном этапе способны характеризовать стилистические понятия, у школьников появляется познавательный интерес к наблюдению над стилистическими средствами разных уровней в пределах текста. На данном этапе у школьников формируется понятийный аппарат стилистики как науки, располагающей собственным корпусом терминов.

4 этап предполагает развитие у школьников гибкости мыслительных операций, направленных на усвоение комплекса функциональных особенностей изучаемых явлений. В это время школьники способны рассматривать факты языка в единстве их формы, значения, функции.

5 этап – завершающий этап овладения стилистическим понятием, позволяющий учащимся правильно и целесообразно использовать стилистические средства языка в собственных высказываниях с целью достижения определенных коммуникативных намерений. На данном этапе интенсивно интегрируют теоретические знания и практическая деятельность, стилистические рекомендации и языковое чутьё.

Формирование стилистических понятий – условие развития как лингвистического мышления школьников, так и их творческих способностей.

### **3. Принципы и методы функционально-стилистической работы**

При изучении стилистики в школе реализуют следующие **принципы**:

1. **Принцип органического соединения стилистической работы с изучением фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса.**

2. **Принцип сочетания аналитической работы с синтетической.** Он регулирует соотношение между стилистическими упражнениями аналитического типа и творческого. Аналитические упражнения дают учащимся образец и позволяют получить определенные знания по стилистике, без которых учащиеся не могут выполнять творческих упражнений. Задача учителя – вовремя перейти от упражнений аналитического типа к упражнениям творческого характера, которые формируют у учащихся умение целесообразно применять языковые средства в собственной речи.

3. **Функционально-стилистический принцип.** Он ориентирует на предъявление к каждому стилю научно обоснованных требований, которые позволяют учитывать своеобразие речевого стиля, регламентируемое внелингвистическими факторами. Данный принцип способствует формированию у учащихся умения свободно пользоваться стилями речи, их наиболее употребительными жанрами для эффективного осуществления общения.

4. **Принцип стилистических различий между контекстами или речевыми средствами и обусловленности этих различий социальными факторами.** Этот принцип основывается на том, что сущность стилистических явлений чётче обнаруживается при сопоставлении. Сопоставление позволяет увидеть стилевые черты тестов различных стилей, специфику языковых средств и особенности их функционирования.

5. **Принцип оценки уместности или неуместности использования речевых средств и стилистических приемов в контексте.** Данный принцип ориентирует школьников на умение оценивать речь с точки

зрения её эффективности, соответствия стилю речи, ситуации речевого общения.

**Методы** функционально-стилистической работы подразделяются на две группы: методы обучения стилистическим ресурсам языка и методы обучения стилистически дифференцированной речи.

Наиболее эффективными *при обучении стилистическим ресурсам языка* являются такие коммуникативно-познавательные методы, как:

- метод сообщения стилистических сведений;
- стилистический анализ слов, форм, конструкций, ориентированный на ознакомление учащихся со стилистическими нормами;
- беседа с использованием словарей, справочников, пособий;
- самостоятельная работа по выявлению стилистических особенностей языковых средств.

Методы *обучения стилистически дифференцированной речи* разработаны С. Н. Иконниковым [1]. В его системе применяются две группы методов: 1) методы, с которыми связаны упражнения аналитического характера (разные виды стилистического анализа); 2) методы, с которыми связаны упражнения синтетические (творческие).

I. Методы, с которыми связаны упражнения аналитического характера.

Важнейшим методом при обучении стилистике является **стили-стический анализ**, который используется на разных этапах обучения и преследует разные цели. Его разновидности:

– *анализ, направленный на распознавание стилистических явлений*. Наиболее широко он используется на первом этапе изучения языкового средства. Вместе с тем он применяется и при повторении изученного, чтобы предупредить смешение стилистических средств языка. Например, учащимся рекомендуется разграничить риторические вопросы и вопросно-ответную форму изложения, предложения с обращениями и предложения с именительным темой, которые ранее сопоставлялись;

– *сопоставление в стилистическом отношении различных вариантов языковых средств*. Этот вид анализа хорошо сочетается с грамматическим и пунктуационным разбором. Чаще всего сопоставляются синонимичные средства языка;

– *сопоставление черновых и беловых вариантов*. Этот вид стилистических упражнений позволяет проникнуть в лабораторию писателя, понять, почему автор произвел ту или иную лексическую, морфологическую или синтаксическую правку, с какой целью добавил или устранил отдельные слова и выражения;

– *сопоставление текстов в функционально-стилистическом отношении*. Цель такого сопоставления – показать зависимость выбора речевых средств от внелингвистических стилеобразующих факторов. Наиболее часто сопоставляются тексты на одну и ту же тему, но выполненные в разных стилях речи. Возможно и сопоставление текстов одного и того же стиля для установления того, какой из текстов больше соответствует данному стилю речи и цели высказывания;

– *стилистический эксперимент*. В основе данного метода тоже лежит сопоставление, только варианты для него учащийся находит сам. С целью эксперимента школьник заменяет использованное в тексте слово, выражение, синтаксическую конструкцию близкими по значению языковыми средствами и делает вывод о выразительности и уместности этих средств, их соответствии какой-либо стилевой черте;

– *определение стиля речи с мотивировкой*. Такой стилистический анализ нацелен на осмысление учащимися речевой структуры различных стилей и жанров речи, на углубление понятия о стилистической норме.

#### План стилистического анализа текста

1. Сфера применения.
2. Тематика и содержание высказывания.
3. Целевая установка автора.
4. Стилеобразующие черты.
5. Своеобразие языковых средств (лексические, морфологические и синтаксические особенности).

II. Методы, с которыми связаны упражнения синтетические (творческие):

– *метод редактирования*. Применяются такие виды редактирования:

1) редактирование с помощью лексических и грамматических синонимов;

2) редактирование, в процессе которого осуществляется введение в предложения различных слов и оборотов речи;

3) редактирование, связанное с устранением из текста лишних слов, оборотов речи, предложений, абзацев;

– *конструирование предложений, направляемое стилистическим заданием*. Такое задание формирует умение создавать предложения, заполняя его синтаксические позиции лексическими единицами, соответствующими стилю речи, указанной теме и содержанию высказывания; формируют умение пользоваться стилистически и эмоционально окрашенными средствами языка;

– *изложение-миниатюра со стилистическим заданием*. Тексты для таких изложений должны отвечать нескольким дидактическим задачам и быть интересными в стилистическом отношении. Изложения-миниатюры могут сопровождаться предварительным стилистическим анализом и не сопровождаться им. Стилистический анализ не проводится, если учащиеся достаточно хорошо владеют умением выделять в тексте изучаемые стилистические средства языка. Школьники пишут изложение в классе или дома, стремясь реализовать стилистическое задание, привлекая наиболее подходящие средства для достижения эффективности речи;

– *стилистические этюды* – это небольшие связные самостоятельные высказывания учащихся разных стилей и жанров речи. Они могут представлять собой часть сочинения, могут быть законченными формами малого объема. Написанию стилистических этюдов обычно предшествует анализ текстов-образцов, цель которого – помочь учащимся в создании собственного текста с другим содержанием, но аналогичной стилистической ориентации.

Таким образом, при формировании стилистических умений одинаково важную роль играют упражнения как аналитического характера, так и творческого. Мастерство учителя состоит в том, чтобы вовремя переключить школьников с заданий аналитического типа на задания творческого характера, которые способствуют совершенствованию коммуникативных умений и навыков учащихся.

#### **4. Типология упражнений по стилистике, методика работы над ними**

Система упражнений по стилистике разработана Т. И. Чижовой [2, с. 157 и сл.] и включает два типа упражнений: а) упражнения, назначение которых – наблюдение над употреблением фонетических, лексических и грамматических средств языка в речи; б) упражнения, назначение которых – наблюдение над стилями речи и их основными чертами, получившими отражение в текстах определенной жанрово-стилистической направленности.

В зависимости от характера и способа действия школьников с дидактическим материалом Т. И. Чижова внутри названных типов выделяет пять групп упражнений:

– распознавание, нахождение стилистических средств в специально отобранном материале;

– определение функций, выполняемых языковыми средствами в тексте;

- самостоятельный подбор учащимися текстов различной стилевой принадлежности, их характеристика с точки зрения целесообразности использования стилистически маркированных средств;
- употребление учащимися стилистических средств языка в собственной речи;
- редактирование негативных текстов.

Т. И. Чижова определяет и место стилистических упражнений в общей системе упражнений по русскому языку, которая включает такие подсистемы: а) упражнения при изучении различных разделов науки о языке (фонетические, лексические, грамматические и упражнения, направленные на освоение стилистических норм (в фонетике, в лексике, в грамматике); б) упражнения при обучении связной речи и упражнения, направленные на осознание норм стилей речи (норм научного стиля, норм официально-делового стиля, норм публицистического стиля, норм разговорного стиля).

## 5. Понятие о стилистической ошибке

Стилистические ошибки являются разновидностью речевых ошибок (Р) и учитываются при выставлении отметки за содержание и речевое оформление творческих работ учеников.

Появление стилистической ошибки связано с нарушением требований уместности речи, когда в высказывании **одного стиля речи употребляется стилистически маркированное средство другого стиля речи**: *В тихую погоду нет-нет и оторвется листочек и, как птица, начнет плавно опускаться на землю. Совсем иначе обстоит дело в ветреную погоду.* (5 кл.). (Данный пример и последующие взяты из работы Т. И. Чижовой.)

К речевым ошибкам, обусловленным нарушением стилистических норм, относятся:

- немотивированное употребление просторечных слов, форм, выражений: *Рано утром все шофера были в сборе.* (5 кл.);
- неудачное использование эмоционально окрашенной, экспрессивной лексики: *Онегин – добрый малый, но в то же время он – страдающий. Он бешено гоняется за жизнью, постоянно разочаровывается в ней.* (8 кл.);
- немотивированное употребление диалектных слов.

## *Литература*

1. *Иконников С. Н.* Стилистика в курсе русского языка (VII – VIII классы): Пособие для учителей. — М., 1979.
2. *Чижова Т. И.* Основы методики обучения стилистике в средней школе. — М., 1987.
3. *Голуб И. Б.* Грамматическая стилистика современного русского языка. — М., 1989.
4. *Пленкин Н. А.* Стилистика русского языка в старших классах. — М., 1975.
5. *Розенталь Д. Э.* Практическая стилистика русского языка, 5-е изд.— М., 1987.
6. *Бельчиков Ю. А.* Лексическая стилистика: Проблемы изучения и обучения. — М., 1988.
7. Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителей/*Н.Е. Богуславская, В. И. Капинос, А Ю. Купалова* и др. Под ред. *Т. А. Ладыженской.* — М., 1980.
8. *Плеценко Т. П., Федотова Н. В., Чечет Р. Г.* Основы стилистики и культуры речи. — Мн., 1999.
10. *Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В.* Функциональные типы русской речи. — М., 1982.

*Л. А. Мурина*

### **ЛЕКЦИЯ 3. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ И КОНТРОЛЬНЫХ ИЗЛОЖЕНИЙ**

#### **1. Классификация изложений**

Изложение – один из традиционных видов работы по развитию связной речи школьников. В распоряжении учителя имеется значительное количество учебно-методической литературы, в которой рассматриваются такие вопросы, как значение изложений в общей системе обучения русскому языку, виды изложений и методика их проведения, требования к отбору первичных текстов, характеристика вторичных текстов, созданных учащимися, критерии их оценки и др. Сборники текстов для изложений, изданные в помощь учителю русского языка, содержат большой дидактический материал для организации обучения изложению [1–5]. Однако в связи с усилением коммуникативной направленности обучения на основе речеведческой теории (текст и его признаки, типы и стили речи, качества культуры речи и др.) возникает необходимость помочь учителю реализовать современные требования к развитию речи, внося в методику проведения изложений необходимые коррективы. Изложение



обучает школьников комплексно всем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, говорению и письму. Классификация изложений основывается на разных признаках: 1) по цели проведения; 2) по характеру текстового материала; 3) по способу передачи содержания текста.

**По цели проведения** изложения могут быть **контрольные и обучающие**. Контрольные изложения проводятся во всех классах на уроках контроля не чаще одного раза в четверть; обучающие изложения (устные и письменные) проводятся 3 – 4 раза в четверть. Для контрольных изложений в каждом классе установлен в связи со сложившейся практикой определенный объем текста: 4 класс – 80–100 слов; 5 класс – 100–150 слов; 6 класс – 150–200 слов; 7 класс – 200–250 слов; 8 класс – 250–300 слов; 9 класс – 300–350 слов, 10–11 классы – 350–450 слов.

Написанное изложение оценивается двумя оценками: первая ставится за его содержание и речевое оформление, вторая – за грамотность. Обе оценки считаются по русскому языку и ставятся в одну графу (9/8).

Обучающие изложения проводятся, как правило, по текстам, которые даны в учебниках, поскольку для большей эффективности подготовительной работы над изложением важно обеспечить учащимся зрительное восприятие текста и его частей, чтобы определить тему, основную мысль, тип и стиль речи, выразительные языковые средства, виды, способы и средства связи предложений, частей в тексте, подтемы для раскрытия темы и т. д.

**По характеру текстового материала** изложения могут быть **повествовательного характера, с элементами описания и рассуждения; описательного характера, с элементами рассуждения; изложения-рассуждения, с элементами повествования и описания.**

Выбирая тексты для изложения, учитель должен соотнести изучаемый языковой материал с языковыми средствами текста, обращая внимание и на то, к какому стилю относится текст, какие типы речи преобладают в нем. Решающим фактором при отборе текста для изложения является наличие в нем языкового материала, над которым непосредственно работают учащиеся в момент написания изложения. В этом случае школьники выявляют функциональные возможности изучаемых языковых единиц в текстах различных типов и стилей речи.

**По способу передачи содержания** изложения бывают **подробные (или полные), близкие к тексту, выборочные, сжатые, с дополнительными заданиями.** Любое изложение может быть осложнено грамматико-стилистической или грамматико-орфографической задачей, которая не должна мешать основной цели – развитию связной речи.

Подготовительная работа к написанию изложения любого вида включает **языковой анализ**. Но в зависимости от вида изложения меняется его содержание. Так, в подробном изложении решается вопрос, какие языковые средства и почему используются в тексте; в сжатом – подыскиваются нужные слова, словосочетания для оформления сжатой мысли. Выборочное изложение требует языкового анализа отдельных частей первичного текста.

Языковой анализ текста помогает учащимся определять ключевые (опорные) слова текста, выявлять выразительные языковые средства, используемые автором для раскрытия темы и основной мысли текста, а также способствует развитию языкового чутья школьников. Однако, как показывает практика обучения изложениям, языковой анализ акцентирует внимание учащихся только на целенаправленное и своеобразное употребление языковых средств в данном тексте, на то, чем отличается этот текст от других, но не учит школьников видеть проявление общих правил и закономерностей построения текстов одного и того же типа и стиля речи.

Связный текст любого типа и стиля речи характеризуется тремя факторами: содержанием, логическим построением, композицией и речевым оформлением. Эти факторы определяют необходимость формирования у учащихся коммуникативных умений: умений, связанных с пониманием и передачей содержания (определить тему текста, озаглавить его, сформулировать основную мысль, определить подтемы для раскрытия темы и т. д.); логико-композиционных умений (составить план текста: определить, с чего начать текст, чем его закончить, определить средства связи между предложениями и частями текста и т.д.); речевых умений (отбирать языковые средства в зависимости от стиля и типа речи).

Следовательно, при подготовке написания изложений наравне с языковым анализом первичного текста должен использоваться и **понятийно-типологический анализ**, предполагающий рассмотрение текста по трем направлениям (содержание, композиция, речевое оформление) на основе ведущих речеведческих понятий каждого направления.

Полный понятийно-типологический анализ текста проводится по следующему плану: определение темы и основной мысли текста, типа речи (выделение в первичном тексте большего объема фрагментов повествования, описания, рассуждения), стиля речи, подтем текста, вида и способов связи предложений, частей в тексте, выявление выразительных языковых средств, используемых автором для раскрытия темы.

Понятийно-типологический анализ текста учит школьников видеть как внутреннюю, так и внешнюю форму текста, его структуру, в которой

отражается специфика типа и стиля речи, а также видеть наличие общих черт у разных текстов одного и того же типа и стиля речи. В процессе проведения понятийно-типологического анализа текста происходит усвоение речеведческих понятий на практическом уровне и формирование коммуникативных умений.

Большое значение в обучении изложению имеет работа над планом. Составление его развивает умение выделять главные мысли, формулировать их, определять логику их взаимосвязи, приводить доказательства в виде цитат из текста.

В работе над планом самостоятельность учащихся возрастает постепенно. Сначала учитель предлагает готовый образец, который анализируется совместно с учениками, затем коллективно составляется план, и только после этого класс переходит к самостоятельной работе над планом. После того как план создан, начинается работа по отбору необходимого фактического материала для каждого пункта плана.

Приведем несколько методических разработок уроков, посвященных написанию различных по типу речи видов обучающих изложений.

## **2. Подробное изложение**

Подробное изложение требует от учащихся воссоздания первичного текста в той же композиционной форме, с сохранением деталей содержания текста. Значит, задача подробного изложения – воспроизвести как можно более полно содержание первичного текста. Учащиеся справятся с этой задачей при условии, если будут поняты основная мысль текста, основные факты и их последовательность, определены подтемы, типологическая структура текста и его стилистическая принадлежность.

Уроки обучающего подробного изложения текстов различных типов речи (описания, повествования, рассуждения) проводятся по одному плану. Понятийно-типологический анализ первичного текста изложения должен отражать специфику типа и стиля речи.

### **План урока**

- I. Объявление темы урока, постановка цели и задач.
- II. Вступительное слово учителя.
- III. Чтение текста изложения.
- IV. Понятийно-типологический анализ текста изложения:
  - а) определение типа и стиля речи;
  - б) определение темы и основной мысли, озаглавливание текста;

- в) определение подтем текста;
- г) определение видов и средств связи предложений, частей в тексте;
- д) анализ композиции текста;
- ж) составление типологической схемы текста.

V. Составление плана изложения и лексико-стилистическая работа.

VI. Орфографическая работа.

VII. Пунктуационная работа.

VIII. Устный пересказ текста по плану.

IX. Написание изложения.

X. Самостоятельная проверка написанного изложения учащимися перед тем, как сдать работы.

Работа над обучающим изложением рассчитана на один урок. В случае недостатка времени можно не проводить пересказ текста, поскольку при проведении такого анализа учащиеся легко воспроизводят содержание текста, можно и само написание изложения предложить в качестве домашнего задания.

Отметим одно основное методическое требование к проведению обучающего изложения: работа по каждому пункту понятийно-типологического анализа должна вестись на основе обращения к тексту.

**Подробное изложение текста-описания с дополнительным заданием  
подобрать заголовок, передав в нем основную мысль  
(5 класс, после изучения темы "Качественные прилагательные")**

*Быстро наступает вечер в глухом лесу.*

*Темные тени лежат под деревьями. Недвижно высятся старые сосны, чернеют густые разлапистые ели.*

*Пахнет в лесу свежей смолой, сосновой хвоей, осенней опавшей листвой.*

*Скрылось за деревьями вечернее низкое солнце. Еще не спят, кормятся в лесу птицы. Вот на стволе дерева уселся красноголовый черный дятел-желна. Он звонко долбит сухое дерево.*

*Далеко слышен в лесу торопливый стук дятла... Вертятся возле дятла шустрые синички, подбирают жучков и червячков.*

*Скоро в лесу наступит темная, непроглядная ночь. Замолкнут и заснут дневные птицы и звери. (По И. Соколову-Микитову.) [6, с.159–160]*

Материал для учителя

Цель работы над текстом – помочь учащимся приобрести опыт построения художественных описаний. Предлагаемый для изложения фрагмент текста И. Соколова-Микитова является художественным описанием состояния природы: картина вечера в глухом лесу. Любуясь увиденным, автор создает образную и эмоциональную картину. Содержание и языковые средства текста

подчинены основной задаче: описать предметы в глухом осеннем лесу. В первом предложении текста определяется тема (*вечер в лесу*) и основная мысль (*быстро наступает вечер в глухом лесу*), в двух последних предложениях (*Скоро в лесу наступит темная, непроглядная ночь. Замолкнут и заснут дневные птицы и звери.*) еще раз подчеркивается основная идея, чем усиливается эмоциональность текста. Текст можно озаглавить "*Вечер в глухом лесу*" или "*Глухой лес вечером*". И в первом, и во втором названии отражена основная мысль текста: *В глухом лесу быстро наступает вечер*.

Для раскрытия темы текста автор использовал 5 подтем (смысловых частей), которые легко обнаруживаются. Все подтемы раскрывают содержание первого предложения и связаны с ним параллельной связью, внутри подтем связь между предложениями цепная.

Каждое из описаний предметов (деревьев, запаха леса, солнца, птиц, ночи) построено по законам соответствующего типа речи: указывается предмет и дается его признак. Способы выражения признаков в основном качественные прилагательные (*темные тени, старые сосны, густые ели, свежая смола, низкое солнце, красноголовый черный дятел-желна, сухое дерево, торопливый стук, шустрые синички, темная, непроглядная ночь*).

Последнее предложение текста, его концовка, несет большую нагрузку. Оно содержит оценку увиденного и, как уже говорилось, заключает в себе основную мысль.

Строение текста можно отразить в плане и схеме:

| Примерный план текста |                   | Схема построения |   |
|-----------------------|-------------------|------------------|---|
| 1.                    | Вводная часть.    | 1.               | Общее впечатление от предмета речи.                               |
| 2.                    | Вечерний лес.     | 2.               | Описание признаков: а) леса; б) запахов леса; в) солнца; г) птиц. |
| 3.                    | Запахи леса.      | 3.               | Оценка предмета речи.   |
| 4.                    | Вечернее солнце.  |                  |   |
| 5.                    | Птицы леса.       |                  |   |
| 6.                    | Наступление ночи. |                  |   |

Как тип речи текст почти весь представляет собой описание предметов и их признаков.

#### Примерное содержание анализа текста с учащимися

1. Установление типа и стиля речи на основе выявления авторских задач (с обоснованием).

2. Определение темы и основной мысли текста с помощью вопросов:

– Какова тема текста? Сформулирована ли она в тексте? Где? Попытаемся определить тему текста и озаглавить его.

– Раскрытию какой основной мысли подчинен текст? В каком предложении сформулирована основная мысль? Проведена ли эта мысль через весь текст? Докажите это.

3. Анализ строения текста:

– Сколько подтем использовал автор для раскрытия темы?

– Какая часть в тексте является вводной? Есть ли концовка в тексте и что она означает? Из скольких абзацев состоит текст?

– Какая связь между частями текста и предложениями в частях?

4. Составление схемы строения текста; составление плана текста. (План обязательно нужно соотнести со схемой. Работа должна быть коллективной.)

5. Выписывание из каждой части текста выразительных языковых средств. Это в основном качественные прилагательные. Учащиеся должны ответить на вопросы, которые поставлены в задании упражнения: *Какие качественные прилагательные использовал автор? Назовите их и определите значение каждого из них.*

6. Объяснение правописания трудных слов.

7. Написание изложения.

**Подробное изложение текста-повествования с дополнительным заданием подобрать заголовок, передав в нем основную мысль**  
(5 класс, после изучения темы "Местоимение как часть речи")

Текст, данный в упражнении § 43, предназначен для проведения обучающего диктанта с грамматическим заданием. Однако при строгом взгляде на этот текст в нем можно заметить, как в художественном повествовании сочетаются информативный пласт, в котором последовательные действия только перечисляются, и изобразительный, где описываются предметы. Предлагаемый текст для изложения расширяет представление о строении текстов с различным типовым значением:

*Известный летчик-испытатель попал в тяжелейшую аварию. Несколько недель он провел на грани жизни и смерти.*

*Когда я пришел навестить его, он лежал весь в гипсе и бинтах. Увидев меня, мой друг улыбнулся и сказал: "Ничего, теперь вылезу..."*

*Я осмотрелся и заметил в его палате кое-что необычное. В углу между кроватью и умывальником разместился проигрыватель. На подоконнике лежали и стояли какие-то книги, много книг.*

– Развлекаешься? – спросил я, показывая на книги и проигрыватель.

– Занимаюсь, – ответил летчик. Книжки оказались специальными, техническими, а на проигрывателе стояла пластинка с записью урока английского языка.

*Летчик лежал совершенно неподвижный, постоянно мучился от болей, перевязок, лечебной гимнастики. Но он никому и ни на что не жаловался. Он день за днем работал. И так каждый день, многие месяцы, которые ему пришлось провести в больнице. (По А. Маркуше.) [6, с. 246]*

### Материал для учителя

Текст для изложения представляет собой художественное повествование, в котором автор рассказывает об известном летчике-испытателе, попавшем в тяжелейшую аварию. Текст отличается конкретностью и субъективностью. Авторское отношение к герою передается во всех частях текста: *Летчик лежал совершенно неподвижный, постоянно мучился от болей, перевязок, лечебной гимнастики. Но он никому и ни на что не жаловался. Он день за днем работал. И так каждый день, многие месяцы, которые ему пришлось провести в больнице.*

Первые два предложения текста составляют вводную часть, в которой в информативное повествование об аварии известного летчика-испытателя включено описание палаты. Во втором предложении вводной части заключена тема текста (на грани жизни и смерти), основная мысль выражена в словах героя *"Ничего, теперь вылезу..."* Данный текст можно озаглавить *"Борьба за жизнь"* или *"На грани жизни и смерти"*.

Заявленная в вводной части тема текста раскрывается с помощью 4 подтем (смысловых частей). Связь между первой и последующими частями – параллельная; средства связи – одинаковый порядок членов предложений (*Я пришел... Я осмотрел... Летчик лежал...*).

Важную роль в раскрытии характера героя играют введенные в повествование фрагмент описания (*В углу между кроватью и умывальником разместились проигрыватель. На подоконнике лежали и стояли какие-то книги, много книг...*) и диалог:

– *Развлекаешься?* – *спросил я, показывая на книги и проигрыватель.*

– *Занимаюсь,* – *ответил летчик. Книги оказались специальными, техническими, а на проигрывателе стояла пластинка с записью урока английского языка.*

В последнем абзаце текста дается оценка увиденного.

В создании изобразительности повествования активно участвуют глаголы прошедшего времени (*попал, провел, пришел, лежал, заметил, лежали, стояли, работал* и др.) и местоимения (*я, он, его, меня, ему, мой, ничего, никому, каждый* и др.)

| Примерный план текста |                            | Схема построения |                                     |
|-----------------------|----------------------------|------------------|-------------------------------------|
| 1.                    | Вводная часть.             | 1.               | Начало события.                     |
| 2.                    | Встреча друзей в больнице. | 2.               | Развитие события (описание палаты). |
| 3.                    | Необычное в палате.        | 3.               | Оценка увиденного.                  |
| 4.                    | Борьба за жизнь.           |                  |                                     |

На этапе составления плана и схемы изложения следует еще раз обобщить сведения о композиции текста и обосновать причину введения в повествование фрагмента описания палаты, в которой лежал летчик-испытатель.

### Примерное содержание анализа текста с учащимися

Рассказ А. Маркуши имеет большой нравственный смысл, поэтому анализ текста правильнее начать с обсуждения темы и основной мысли.

С учащимися выясняется:

1. Как автор выразил свое отношение к герою рассказа?
  - Попробуйте доказать, что это не просто рассказ о летчике-испытателе, а рассказ о борьбе за жизнь летчика-испытателя.
  - Какова тема текста?
  - В каком предложении сформулирована основная мысль текста?
  - Как можно озаглавить текст?
2. В каком стиле написан текст и какой тип речи преобладает в нем? В какой части текста представлен фрагмент описания? Зачем?
3. Сколько подтем использовал автор для раскрытия темы?
  - Из скольких абзацев состоит текст?
  - Какая связь между частями текста и предложениями в частях?
  - Какова схема построения текста? (Выявление общей структуры текста можно проводить путем сопоставления плана и схемы.)
4. Какими средствами автор добивается выразительности повествования? Как автору удается избежать в тексте повторения слов при повествовании о герое?

В конце анализа следует отметить, что существенной чертой изобразительности текста является субъективность изложения: в ней отражается точка зрения автора, наблюдавшего картину, его оценка увиденного, его личное отношение к событию.

### **Подробное изложение текста-рассуждения при изучении темы "Степени сравнения имен прилагательных"(5 класс)**

В ходе работы над рассуждением важно сформировать у учащихся умения выделять в первичном тексте все компоненты рассуждения и их языковые средства, понимать назначение каждого компонента в организации рассуждения, а затем осознанно и подробно воспроизводить содержание, композицию и языковые средства первичного текста-рассуждения в собственном высказывании.

*Леса оздоравливают землю.*

*Они не только исполинские лаборатории, дающие кислород. Они поглощают из воздуха пыль и ядовитые газы. Достаточно того, что в воздухе городов в несколько тысяч раз больше микробов, чем в воздухе лесов. Нет, пожалуй, ничего целебнее и прекраснее, чем воздух сосновых боров – смолистый, мягкий, настоящий на запахе хвои, трав и цветов. Поэтому в нашей стране так берегут леса вокруг больших городов и справедливо называют их "легкими города"...*

*Наконец, есть еще одно прекрасное свойство лесов. Они... являются наиболее благотворной средой для кристаллизации человеческой мысли и творчества. Красно-*



*та наших лесов была источником вдохновения для наших поэтов, ученых, композиторов и художников...* (К. Паустовский.)

### Материал для учителя

Многие произведения К. Паустовского имеют публицистическую направленность. Отрывком из такого произведения является текст, данный в учебнике для 5 класса (упр. 377). Задача текста – привлечь внимание читателя к одной из важных проблем нашего общества: бережному отношению к природе. Это рассуждение публицистического стиля. Первое предложение содержит в себе тезис (*Леса оздоравливают землю.*), последующие два предложения (*Они не только исполинские лаборатории, дающие кислород. Они поглощают из воздуха пыль и ядовитые газы.*) содержат доказательства высказанной в тезисе мысли; 3-е и 4-е предложения присоединяются к доказательной части в качестве примеров. Затем следует вывод (*Поэтому в нашей стране так берегут леса вокруг больших городов и справедливо называют их "легкими города"...*). После вывода в конце текста автор, как бы подытоживая сказанное, дополняет вывод (*Наконец, есть еще одно прекрасное свойство лесов. Они... являются наиболее благотворной средой для кристаллизации человеческой мысли и творчества.*). В целом структура текста может быть показана так:

| Примерный план текста |  | Схема построения  |
|-----------------------|--|---|
| 1.                    | Леса оздоравливают землю.  | – тезис;<br>– аргументы (доказательства);<br>– примеры;<br>– вывод. |
| 2.                    | Лес – это кислород.  |   |
| 3.                    | Лес – это поглотитель ядовитых газов.  |   |
| 4.                    | Красота леса – это источник вдохновения для поэтов, ученых, композиторов и художников. |   |
| 5.                    | Лес надо беречь.   |   |

Предложения, составляющие текст рассуждения, построены автором однотипно. Параллельной связью с повтором слова и структуры предложений (*Они исполинские лаборатории... Они поглощают... Они выявляются...*) подчеркивается, что перед нами не разрозненные факты, а что-то цельное, объединенное одной общей мыслью.

Эмоциональность отрывку придают оценочная лексика (*достаточные, в несколько раз больше*), использование повторов слов и целых конструкций, подчеркивающих параллелизм построения предложений (*Они дают кислород..., Они поглощают..., Они являются ...*), ряды однородных членов (*смолистый, мягкий, прекрасный*), наличие глаголов настоящего времени (*поглощают, оздоравливают, являются*) и качественных прилагательных в форме сравнительной степени (*целебнее, прекраснее*). Все эти языковые средства характерны для текстов публицистического стиля.

### Примерное содержание анализа текста с учащимися

I. Определение типа и стиля текста на основе характеристики авторских задач.

II. Выявление основной мысли. Учащимся может быть предложено найти ключевое предложение, которое является основным в раскрытии темы.

III. Определение структурных элементов типа речи. Анализ содержания и языковых средств. Анализ структурных элементов (тезис, доказательство, примеры, вывод) целесообразно сопровождать составлением схемы и плана текста, выясняя при этом содержание каждого структурного элемента. В конце анализа текста учащимся следует задать вопросы: *Раскрыл ли автор основную мысль, сформулированную в начале текста? Какие языковые средства используются в тексте для того, чтобы сделать доказательства и примеры убедительными?*

IV. Объяснение правописания трудных слов.

V. Написание изложения.

### **3. Сжатое изложение**

Сжатое изложение передает содержание первичного текста кратко и обобщенно. Работа над сжатым изложением учит избегать многословия, выделять главное, отбрасывая подробности, не имеющие большого значения для раскрытия основной мысли текста. Если в подробном (полном) изложении учащиеся стремятся сохранить языковые особенности первичного текста, то в сжатом изложении это не является первоочередной задачей, поэтому при анализе текста важно акцентировать внимание школьников на том минимуме языковых средств, с помощью которых они могут кратко и ярко передать основное содержание текста.

Способы сжатия текста: а) вычленение главного содержания; б) исключение ненужных подробностей; в) обобщение конкретных, единичных явлений, деталей, предметов первичного текста для использования в сжатом изложении.

При подготовке написания сжатого изложения большое значение имеет прием устного пересказа текста учащимися, когда выделяются моменты, отражающие содержание. Сжатое изложение требует кропотливой работы учеников над первичным текстом. Приведем методику проведения подготовительной работы по созданию сжатого изложения текста, данного в упражнении 282 на странице 128 (5 класс).

*Я вышел из леса и остановился. Ветра не было. Всё замерло. Не слышно было ни одной птицы. Даже воробьи все попрятались. Приближалась гроза. Темно-синяя ту-*

*ча закрывала половину неба. Сейчас сверкнет молния, загремит гром и начнется сильная буря.*

*И вдруг я увидел, как вдали на фоне темного неба замелькало что-то светлое, как белый платочек. То летел со стороны деревни белый голубь. Летел все прямо, прямо и скрылся за лесом. Прошло несколько минут. Вокруг стояла все та же тишина. И вот уже замелькали в небе два платка: это летели домой в деревню два белых голубя.*

*Наконец подул сильный ветер, сверкнула молния, прогремел гром – началась буря. Я едва добежал домой. Под крышей, на самом краю слухового окна, сидели два белых голубя. Один из них жил здесь. Он слетал за товарищем, привел его и, может быть, спас. Голуби сидели рядом и чувствовали каждый своим крылом крыло соседа. Им было хорошо! (По И. Тургеневу.)*

### Материал для учителя

Подготовительная работа над сжатым изложением начинается с чтения и анализа содержания первичного текста: выясняется, что отрывок из рассказа И. Тургенева – это художественное повествование, тема текста – *начало грозы*, основная мысль – *птицы способны на взаимовыручку и дружбу*.

Чтобы сжать текст, нужно вычленив главную информацию: отобрать те действия и описания, которые обеспечивают развитие сюжета. Устанавливается, что текст содержит 5 подтем для раскрытия темы. В первой части текста говорится о том, что *автор вышел из леса, остановился и увидел приближение грозы: темно-синяя туча закрывала половину неба*. Это основная мысль первой части. В сжатом виде данная часть может быть оформлена примерно так: *Автор вышел из леса и увидел приближение грозы*. Озаглавливаем эту часть: "Приближение грозы".

Во второй части сообщается о том, как *"вдали на фоне темного неба замелькало что-то светлое, как белый платочек. То летел со стороны деревни белый голубь. Летел, летел все прямо, прямо и скрылся за лесом"*. Эту мысль можно выразить в двух предложениях: *На фоне темного неба появился белый платочек. Это летел со стороны деревни в сторону леса белый голубь*. Озаглавливается эта часть: "Появление голубя".

Третья часть текста начинается: *"Прошло несколько минут. Вокруг стояла все та же тишина. И вот уже замелькали в небе два платочка: это летели домой в деревню два белых голубя"*. Содержание этой части можно оформить одним предложением: *"Прошло несколько минут, и автор увидел, что со стороны леса в деревню летели уже два белых голубя"*. Озаглавим эту часть: "Возвращение двух голубей в деревню". Четвертая часть текста состоит из одного предложения: *"Наконец подул сильный ветер, сверкнула молния, прогремел гром – началась буря"*. В этом предложении очень кратко, но последовательно сообщаются признаки начала бури. Эту часть можно оставить в сжатом вторичном тексте без изменения, а озаглавить так: "Начало грозы – бури".

Все предыдущие части текста подготавливают почву для подробного рассказа об удивительном поведении голубей, их взаимовыручке и дружбе.

Пятую часть, в которой заключена основная мысль текста, не следует сокращать. Этот фрагмент должен излагаться подробно. Озаглавить можно так: "Взаимовыручка".

План сжатого изложения записывается на доске и в тетради. Рядом с пунктами плана записываются слова и словосочетания, несущие в себе основной смысл каждой части текста:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Приближение грозы.                  | 1. Автор; вышел из леса; увидел приближение грозы.   |
| 2. Появление голубя.                   | 2. На фоне неба; летел; появился белый голубь; со стороны деревни; в сторону леса.   |
| 3. Возвращение двух голубей в деревню. | 3. Со стороны леса; в сторону деревни; летели два голубя.  |
| 4. Начало грозы – бури.                | 4. Подул ветер; сверкнула молния; прогремел гром; началась буря.   |
| 5. Взаимовыручка.                      | 5. Добежал домой; под крышей на краю слухового окна; сидели два белых голубя; сидели рядом; чувствовали каждый рядом крыло соседа. |

После того как работа по сжатию текста закончится, ученикам важно показать и доказать, что художественное повествование при сжатии утрачивает многие черты художественного стиля (образность, эмоциональность) и приближается к информативному сообщению. При сжатии текста также важно параллельно формировать умение правильно использовать виды, средства и способы связи предложений и частей в тексте.

#### Примерное содержание анализа текста с учащимися

1. Общая характеристика текста с точки зрения стиля и типа речи.
2. Уточнение темы и основной мысли текста. Тема текста отражена в первой части текста, основная мысль – в последней части.
3. Анализ содержания текста. Анализ следует начинать с выявления подтем и основной мысли каждой подтемы. Затем составляется план текста и выписываются языковые средства для передачи основной мысли каждой части.

Беседа по определению краткого содержания текста может быть проведена с помощью вопросов такого типа:

– *Есть ли в этой части текста сведения, без которых последующее повествование будет непонятным?*

– *Какие детали происходящего важны для развития действия, для раскрытия основной мысли, а какие можно опустить? Почему?*

– *Как мысль, выраженную в данной части текста, сформулировать короче?*

Обучая сжатию текста, вычлняя основное и дополнительное содержание, необходимо показать, что многие детали (описательные элементы, подробные характеристики действий героев, подробные детали внешности и др.) оказы-

ваются "лишними" только при установке на сжатое воспроизведение текста. Для подробного повествования эти детали очень важны, так как способствуют созданию выразительности текста.

4. Анализ содержания части текста, подлежащей подробному воспроизведению. Центральный фрагмент повествования, в котором выражена основная мысль всего текста, должен воспроизводиться подробно. Наглядность картины в этой части достигается тем, что действия (автора и голубей) показываются детально: *"Я едва добежал домой. Под крышей, на самом краю слухового окна, сидели два белых голубя: тот, который слетал за товарищем, и тот, кого он привел и, может быть, спас. Они сидели рядом и чувствовали каждый своим крылом крыло соседа. Им было хорошо"*.

5. Анализ языковых средств. Текст – художественного стиля: автор рисует картину приближения грозы. Образность описания обеспечивается использованием слов в переносном значении, преимущественно глаголов (*приближалась гроза, туча закрывала половину неба, стояла тишина, замелькали два платка* и др.).

Все, что показано в тексте, подано через восторженное восприятие автора, которое должно сохраниться и в сжатом варианте.

#### 4. Выборочное изложение

Выборочное изложение ставит своей целью определить темы разных частей первичного текста и передать какую-либо одну из них. Выборочное изложение во многом близко к сочинению, выполняемому на литературном материале. Отбор материала и языковых средств в выборочном изложении отражает точку зрения пишущего.

Выборочные изложения могут служить основой подготовки к сочинениям типа характеристики героя литературных произведений, а также основой обучения конспектированию и тезированию.

Приведем пример методики подготовки выборочного изложения с элементом описания внешности по отрывку из рассказа И. С. Тургенева "Бежин луг" (6 класс).

Подготовка к изложению начинается с систематизации отобранного материала. Дома учащиеся отметили отрывки из рассказа, в которых дано описание портрета мальчика, выбранного тем или иным учащимся для работы над изложением. На уроке материал систематизируется в соответствии с особенностями такого типа речи, как описание. В тетрадках записываются элементы описания (возраст, внешность, одежда, характер), а затем соответствующие слова и словосочетания из текста.

Обычно методика использует воспитательный фактор и рекомендует учителю для работы над изложением-описанием образ мальчика Павлу-

ши – некрасивого, но с умным, прямым взглядом, с силой в голосе, смелого мальчика, который и писателю очень нравится. Но... представляется, что таким образом используемый воспитательный фактор может привести и к нежелательным результатам: формированию равнодушного отношения к людям, не соответствующим идеалу. А ведь И. С. Тургенев и остальных четырех мальчиков описал отнюдь не равнодушно. В каждом мальчишеском образе проступает неповторимость, единственность отдельного человека: каждый человек – большая ценность, так как другого такого человека больше нет, не было и не будет. Тем более важно обратить внимание учащихся на товарищей Павлуши, что сильный характер Павлуши вызывает восхищение и оттесняет чувство сострадания к своей судьбе, как бы не дает повода к проявлению сострадания. Образы же товарищей Павлуши помогут детям почувствовать боль за угнетенных, вызвать сочувствие, жалость, воспринять житейский опыт: нищета, голод, изнурительный труд уродуют человека (нет среди бедных крестьянских детей стройных, красивых, с тонкими чертами лица, таких, как принадлежащий, по всем приметам, к богатой семье Федя).

Возможно, данное изложение-описание необходимо посвятить не только мальчику Павлуше, а Павлуше и одному (на выбор) из его товарищей. Вопросами, которые бы вызвали интерес к товарищам Павлуши, могут быть следующие характеристики автора: *"Лицо третьего, Ильюши, было довольно незначительно: горбоносое, вытянутое, подслеповатое, оно выражало какую-то тупую, болезненную заботливость..."* (Почему заботливость вдруг названа тупой, болезненной?); *"Все лицо его [Кости] было невелико, худо, в веснушках, книзу заострено, как у белки; губы едва можно было различить; но странное впечатление производили его большие, черные, жидким блеском блестящие глаза; они, казалось, хотели что-то высказать, для чего на языке, – на его языке, по крайней мере, – не было слов"* (Что хочет сказать нам о Косте писатель, характеризуя так глаза мальчика?); *"Он [Ваня] лежал на земле, смирнѣхонько прикорнув под угловатую рогожу, и только изредка выставлял из-под нее свою русую кудрявую голову"* (Почему семилетний ребенок ведет себя смирнѣхонько?). В поисках ответов на данные вопросы учащиеся обратятся к тексту, будут думать над каждым словом автора, сравнивать, связывать различные факты. Например, внешность и работу Ильюши на бумажной фабрике; тупое, болезненное выражение лица и то, что рассказывает "страшные" истории преимущественно только этот мальчик. Невысказанность в глазах Кости и то, что почему-то именно Костя задает столько вопросов (*"А правда ли, – спросил Костя, – что Акулина-дурочка с тех пор и рехнулась, как в воде побывала?"*; *"А пом-*

нишь Васю?" – печально прибавил Костя); задает вопросы, даже когда боится ответов ("А что?" – торопливо спросил Костя; "Что ты, что ты?" – пролепетал Костя).

После подобной беседы продумывается план изложения, состоящий из двух частей (первая часть посвящена Павлуше, вторая – одному из его товарищей); пункты плана одинаковы в двух частях: это описание внешности и описание характера. Фактический материал подобран учащимися дома. На уроке в ходе беседы и составления устных изложений несколькими учащимися фактический материал дополняется либо корректируется. Когда подготовительная работа закончена всеми учащимися, изложение оформляется письменно.

Приведем еще пример методики проведения выборочного изложения текста, в котором используются различные типы речи: повествование и описание (предметов, места, состояния среды) (6 класс).

### ***В весеннем лесу***

*Мы в весеннем лесу. Зорко оглядываюсь по сторонам и замечаю что-то розовато-синее. Бегу посмотреть. Это распустился цветок медуницы. На толстом зеленом стебле красуются отдельные цветочки, похожие на крохотные кувшинчики. Верхние из них нежно-розовые, а те, что пониже, – лиловые.*

*Выходим на небольшую поляну. Вокруг нее толпятся молодые березки. Посредине синее, как продолговатое зеркало, весенняя лужа. Она полна до краев прозрачной снеговой воды.*

*Я заглядываю в воду. Она так чиста, что на дне отчетливо виден каждый прошлогодний листок, каждая затонувшая веточка. В луже оживленно плавают лягушки. Они тарачат на меня выпученные глаза, но не боятся, не хотят нырять. Они, как бы здороваясь со мной, издают какие-то урчащие приветственные звуки.*

*Уже вечерет. Солнце, как начищенный медный таз, будто висит над дальним лесом. Оно такое огромное, красноватое. А вот прямо на нем появилось длинное сербристое облачко, словно рыбу в таз положили.*

*Как хорошо кругом! (По Г. Скребицкому.)*

### **Материал для учителя**

Изложение данного текста можно проводить как выборочное, определяя задание описать предметы весеннего леса.

Предлагаемый для выборочного изложения текст является художественным повествованием, рассредоточенным по всему отрывку: *Мы в весеннем лесу. Зорко оглядываюсь по сторонам и замечаю... [...] Бегу посмотреть... [...] [...] Выходим на ... поляну. [...] Я заглядываю в воду. [...] [...] Скобками обозначены другие типы речи, которые вводит автор.*

В тексте имеется описание четырех предметов (медуницы, воды весенней лужи, лягушек, солнца).

В описаниях предметов (медуницы, лужи, лягушек, солнца) указывается предмет и рисуются его признаки; способы выражения признаков различны: имена прилагательные (*нежно-розовые, крохотные кувшинчики, молодые березки, прозрачная снеговая вода*), сравнительные обороты (*похожие на крохотные кувшинчики; как продолговатое зеркало; солнце, начищенный медный таз*), глагольные сочетания (*толпятся березки; посредине синее лужа; будто висит над лесом; появилось серебристое облачко*). Почти все предложения в частях текста соединены с помощью цепной связи: *Выходим на ... поляну. Вокруг нас ... весенняя лужа. Она полна ...; плавают лягушки. Они таращат...* и т. д.

Последовательность анализа первичного текста может быть такой:

1. Определение стиля на основе характеристики авторских задач.
2. Определение темы (Весенний лес), основной мысли (Как хорошо кругом) и основного типа речи.
3. Выявление других типов речи, использованных автором для раскрытия темы, их анализ.

Работа над составлением выборочного текста предполагает: 1) выявление общей структуры высказывания; 2) составление плана нового текста; 3) целенаправленный отбор сведений и основных средств, обобщение их в тексте.

В ходе работы над текстом необходимо показать учащимся, как выбор типов речи, их последовательность в тексте связаны с замыслом автора, с развитием темы. Приступая к обсуждению текста, следует также определить, через чье восприятие показывает писатель красоту в весеннем лесу, и в связи с этим рассмотреть типы речи, составляющие текст.

### *Литература*

1. *Виноградова Л. А., Горчак А. Н.* Сборник текстов для изложений. – М., 1986.
2. *Капинос В. И.* Сборник текстов для изложений с лингвистическим анализом: 5–9 классы. – М., 1991.
3. Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. *Т. А. Ладыженской.* – М., 1980.
4. *Морозова И. Д.* Виды изложений и методика их проведения. – М., 1984.
5. *Пленкин Н. А.* Изложение с языковым разбором текста. – М., 1988.
6. Русский язык: Культура устной и письменной речи: Учебник для 5-го кл. школ с русским языком обучения / *Л. А. Мурина, Е. Г. Задворная, Ф. М. Литвинко* и др. – Мн., 2002.



**Ф. М. Литвинко**

## ЛЕКЦИЯ 4. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ

### 1. Задачи изучения лексики

1. Сформировать у учащихся представление о лексике как разделе науки о языке, располагающем собственными лингвистическими понятиями.

2. Выработать у учащихся понимание основного назначения лексики – отражать всё многообразие мира предметов и отношений окружающей человека действительности.

3. Сформировать у учащихся представление о системности русской лексики как совокупности всех слов языка.

4. Сформировать у учащихся потребность заботиться о соблюдении лексических норм с целью достижения точности речи при создании собственных высказываний.

5. Обогащать словарный запас учащихся смысловыми (тематическими), лексико-семантическими группами слов, словами-синонимами, лексическими средствами выразительности речи с целью достижения её богатства и выразительности.

### 2. Лингвистические основы школьного курса лексики

В школьном курсе лексики слово рассматривается с точки зрения значения, происхождения, сферы использования, активного и пассивного запаса, а также с точки зрения стилевой окраски.

Основная функция слова, единицы языка, обладающей рядом характерных признаков: наличием словесного ударения, фонетической выразительностью, грамматической оформленностью, непроницаемостью, наличием значения, – а) называть предметы, признаки, количества, действия материального и духовного мира людей (*снег, белый, пять, напористо, падать; волнение, важный, ценить* и т. д.); б) обозначать разные смысловые отношения между словами в словосочетании, предложении (*работать в поле*), между частями в сложном предложении и между предложениями в тексте (*Дети и взрослые любят книгу*); в) быть показателем различных чувств (*ах! ох!*), средством имитации криков живых существ и звуков, издаваемых предметами (*гав-гав; тик-так*).

С учетом специфики значения и функции слова делятся на **знаменательные**, имеющие лексическое и грамматическое значение, и **служебные**, которые имеют только грамматическое значение. Слова второй

группы, служебные, не имеют лексического значения, им присуще только грамматическое, поэтому в лексике они не изучаются.

Знаменательные слова, в свою очередь, делятся на **изменяемые** и **неизменяемые**.

Специфика слов первой группы в том, что при склонении, спряжении языковой состав форм может претерпевать те или иные изменения, которые никак не отражаются на лексическом значении слова: все грамматические формы одного и того же слова объединяются общностью лексического значения.

Называя предметы, признаки, действия, говорящий может выразить своё отношение к ним, дать им положительную или отрицательную оценку, что происходит в словах, имеющих эмоционально-экспрессивную окраску: *очи* (кн.), *уста* (кн.), *гляделки* (разг.-пр.), *ручища* (разг.), *тащиться* (разг.), *шестьвовать* (кн.) и т.д.

Учителю необходимо помнить об основных **типах лексических значений** русских слов: а) **прямом** значении, которое возникает вследствие непосредственной направленности звукового комплекса на элемент объективно существующего мира (*дом*, *вода*, *небо* и т. д.); б) **переносном**, которое появляется в результате переноса названия с одного предмета на другой (ср.: *золотое кольцо* и *золотое сердце*); в) **фразеологически связанном**, которое реализуется в сочетании данного слова с другими словами, причем круг их достаточно ограничен; ср.: *друг* и *закадычный друг*; *глаза* и *карие глаза*; *поражение*, *гибель* и *обречён на поражение*, *гибель* и т.д.; г) **синтаксически ограниченном**, которое возникает, когда слово попадает в определенную синтаксическую позицию; ср.: *лиса* – ‘дикое животное’ (*Лиса забралась в курятник*) и *лиса* – ‘хитрый человек’ (*Она страшная лиса*); д) **конструктивно обусловленном**, которое проявляется в слове только в составе определенной грамматической конструкции; например: слово *пенять* реализует значение "укорять кого-н.", "сетовать на кого-н." только в таких грамматических конструкциях: "гл. + сущ. в дат. п.", "гл. + на (предлог) + сущ. в вин. п." (*пенять брату*, *пенять на себя*).

Учащимся сведения о типах лексических значений не сообщаются, но учитываются при проведении различных видов языкового анализа.

Лексике так же, как фонетике, морфологии, синтаксису, свойственны системные отношения, которые проявляются в многозначности слов, синонимических рядах, антонимических противопоставлениях, лексико-семантических и смысловых (тематических) группах слов.

**Многозначность** – это способность слова употребляться в нескольких значениях. "Чемпионом" среди многозначных слов является глагол

"идти": в толковых словарях зафиксировано 27 его значений. Каждое из значений многозначного слова может быть установлено только по контексту.

Многозначность – результат приобретения словом переносного значения. Перенос значения может осуществляться на основе метафоры, на основе метонимии, на основе сходства функций.

**Метафорическое** значение связано с переносом наименования с одного предмета, явления на другой **по сходству признаков** (формы, цвета, звукового восприятия и т. д.); ср.: *серебряный колокольчик – серебряный голос; острый серп – серп луны*; **метонимическое** значение – по различным ассоциативным связям: *серебро* – металл и изделия из серебра, *класс* – помещение и ученики; **функциональное переносное значение** находим в словах, которые называют предметы, выполняющие одинаковые функции: *хвост птицы и самолёта, нос животного и лодки* и т.д.

Многозначность необходимо отличать от омонимии. **Омонимы** – это слова, одинаковые по звучанию и написанию, но разные по значению: *лук* (оружие) и *лук* (растение), *ключ* (родник) и *ключ* (от замка) и т.д.

Важно научить школьников отграничивать многозначные слова от омонимов: полисемантическое слово обозначает явления, в чем-либо сходные, а слова-омонимы – явления, не имеющие между собой **ничего общего**. Самым надёжным критерием разграничения полисемии и омонимии является сопоставление **словообразовательных рядов и лексической сочетаемости**, которые у слов-омонимов различны.

Воспроизведем фрагмент словарной статьи из «Словаря омонимов русского языка» О. С. Ахмановой:

**Коса** I. Косичка, косица. *Длинная коса.*

**Коса** II. Косить, косарь, косец, косилка. *Острая коса.*

**Коса** III. Песчаная, намывная, узкая коса. *Причалить к косе.*

Трудными для усвоения в национальной школе оказываются межъязыковые омонимы: рус. *неделя* (7 дней) и бел. *нядзеля* (воскресение), рус. *диван* (мебель) – бел. *дыван* (ковёр) и т.д.

Важным средством обогащения речи являются **синонимы** – слова, различные по звучанию и написанию, но близкие по значению. Они образуют синонимичные ряды, каждый из которых имеет **стержневое слово**, или **доминанту**. Различают понятийные синонимы (*быстро, стремительно*) и стилистические: *лоб* (стилистически нейтральное), *чело* (поэтическое). Синонимы одного ряда различаются лексической сочетаемостью. Своеобразны отношения между многозначными словами и синонимами: каждое значение многозначного слова имеет свой синоним; ср.:

*свежий хлеб* (только что испеченный), *свежая рубашка* (чистая), *свежая газета* (сегодняшняя), *свежая мысль* (оригинальная) и т.д.

Знакомя школьников с **антонимами** – словами с противоположным значением, которые употребляются для наименования контрастных понятий, необходимо подчеркнуть, что в антонимические отношения вступают не все слова, а только те, которые обозначают качественный признак (*хороший – плохой*), состояние (*тепло – холодно*), действие (*говорить – молчать*), количество (*много – мало*), указывают на пространственные или временные отношения (*близко – далеко, утром – вечером*). Антонимы иногда приводятся в словарях с пометкой *противоп.* к заглавной лексеме словарной статьи, если слово имеет чёткий антоним.

Слова характеризуются разным набором связей и отношений с другими словами. Системность лексики можно наблюдать в процессе анализа отношений, в которые слова вступают друг с другом [7, с. 73]:

Семантические системные отношения  
слова *грустный*

Лексико-семантические отношения:

*жизнерадостный*  
*энергичный*  
*чуткий*  
*добрый*

Родственные  
отношения:

*грусть*  
*грустить*  
*грустно*  
*загрустить*

Антонимические от-  
ношения:

*весёлый*

*грустный*

Синонимические  
отношения:  
*печальный*  
*горестный*  
*унылый*

Освоение лексических явлений ведется **по плану**: определение понятия, его стилистическая функция, т.е. назначение в речи, способ отражения в толковых словарях и особенности использования в произведениях художественной литературы.

С **точки зрения сферы употребления** различают общеупотребительные слова, профессиональные слова и термины.

**Общеупотребительные слова**, образуя ядро словарного состава языка, называют жизненно важные предметы и явления объективной действительности. Среди общеупотребительных слов немало лексем,

связанных общностью происхождения в русском и белорусском языках, – общеславянские и общевосточнославянские, которые могут несколько различаться звучанием. Естественно, употребление данных лексических единиц не вызывает особых затруднений у учащихся. Кропотливая работа нужна при обучении пониманию и использованию слов, специфичных для родного и изучаемого языков: *варежка* – (бел.) *рукавіца*, *видеть* – (бел.) *бачыць* и т.д.

**Профессиональные слова и термины** имеют много общего, однако очевидны и особенности, их разграничивающие. Это обусловлено лексическим значением и сферой использования. **Профессионализмы** свойственны **разговорной речи** людей определенного рода деятельности и характеризуются как полуофициальные наименования. **Термины**, обозначая специальные понятия, включаются в тексты **книжной речи**, прежде всего научного стиля.

Профессиональные слова экспрессивны, так как чаще всего возникают в результате **переосмысления слов бытовой лексики**. Этим они противопоставляются терминам – единицам эмоционально нейтральным. Кроме того, термины строго и точно называют понятия и представляют собой однозначные наименования, которые не могут иметь синонимов; профессиональные слова нередко имеют синонимы среди общеупотребительных.

В художественной литературе к профессиональным словам и терминам прибегают для воспроизведения особенностей труда и речи людей, занимающихся определенной деятельностью, для показа производственной обстановки.

**Диалектные слова**, в отличие от профессиональных, не входят в лексическую систему литературного языка, так как они используются вместо общеупотребительных слов в речи людей, проживающих на определенной территории.

Усвоение понятия "диалектные слова" имеет свои сложности в условиях близкородственного русско-белорусского двуязычия. Многие диалектизмы не воспринимаются учащимися как слова, находящиеся за пределами русского литературного языка, так как данные лексемы и фонетически, и семантически совпадают со словами современного белорусского литературного языка, ср.: (диал.) *вежа* – 'башня', (бел.) *вежа*; *вельми* – 'очень', (бел.) *вельмі*; *веред* – 'нарыв', (бел.) *верад* и др.

Наиболее образные названия предметов и явлений, возникшие в народной речи, входят в литературный язык: *земляника*, *тайга*, *цапля*, *филлин* и др. В наше время влияние диалектных источников на лексическую систему языка ослабевает. Диалекты постепенно отмирают в силу по-

всеместного распространения – через школу, радио, телевидение – литературного языка.

В речи некоторых школьников диалектные слова могут встречаться. Их использование следует квалифицировать как нарушение литературных норм.

Со способами отражения диалектизмов в толковых словарях школьников знакомит учитель: из его рассказа дети узнают о "Словаре русских народных говоров" и о "Толковом словаре живого великорусского языка" В. И. Даля.

Роль диалектизмов в произведениях художественной литературы можно установить при анализе отрывка из повести М. М. Пришвина "Кладовая солнца". Писатели обращаются к диалектным словам для точного отражения реальной действительности, если возникает необходимость показать быт людей определенной местности, особенности их речи. В других стилях диалектизмы не используются.

Общеупотребительные слова и диалектизмы сближает то, что они называют жизненно важные предметы и явления действительности, могут принадлежать к разным частям речи. То, что различает общеупотребительные и диалектные слова, учащиеся лучше осознают по таблице, назначение которой – систематизировать знания четвероклассников об изученных лексических понятиях.

#### ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УПОТРЕБЛЕНИЯ

|   | <b>Общеупотребительные слова</b>             | <b>Профессиональные слова и термины</b>                             | <b>Диалектные слова</b>                               |
|---|--|---|---|
| <b>Сфера употребления</b>                                   | Используются в речи всех носителей языка     | Употребляются в речи людей определенных профессий                   | Бытуют на ограниченной территории                     |
| <b>Стиль речи</b>   | Участвуют в создании текстов всех стилей     | Профессионализмы свойственны разговорной речи, термины – книжной    | Встречаются в произведениях художественной литературы |
| <b>Назначение в произведениях художественной литературы</b> | Являются основой художественных произведений | Передают особенности трудовой и профессиональной деятельности людей | С их помощью изображаются приметы данной местности    |

С точки зрения происхождения выделяют два пласта лексических единиц – слова **исконно русские** и **заимствованные**. Сопоставляя их,

четвероклассники убеждаются: заимствованные слова не могут лишить русский язык национальной специфики, они обогащают и совершенствуют его лексическую систему. Однако злоупотреблять заимствованиями нельзя, так как их обилие приводит к засорению речи.

Сведения о происхождении слов можно почерпнуть из этимологического словарей (*Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В.* Краткий этимологический словарь русского языка. – М., 1975). Существуют и словари иностранных слов (*Одинцов В. В., Смолицкая Г. П., Василевская И. А.* Школьный словарь иностранных слов. – М., 1983); в толковых словарях заимствования сопровождаются пометами, называющими язык-источник, из которого слово пришло в русский язык.

Для грамотного введения в высказывание заимствований учащимся необходимо знать их семантику, особенности употребления, правописания и произношения. Толкование значений заимствованных слов осуществляется несколькими способами: 1) семантическим с использованием приема синонимизации; 2) приведением логического определения слова; 3) выделением морфем, из которых состоят слова, и установлением значения каждой из них. Различные приемы семантизации слов формируют у учащихся умение самостоятельно объяснять значения неизвестных им лексических единиц.

**С точки зрения активного и пассивного запаса разграничивают устаревшие и новые слова.**

Учащиеся получают представление об **историзмах** (словах, являющихся наименованиями ушедших в прошлое понятий) и **архаизмах** (словах, вместо которых для названия того же понятия начали употреблять другое слово). Термины "историзмы" и "архаизмы" не вводятся.

Одни из устаревших слов имеют синонимы среди общеупотребительных, другие – нет. Общеупотребительные слова-синонимы либо отличаются от устаревших фонетически, либо являются словами с другим корнем. Учащимся-белорусам нелегко квалифицировать слова *древо, младость, оратай, длань* как устаревшие, потому что в родной речи данные лексемы являются общеупотребительными (ср. бел.: *дрэва, маладосць, араты, далонь*).

При закреплении школьники осознают, что не все вышедшие из употребления слова устарели в равной мере. Среди них есть как лексемы, известные носителям современного языка (*верста, дюжина, князь*), так и лексемы, непонятные для многих. Некоторые из таких слов в современном языке сохранились только в поговорах.

В толковые словари включаются далеко не все устаревшие лексемы, а только те, которые наиболее часто встречаются в произведениях худо-

жественной литературы. Вышедшие из употребления слова сопровождаются пометой *устар.* (устаревшее). Их значение раскрывается в энциклопедических словарях.

Изучение **новых слов** представляет трудность в методическом отношении, ибо учащиеся любую неизвестную им лексическую единицу с поспешностью квалифицируют как неологизм. Поэтому важно убедительно доказать, что **неологизмы** – словесные обозначения новых предметов и явлений материального и духовного мира людей.

Своеобразие неологизмов в том, что они постепенно теряют новизну, становятся общеупотребительными, а некоторые даже переходят в разряд устаревших слов.

Среди неологизмов различают общенародные и авторские новообразования, которые создаются писателями и являются индивидуальными художественными средствами.

В словари попадают далеко не все новые слова, а только лексемы, утратившие оттенок непривычности и ставшие общеупотребительными. Однако в толковании нуждаются и те лексические единицы, которые встречаются в материалах современной печати, но не зафиксированы в имеющихся словарях литературного языка. С этой целью регулярно издается специальный словарь-справочник "Новые слова и значения" (например, см.: Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х годов / Под ред. Н. З. Котеловой. – М., 1984). Понимание того, что язык постепенно развивается, – важный фактор формирования материалистического мировоззрения школьников.

Анализ текстов, которые приведены в учебнике, позволяет сделать вывод о сфере применения неологизмов: они встречаются и в книжном, и в разговорном стилях.

Обобщение и систематизация сведений, полученных на уроках лексики, осуществляется по таблице:

**УСТАРЕВШИЕ И НОВЫЕ СЛОВА**

|   | <b>Устаревшие слова</b>                           | <b>Новые слова (неологизмы)</b>                                |
|---|---|--|
| <b>Сфера употребления</b>                                   | Характеризуют речь историков                      | Присутствуют в речи людей, осваивающих новые предметы, явления |
| <b>Стиль речи</b>   | Применяются в книжном стиле                       | Используются в книжном и разговорном стилях                    |
| <b>Назначение в произведениях художественной литературы</b> | Воссоздают историческую обстановку, колорит эпохи | Называют новые предметы и явления действительности             |



Определение **фразеологических оборотов** – устойчивых, образных сочетаний слов, называющих действия, предметы, – содержит указание на основные признаки фразеологизмов: они представляют собой *сочетания слов* (структурный признак), которые не создаются каждым говорящим, а воспроизводятся *по традиции* (признак устойчивости) с целью придания речи *меткости* и *образности* (особенности употребления). По значению и синтаксической роли они *тождественны слову* (семантический и функциональный признаки).

Формирование лексического понятия сопровождается сравнением имеющих внешне сходство свободных словосочетаний и фразеологических оборотов:

1. *Ни рыба, ни мясо ему не нравится* (ни рыба, ни масло; ни сметана, ни мясо).

2. *Девочка камешки смешала с грязью* (с песком, с мелом).

1. *О нём говорят: ни рыба ни мясо* (безвольный человек).

2. *Его смешали с грязью* (оклеветали).

Подобное сопоставление облегчит понимание смысла фразеологизма: школьники увидят, что заменять компоненты свободного сочетания можно, а фразеологизма – нельзя. Соблюдение указанного условия – залог нормативного введения в речь фразеологических оборотов, которые не всегда по смыслу тождественны слову: они могут быть эквивалентами и свободных словосочетаний.

Учитель знакомит шестиклассников с новым лексикографическим понятием "фразеологический словарь" (*Жуков В. П. Школьный фразеологический словарь русского языка. – М., 1980; Киселев И. А. Фразеологический словарь русского языка. – Мн., 1985*), сообщает, как фразеологические обороты обозначаются в толковом словаре.

С целью обобщения и систематизации сведений по лексике может быть использован **лексический разбор**<sup>1</sup> слова.

#### П л а н л е к с и ч е с к о г о р а з б о р а с л о в а

1. Каково лексическое значение слова в данном предложении? Указать, является слово однозначным или многозначным.

2. В прямом или переносном значении употреблено слово?

3. Какие синонимы и антонимы имеет данное слово?

4. Какова стилистическая характеристика слова (разговорное, книжное, стилистически нейтральное)?

Какие пометы, указывающие на особенности употребления слова, имеются в словаре?

<sup>1</sup> См.: Виды разбора на уроках русского языка. – М., 1978. – С. 42.

### 5. Каково происхождение слова?

При проведении лексического разбора учащиеся пользуются толковым словарем или словарем учебника и стремятся к тому, чтобы разбор представлял собой связное высказывание, содержащее достаточно полную характеристику лексической единицы.

#### **Образец лексического разбора слова *язык*:**

*С раннего детства и до глубокой старости вся жизнь человека связана с языком.*

Существительное *язык* является многозначным. В данном предложении оно выступает в значении 'орудие общения людей – система звуковых и грамматических средств'. Слово *язык* в данном значении синонимов и антонимов не имеет. Оно стилистически нейтрально, используется в текстах различных стилей. По происхождению общеславянское.

## **3. Место лексики в школьном курсе русского языка.**

### **Лексические понятия, изучаемые в школе**

Лексика как раздел науки о языке изучается в конце курса 4 класса с системой предусмотренных программой лексических понятий. В дальнейшем теоретические знания углубляются, практические умения и навыки совершенствуются, поскольку лексика теснейшим образом связана с другими уровнями языковой системы: звуковой стороной речи, процессом образования слов, грамматическим строем языка, его стилистической дифференциацией.

Систематически, на каждом уроке русского языка, ведется работа по обогащению словарного запаса учащихся.

**Лексические понятия**, изучаемые в школьном курсе русского языка, образуют четыре группы: 1) понятия, связанные с лексическим значением слова; 2) понятия, связанные со сферой применения слов; 3) понятия, связанные с активным и пассивным запасом; 4) понятия, связанные с происхождением слов русского языка.

Понятия первой группы: слово, лексическое значение слова, многозначные и однозначные слова, переносное значение слова, омонимы, синонимы, антонимы, эмоционально-оценочные слова, стилистически окрашенные слова.

Понятия второй группы: общеупотребительные слова, диалектные, профессиональные слова, термины.

Понятия третьей и четвертой групп: устаревшие слова, новые слова (неологизмы), исконно русские слова, заимствованные слова.

Программой предусматривается знакомство учащихся с таким лексико-графическим понятием, как "толковый словарь".

#### 4. Принципы методики лексики

1. **Экстралингвистический принцип** предполагает сопоставление слова и реалии, обозначаемой данным словом. В учебнике по русскому языку для 4-го класса используются две группы рисунков: с подписями и без них. Рисунки с подписями иллюстрируют назначение лексики – наименование реалий окружающего мира, синонимичный ряд, позволяют сопоставить устаревшие слова и соответствующие им современные названия. Рисунки без подписей используются для толкования лексического значения слова, для наблюдения над тематической группой слов.

2. **Лексико-грамматический принцип** реализуется при сопоставлении лексического и грамматического значения слов.

3. **Семантический принцип** регулирует семантические связи, в которые слова вступают друг с другом, и используется при организации работы над многозначными словами и антонимами, антонимами и синонимами, синонимами и родственными словами.

4. **Диахронический принцип** ориентирует на учет взаимосвязи процессов, происходящих в лексической системе языка и в обществе: изменения, происходящие в жизни народа (политической, экономической, культурной), отражаются в системе языка. Одни слова появляются в языке, другие, устаревая, уходят из него; язык обогащается за счет заимствований из других языков. Осознание взаимосвязи развития языка и общества – основа формирования лингвистического мировоззрения школьников.

#### 5. Типология лексических упражнений

Лексические упражнения предназначены для осознания учащимися сущности лексических понятий и для формирования речевых умений.

Типы лексических упражнений:

- 1) нахождение изучаемого лексического явления среди других слов (в словосочетании, предложении, тексте);
- 2) подбор примеров, иллюстрирующих изучаемое явление (по памяти, по указанному источнику);
- 3) группировка изучаемых лексических явлений;
- 4) лексический разбор;
- 5) определение роли изучаемого явления в тексте;
- 6) использование в собственной речи изучаемого явления для решения определенной коммуникативной задачи;
- 7) нахождение ошибок в использовании лексического явления и их исправление;

8) работа с толковым словарём.

При знакомстве с лексическим значением слова полезны такие упражнения: 1) толкование лексического значения слова, использованного в контексте; 2) определение лексического и грамматического значения слова, использованного в предложении; 3) узнавание слова по толкованию его лексического значения; 4) нахождение в тексте слов с указанным лексическим значением. Внимание к лексическому значению слова – основа точности речи.

Условия достижения такого качества речи, как **точность**, связаны с **верным словоупотреблением**, что предполагает:

- 1) правильный выбор нужного слова из синонимичного ряда;
- 2) выбор точного наименования для предмета речи;
- 3) знание и четкое разграничение полисемии;
- 4) чёткое разграничение омонимов;
- 5) чёткое разграничение паронимов;
- 6) хорошее знание значений слов узкой сферы употребления (профессиональных, терминов, заимствованных, устаревших, новых слов).

### *Литература*

1. Баранов М. Т. Методика изучения лексики и фразеологии в средней школе. – М., 1988.
2. Ладыженская Т. А., Зепалова Т. С. Развивайте дар слова. – М., 1982.
3. Львова С. И. Значение и строение слова. – М., 1993.
4. Львова С. И. Язык в речевом общении: Книга для учителя. – М., 1991.
5. Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. – М., 1980.
6. Мурина Л. А., Литвинко Ф. М., Николаенко Г. И. Обучение русскому языку в 5 классе: Пособие для учителя. – Мн., 2001.
7. Основы методики преподавания русского языка в 4–8 классах / Под ред. А. В. Текучева и др. – 2-е изд. – М., 1982.
8. Прудников А. В. Лексика в школьном курсе русского языка. – М., 1987.
9. Сергеев В. Н. Словари – наши друзья и помощники. – М., 1984.
10. Скороход Л. К. Словарная работа на уроках русского языка. – М., 1990.
11. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М., 1990.

*И. Э. Савко*

## ЛЕКЦИЯ 5. ИЗУЧЕНИЕ ЖАНРОВ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

### 1. Сущность речевого жанра

Жанры речи включены в программу курса русского языка в школах Беларуси с 1995 года и изучаются с 4 (5) класса. Жанрово-коммуникативный подход к развитию связной речи учащихся продолжает функционально-стилистический, поскольку «любой функциональный стиль реально существует как совокупность жанров... Вне жанров функциональный стиль существует лишь как научная абстракция» [1, с. 5].

Г. И. Николаенко, автор раздела «Жанры речи» в учебниках русского языка для школ Беларуси, предложила следующее определение речевого жанра: «**Речевой жанр** – определяемая речевой ситуацией разновидность текстов, которая существует в границах того или иного функционального стиля и обладает относительно устойчивой общностью содержательных, композиционных и лингвостилистических особенностей» [2, с. 16]. Данное определение является опорой в организации системного обучения жанрам речи на уроках русского языка, однако оно учащимся не дается, школьники постигают сущность этого термина практическим путем через знакомство с некоторыми разновидностями речевых жанров.

Как следует из определения сущности речевого жанра, в качестве жанрообразующих факторов выступают речевая ситуация, содержательные, композиционные и лингвостилистические особенности высказывания.

С понятием «речевая ситуация» школьники знакомятся уже в 4 классе при изучении раздела «Язык и речь», а при работе над жанрами речи обращается внимание учащихся на сферу применения конкретного жанра, целевую установку (основную цель) высказывания.

При характеристике **содержательных особенностей** жанра на уроках русского языка (в отличие, например, от уроков литературы) рассматриваются не конкретное содержание определенного текста, а типичные черты, общие законы передачи смысла, присущие данному виду текстов [2, с. 35].

При анализе **композиционных особенностей** речевых жанров речь идет также об общей композиционной схеме, характерной для той или иной жанровой разновидности, о специфичности композиции различных жанров [2, с. 39].

При рассмотрении лингвостилистических особенностей жанров обращается внимание на языковые средства, характерные как для определенного стиля, к которому относится жанр, так и непосредственно для данного жанра.

## **2. Основные принципы отбора жанров речи для школьного изучения**

Как известно, в каждом стиле речи существует множество речевых жанров. Однако все они не могут быть рассмотрены на уроках русского языка, и объектами школьного изучения в 4 (5) – 8 (9) классах стали следующие жанры речи:

4 (5) класс – загадка, сказка, рассказ;

5 (6) класс – устное научное сообщение, рассказ, басня;

6 (7) класс – характеристика человека, поздравительная речь;

7 (8) класс – конспект, путевые записки;

8 (9) класс – отзыв, аннотация, реферат, доклад.

Данные жанроведческие темы выделены и поданы самостоятельно. Кроме того, в рамках изучения официально-делового стиля речи дается представление об объявлении (5 класс), заявлении (6 класс), автобиографии (7 класс).

Г. И. Николаенко сформулировала следующие **принципы**, в соответствии с которыми были отобраны именно эти жанры речи:

1. Принцип **возрастного соответствия**. Данный принцип, в частности, предполагает: а) доступность жанра для учеников определенного возраста, уровня развития и степени предметной подготовленности; б) познавательную привлекательность жанра для данной возрастной категории.

2. Принцип **учета учебной значимости**. Данный принцип предполагает: а) учет внутрипредметной значимости, что находит свою реализацию через опору на наличие языковых особенностей, присущих жанрам; б) учет межпредметной значимости, что обусловлено трансдисциплинарным характером знаний, умений и навыков, формируемых в рамках обучения тому или иному жанру (например, загадка и сказка изучаются на уроках русской литературы в пятом классе, басня – в шестом; умения выступать с устными научными сообщениями, докладами, писать рефераты необходимы по многим предметам и т.д.).

3. Принцип **учета развивающей значимости**. Данный принцип предполагает, что при изучении жанров речи должно осуществляться как общее, так и речевое развитие учащихся.

4. Принцип **перспективной значимости**. Данный принцип предполагает учет частотности использования изучаемых жанров в будущей речевой деятельности обучаемых, в том числе на дальнейших ступенях получения образования и при самообразовании. [2, с. 54–59].

### **3. Этапы обучения школьников созданию высказывания в определенном жанре**

Система работы по обучению школьников созданию высказывания в определенном жанре предполагает следующие **этапы**: 1) знакомство с жанром на основе анализа соответствующих текстов; 2) подготовка к созданию высказываний в данном жанре; 3) создание учащимися высказываний в данном жанре.

На **первом этапе** каждый жанр речи рассматривается в следующей последовательности: а) особенности содержания; б) особенности композиции; в) лингвостилистические признаки.

На **втором этапе** происходит непосредственная подготовка школьников к созданию высказываний в изучаемом жанре. Здесь используются задания на редактирование неудачных текстов, создание высказываний по опоре, по заданному началу, подробное изложение текста с сохранением всех жанровых особенностей, систематизацию и обобщение изученного о жанре и т.д. Таким образом, происходит отработка частных умений (собирать материал, структурировать содержание, подбирать языковые средства, типичные для данного жанра речи, и др.), входящих в комплексное умение продуцировать тексты определенного речевого жанра.

На **третьем этапе** учащиеся создают свои высказывания в заданном жанре, причем это может быть как классная, так и домашняя работа, к которой ученики уже подготовлены и теоретически, и практически.

Такой подход коренным образом отличается от ситуации, имевшей место в программах и учебниках, изданных до 1995 года, в которых также были задания типа «напишите рассказ», однако отсутствовал материал, позволявший школьникам четко осознать сущность данного жанра, его отличия, например, от сказки или заметки и т.д. Фактически ученикам не давались знания об особенностях того или иного речевого жанра.

### **4. Методика изучения жанров речи (на примере жанров загадки)**

Изучение жанра **загадки** – первого, с которым знакомятся четвероклассники, – происходит по вышеописанной модели.

**На первом этапе** школьники знакомятся с жанровыми особенностями загадки.

Вначале дети узнают о происхождении и функции данного жанра. Эта информация дана в упражнении 99 [3, с. 44], где ключевым является предложение «Загадка испытывает сообразительность отгадывающего».

*Содержательные особенности* загадки охарактеризованы в параграфе «Признаки загадки». При работе над содержанием загадки можно использовать следующие типы упражнений:

– разделение по группам загадок, называющих: а) главные отличительные признаки предмета; б) главные отличительные действия предмета; в) главные отличительные признаки и действия одновременно;

– выявление общего характера признаков (какой формы, какого цвета, какого размера, из какого материала, из каких частей, каков на ощупь, каков на вкус, на что похож и т.д.) и действий (что делает, как появляется, для чего используется и т.п.) предмета;

– анализ неудачных образцов загадок: а) с очевидным перенасыщением перечня признаков и действий загадываемого предмета; б) с недостаточным количеством признаков и действий загадываемого предмета;

– нахождение загадок, удачных с точки зрения типичности и достаточности указанных признаков и действий загадываемого предмета;

– выделение главных отличительных признаков указанных предметов, которые могут быть объектами загадывания.

С *композиционными особенностями* загадок четвероклассники (в силу специфики жанра) детально не знакомятся. Школьникам достаточно усвоить, что в загадке обязательно должна быть отгадка, а если загадка основана на характеристике действий предмета, описание последовательности этих действий должно соответствовать реальности. При этом термин «композиционные особенности» не вводится.

С *языковыми особенностями* загадки четвероклассники знакомятся глубже, но пока без введения данного термина. Вначале дети путем анализа материала упражнения 100 узнают о способах «зашифровки» отгадки. На данном этапе могут быть использованы следующие типы упражнений:

– сопоставление пар однотипных текстов, являющихся и не являющихся (в силу наличия прямого наименования предмета) загадками;

– определение способа «зашифровки» отгадки в данных загадках;

– подбор загадок с различными способами «зашифровки» отгадки и др.



Далее четвероклассникам дается информация о способах подсказки отгадки. Для закрепления знаний и формирования соответствующих умений могут предлагаться упражнения на:

– различение загадок, отгадка в которых подсказывается при помощи прямого сравнения, и загадок, подсказывающих отгадку путем отрицательного сравнения;

– установление сходства загадываемого предмета с названным предметом, похожим на него;

– выявление в данных загадках способов подсказки отгадки и т.д.

Этап знакомства с жанром загадки и ее отличительными признаками завершается комплексными упражнениями, предполагающими отгадывание загадок с дальнейшим определением: 1) типичных признаков или действий загадываемого предмета; 2) способов «зашифровки» отгадки; 3) способов подсказки отгадки.

**Второй этап** – подготовка к самостоятельному написанию загадки, материал к которому имеется в параграфе «Создание загадок». Здесь уместно предложить задания на: 1) редактирование неудачных загадок; 2) определение из ряда предложенных наиболее удачных загадок; 3) сопоставление разных загадок об одном и том же предмете; 4) дописывание загадок по рифмующимся словам; 5) обобщение и систематизацию знаний о признаках загадки.

С целью обобщения и систематизации знаний учащихся о признаках загадки целесообразно составить следующую таблицу:

#### ЗАГАДКА КАК ЖАНР РЕЧИ

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Предназначена</b>                | для испытания сообразительности отгадывающего  |
| <b>Особенности содержания</b>       | описываются:<br>1) главные отличительные признаки предмета;<br>2) главные отличительные действия предмета;<br>3) главные отличительные признаки и действия предмета. |
| <b>Способы «зашифровки» отгадки</b> | 1) пропуск названия предмета;<br>2) замена названия предмета: а) местоимением; б) существительным.   |
| <b>Способы подсказки отгадки</b>    | отличительные действия; отличительные признаки; сравнение; называние похожего на загадываемый предмета; рифма и др.  |

**Третий этап** – составление загадок учащимися. Его желательно провести в классе в связи с тем, что, во-первых, в случае неудачных загадок имеется возможность тут же отредактировать их, т.е. продолжить дифференцированное формирование необходимых умений учащихся; во-

вторых, избежать списывания загадок либо активной «помощи» детям со стороны родителей.

Комплексное речевое умение создавать текст загадки базируется на умениях:

- отбирать главные и типичные признаки и действия предмета загадывания;
- приводить достаточное для опознания предмета загадывания количество необходимых признаков и действий;
- избегать преобладания в тексте загадки субъективной информации (авторской оценки);
- обеспечивать необходимую краткость текста загадки;
- правильно «зашифровывать» отгадку;
- уместно выбирать способы подсказки отгадки;
- соблюдать стилевое единство текста загадки;
- придавать образность и выразительность языку загадки;
- составлять загадки с учетом требований, предъявляемых к данному жанру речи;
- редактировать собственные загадки [2, с. 199].

Однако необходимо подчеркнуть, что конечная цель обучения учащихся жанрам речи не состоит в том, чтобы научить школьников писать идеальные тексты (это невозможно в силу как возрастных, так и индивидуальных особенностей четвероклассников). Главное, чтобы учащиеся поняли, что, создавая текст определенного жанра, необходимо учитывать требования, предъявляемые к данному жанру, и стремились по возможности приблизить свои высказывания к образцовым.

### *Литература*

1. *Солганик Г. Я.* Язык и стиль передовой статьи: Учебно-методическое пособие для студентов. – М., 1973.
2. *Николаенко Г. И.* Теоретико-методические основы обучения жанрам речи на уроках русского языка в средней школе. – Мн., 2001.
3. *Мурина Л. А., Литвинко Ф. М., Николаенко Г. И.* Русский язык. Культура устной и письменной речи: Учебник для 4 класса общеобразовательной школы с русским языком обучения. – Мн., 2002.
4. *Баженова С. И.* Стиль – жанр – текст: Факультативный курс по русскому языку для старших классов школ Эстонской ССР. – Таллинн, 1990.
5. Методические указания к факультативному курсу «Теория и практика сочинений разных жанров» (7 – 8 класс) / Сост. *Т. А. Ладыженская, Т.С.Зепалова.* – М., 1986.

## Приложение

### ИЗУЧЕНИЕ ЖАНРА «РАССКАЗ» (на материале учебника для 4 класса)

#### Первый этап

|  | ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ О ЖАНРЕ   | УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ АНАЛИЗИРОВАТЬ РАССКАЗ  |
|--|--|---|
| <b>ПРИЗНАКИ РАССКАЗА</b><br><br>(ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ) | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повествование в художественном стиле об интересном событии.</li> <li>2. Небольшой размер.</li> <li>3. Выражено авторское отношение к описываемому.</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Назвать признаки рассказа.</li> <li>2. Сопоставить два текста, один из которых не является рассказом.</li> <li>3. Проанализировать негативный текст, отличающийся бессобытийностью.</li> <li>4. Сформулировать тему и основную мысль рассказа.</li> </ol>   |
| <b>ЧАСТИ РАССКАЗА</b><br><br>(КОМПОЗИЦИЯ)                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. В заглавии рассказа обычно формулируется тема или основная мысль.</li> <li>2. Обычно три части: 1) начало действия; 2) развитие действия; 3) заключительная часть действия.</li> </ol> <p>Может быть наивысшее напряжение действия.</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Озаглавить рассказ.</li> <li>2. Разделить рассказ на части.</li> <li>3. Установить соответствие композиции рассказа данным схемам.</li> <li>4. Восстановить нарушенную последовательность частей рассказа.</li> <li>5. Составить план рассказа.</li> <li>6. Определить типы речи, встречающиеся в рассказе.</li> </ol>                                |
| <b>ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ</b>                              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Рассказ обычно начинается: словами, обозначающими время; именем героя (героев); словами «это», «есть»; указанием места действия; вопросом.</li> <li>2. Рассказ обычно заканчивается: описанием заключительного действия; оценкой; выводом; вопросом; призывом.</li> <li>3. Лаконичность изложения.</li> <li>4. Глаголы обычно стоят в форме одного и того же времени.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определить, как начинается рассказ.</li> <li>2. Привести примеры вариантов заключительной части рассказа.</li> <li>3. Сопоставить рассказы с точки зрения соблюдения требования лаконичности.</li> <li>4. Определить величину предложений в кульминационной части рассказа.</li> <li>5. Проанализировать формы времени глагола в рассказе.</li> </ol> |

## **Второй этап**

### **Упражнения для формирования умений создавать рассказ:**

1. Сделать подробный пересказ текста.
2. Отредактировать неудачный рассказ.
3. Сочинить недостающую часть рассказа.
4. Продолжить рассказ по его началу.
5. Составить устный рассказ по картинкам.

## **Третий этап**

Написать рассказ на заданную тему.

*И. Э. Савко*

## **ЛЕКЦИЯ 6. ПРИМЕНЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

### **1. Компьютерные программы по русскому языку**

Современное общество является технологически развитым. Умение работать с персональным компьютером (ПК) становится элементом общей культуры, а новые информационные технологии все глубже внедряются в процесс обучения, в том числе в процесс преподавания русского языка.

Возможности, которые предоставляет сейчас для обучения языка компьютер, весьма широки – от отработки орфографических умений и навыков до моделирования практически любой коммуникативной ситуации. Применение компьютера вносит существенные изменения и в сам процесс обучения: «появляются совершенно новые возможности адаптации учебного материала в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, становится возможным сбор и анализ статистической информации о ходе занятия (время, затраченное на выполнение того или иного задания, количество верных/неверных ответов, количество обращений к справочной информации и т.п.), который проводится в автоматическом режиме и не нарушает естественность протекания занятия» [1, с. 95].

Перспективы компьютеризации учебного процесса связаны с созданием специальных программ по предмету. На уроках русского языка чаще всего могут быть применены:

1) обучающе-тренировочные программы, в которых предлагаются теоретический материал и тренировочные упражнения, способствующие закреплению знаний и формированию умений и навыков;

2) учебно-игровые программы, представляющие собой различные лингвистические компьютерные игры;

3) контролирующие программы, предназначение для контроля за уровнем знаний и степенью сформированности умений и навыков;

4) интегрированные программы, объединяющие в себе несколько видов прикладных (вышеназванных) программ.

По объему охвата учебного материала компьютерные программы могут представлять собой:

1) полный курс (учебники, учебные пособия);

2) курс по отдельной теме;

3) курс коррективы знаний, умений и навыков;

4) экспресс-курс.

На уроках русского языка целесообразно использовать обучающе-тренировочные, контролирующие и интегрированные программы по отдельным темам школьного курса, причем эффективнее всего применять компьютер для формирования учебно-языковых (а не коммуникативных) умений и навыков, а также с целью контроля.

## **2. Лингвистический сценарий для компьютерной программы**

Компьютерные программы по русскому языку обычно составляют совместно филолог и программист: филолог пишет так называемый лингвистический сценарий, который программист воплощает в компьютерной программе.

Рассмотрим один из вариантов лингвистического сценария для компьютерной программы по теме «Правописание Н – НН в полных формах страдательных причастий и отглагольных прилагательных».

Сразу необходимо отметить, что в лингвистическом сценарии имеются два вида информации: та, которая будет видна на экране монитора, т.е. информация для ученика (ниже она дана полужирным шрифтом) и специальная информация для программиста (она подана более мелким шрифтом).

Сначала традиционно предлагается теоретический материал, причем более эффективным будет применение таблиц, к которым при необходимости может быть дан текстовый комментарий. Например:

|   |  |
|---|--|
| 1 страница  |  |
| <b>ПРАВОПИСАНИЕ Н – НН<br/>         В ПОЛНЫХ ФОРМАХ СТРАДАТЕЛЬНЫХ ПРИЧАСТИЙ<br/>         И ОТГЛАГОЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ</b>  |  |
| <b>НН</b>   | <b>Н</b>   |
| <p>1. Есть приставка, кроме <i>не-</i>: <i>написанный</i>.</p> <p>2. Образовано от глагола совершенного вида: <i>куплен<u>н</u>ый</i> (<i>купить</i> – что сделать?).</p> <p>3. Есть суффиксы <i>-ова-</i>, <i>-ёва-</i>: <i>балованный</i>, <i>корчёван<u>н</u>ый</i>.</p> <p>4. Есть зависимое слова: <i>крашен<u>н</u>ый</i> (когда?) <i>недавно балкон</i>.</p> <p>5. Запомнить: <i>невиданный</i>, <i>неслышанный</i>, <i>негаданный</i>, <i>неждан<u>н</u>ый</i>, <i>нечаян<u>н</u>ый</i>, <i>желан<u>н</u>ый</i>, <i>священ<u>н</u>ый</i>, <i>чекан<u>н</u>ый</i>, <i>чван<u>н</u>ый</i> и др.</p> | <p>6. Нет условия п. 1 – 5: <i>крашен<u>н</u>ый балкон</i>.</p> <p>7. Запомнить: <i>кончен<u>н</u>ый человек</i>, <i>посажён<u>н</u>ый отец</i>, <i>назва<u>н</u>ый брат</i>, <i>смышлен<u>н</u>ый</i>.</p> <p>8. <i>Ранен<u>н</u>ый</i>.<br/>         НО: 1) <i>изранен<u>н</u>ый</i> (приставка);<br/>         2) <i>ранен<u>н</u>ый пулей</i> (зависимое слово);<br/>         3) <i>Ранен<u>н</u>ый, он не мог стрелять</i> (= Потому что был ранен.);<br/>         4) <i>Ранен<u>н</u>ый, он все равно стрелял</i> (= Несмотря на что был ранен.).</p> |

Предъявление теоретического материала в систематизированном виде, в виде своеобразной опоры необходимо и для того, чтобы ученик мог использовать таблицу или схему при закреплении знаний и выполнении упражнений по теме (поэтому в представленной таблице не совсем традиционная нумерация пунктов: цифры не повторяются).

На следующих страницах лингвистического сценария даются упражнения, направленные на закрепление знаний и формирование умений и навыков. Именно от качества этих упражнений во многом зависит качество знаний и умений, которые приобретет ученик после работы с компьютером.

Методика обучения языку требует, чтобы на этапе закрепления знаний и формирования умений степень сложности задания и степень самостоятельности его выполнения возрастали постепенно. Реализовать это требование при таком обучении языку, когда школьник работает с компьютером в основном один на один, можно следующим образом.

Сначала ученикам предлагается выполнить задание, пользуясь опорой, то есть тем самым схематизированным правилом. При этом часть

экрана монитора занимает правило, часть – упражнение, которое необходимо выполнить. Чтобы учащиеся лучше усвоили теоретический материал, первое упражнение обязательно представляет собой, например, правильно записанные слова, словосочетания, предложения и т.д., а школьники должны, пользуясь таблицей, объяснить написание. Это, во-первых, будет содействовать более прочному усвоению теоретической информации, поможет понять ее сущность на конкретных примерах, во-вторых, не поставит учащегося в такие условия, когда необходимо сразу самостоятельно действовать, что может привести к появлению ошибки.

Вторая страница лингвистического сценария может выглядеть так:

## 2 страница

Таблица со стр. 1 меньшим кеглем + упражнение. При неправильном ответе появляется подсказка и не исчезает, пока задание не будет выполнено правильно. Выполненное задание (здесь и далее) сохраняется при переходе на другую страницу.

### **1. Определите, какому пункту правила соответствует пример. Поставьте соответствующую цифру.**

|                             | <u>Ответ</u> | <u>Подсказка</u>     |
|-----------------------------|--------------|----------------------|
| <b>Исписанная тетрадь</b>   | 1 или 2      | приставка, сов. вид  |
| <b>Нерешённая задача</b>    | 2            | совершенный вид      |
| <b>Балованный ребенок</b>   | 3            | -ова-                |
| <b>Желанный гость</b>       | 5            | запомнить            |
| <b>Гранёный стакан</b>      | 6            | нет условий для -нн- |
| <b>Неписанный закон</b>     | 6            | нет условий для -нн- |
| <b>Жаренная на углях</b>    | 4            | зависимое слово      |
| <b>Мощённые кирпичом</b>    | 4            | зависимое слово      |
| <b>Раненый солдат</b>       | 8            | запомнить            |
| <b>Смышлёный парнишка</b>   | 7            | запомнить            |
| <b>Раненный в руку</b>      | 8            | зависимое слово      |
| <b>Неслыханный успех</b>    | 5            | запомнить            |
| <b>Жжёный кофе</b>          | 6            | нет условий для -нн- |
| <b>Выстиранное белье</b>    | 1 или 2      | приставка, сов. вид  |
| <b>Плетённые мастерицей</b> | 4            | зависимое слово      |
| <b>Конченный человек</b>    | 7            | запомнить            |
| <b>Посажёный отец</b>       | 7            | запомнить            |
| <b>Посаженный сад</b>       | 1 или 2      | приставка, сов. вид  |
| <b>Названный брат</b>       | 7            | запомнить            |
| <b>Названный результат</b>  | 1 или 2      | приставка, сов. вид  |

Методика работы с этим упражнением такова: ученик, глядя на таблицу-правило, ставит соответствующую цифру в обозначенном месте. Если ответ неправильный, рядом появляется подсказка и не исчезает до тех пор, пока ошибка не будет исправлена. Как показывает практика, не совсем эффективно в случае ошибки давать дополнительные попытки выполнения задания без подсказки, без обращения к правилу, так как правильный вариант может быть найден способом угадывания, а не путем осознанного действия.

При выполнении второго упражнения школьник тоже пользуется опорой (часть экрана снова занимает правило), однако степень сложности задания несколько выше. Например:

### 3 страница

Таблица + упражнение. Система работы – как на странице 2.

#### **2. Вставьте Н или НН.**

|                                   | <u>Ответ</u> | <u>Подсказка</u>            |
|-----------------------------------|--------------|-----------------------------|
| <b>Прочита.. ая книга</b>         | нн           | приставка, сов. вид         |
| <b>Кова..ый сундук</b>            | н            | нет условий для <i>-нн-</i> |
| <b>Давно не коше..ая трава</b>    | нн           | зависимое слово             |
| <b>Жаре..ый картофель</b>         | н            | нет условий для <i>-нн-</i> |
| <b>Вымоше..ая кирпичом дорога</b> | нн           | зависимое слово             |
| <b>Полирова..ая поверхность</b>   | нн           | <i>-ова-</i>                |
| <b>Рва..ое платье</b>             | н            | нет условий для <i>-нн-</i> |
| <b>Нечая..ый выстрел</b>          | нн           | запомнить                   |
| <b>Ране..ая птица</b>             | н            | запомнить                   |
| <b>Варё..ый в котле</b>           | нн           | зависимое слово             |
| <b>Копчё..ое мясо</b>             | н            | нет условий для <i>-нн-</i> |
| <b>Мороже..ая рыба</b>            | н            | нет условий для <i>-нн-</i> |
| <b>Писа..ые людьми законы</b>     | нн           | зависимое слово             |
| <b>Стреля..ый воробей</b>         | н            | нет условий для <i>-нн-</i> |
| <b>Дистилирова..ая вода</b>       | нн           | <i>-ова-</i>                |
| <b>Закопчё..ые стены</b>          | нн           | приставка, сов. вид         |
| <b>Некраше..ые полы</b>           | н            | нет условий для <i>-нн-</i> |
| <b>Тиснё..ый золотом</b>          | нн           | зависимое слово             |
| <b>Расположе..ый недалеко</b>     | нн           | приставка, сов. вид         |

При выполнении следующего, третьего упражнения опора на экране отсутствует, однако ученик при необходимости может вернуться на первую страницу. На данном этапе не появляется автоматически и подсказка, но школьник при желании может ей воспользоваться (при этом ком-



пьютером фиксируются обращения к подсказке). В лингвистическом сценарии третье упражнение выглядит так:

#### 4 страница

При выполнении упражнения идет фиксация ошибок, которые при проверке обозначаются красным цветом. Подсказка появляется по требованию ученика и остается на экране. Ученик имеет возможность обратиться к таблице на первой странице.

**3. Вставьте Н или НН. Можно обращаться к правилу или к подсказке (обращения фиксируются).**

|                               | <u>Ответ</u> | <u>Подсказка</u>             |
|-------------------------------|--------------|------------------------------|
| <b>Неписа..ые законы</b>      | н            | нет услов. для - <i>нн</i> - |
| <b>вяле..ая на солнце</b>     | нн           | зависимое слово              |
| <b>заплетё..ая коса</b>       | нн           | приставка, сов. вид          |
| <b>отваре..ый картофель</b>   | нн           | приставка, сов. вид          |
| <b>влюблё..ый человек</b>     | нн           | приставка, сов. вид          |
| <b>толчё..ый чеснок</b>       | н            | нет услов. для - <i>нн</i> - |
| <b>идеализирова..ый герой</b> | нн           | - <i>ова</i> -               |
| <b>циклёва..ый пол</b>        | нн           | - <i>ёва</i> -               |
| <b>броше..ый мяч</b>          | нн           | соверш. вид                  |
| <b>чека..ый шаг</b>           | нн           | запомнить                    |
| <b>легко ране...ый</b>        | нн           | зависимое слово              |
| <b>перекова..ый конь</b>      | нн           | приставка, сов. вид          |
| <b>конче..ое дело</b>         | нн           | соверш. вид                  |
| <b>плетё..ая из прутьев</b>   | нн           | зависимое слово              |
| <b>нехоже..ые тропы</b>       | н            | нет услов. для - <i>нн</i> - |
| <b>белё..ая мелом</b>         | нн           | зависимое слово              |
| <b>смышлё..ый ребенок</b>     | н            | запомнить                    |
| <b>тиснё..ый переплет</b>     | н            | нет услов. для - <i>нн</i> - |

После выполнения данного упражнения идет проверка, так как в процессе работы компьютер только фиксировал ошибки, не указывая их. При проверке красным цветом обозначаются ошибки, выставляется процент правильности выполнения. Если он меньше 70, школьник автоматически возвращается на первую страницу, если больше 70 – переходит к следующему заданию.

Далее представлены упражнения, имеющие полуконтрольный характер, то есть ученик должен выполнить их самостоятельно, без обращения к теории или подсказке, а компьютер только фиксирует ошибки. Например:

5 страница

Ученик не имеет возможности обратиться к правилу (т.е. на 1 – 3 страницы). Во время выполнения упражнения идет фиксация и подсчет ошибок, после выполнения ошибки выделяются красным цветом и показывается процент правильности выполнения.

**4. Вставьте пропущенные буквы.**

**1. Деревья стоят понурые и неподвижные, точно замуче..ые (нн).  
2. Земля, покрытая коротенькой опалё..ой (нн) травой, пылает. 3. На обед была подана жаре..ая (нн) на углях рыба. 4. Незва..ый (н) гость хуже татарина. 5. Все это лома..ого (н) гроша не стоит. 6. Приглушё..ый (нн) свет проходил через тонкую пелену облаков. 7. Ране..ый (нн), солдат решил не ввязываться в бой. 8. Фигура ее была словно точё..ая (н). 9. В углу стояла никелирова..ая (нн) кровать. 10. Зва..ых (нн) на ужин гостей было немного. 11. Отсюда открывалось невида..ое (нн) доселе зрелище. 12. Белье было хотя и стира..ое (н), но неглаже..ое (н). 13. Весенняя вода иногда приносит рва..ые (н) сети, полома..ые (нн) весла и другие немудрё..ые (н) рыбачьи принадлежности. 14. Это был молоденький солдат, ране..ый (нн) уже в первом бою.**

Следующий этап – контроль за уровнем знаний и сформированностью умений по только что изученной теме. Контрольные упражнения чаще всего бывают двух видов: 1) тесты, где нужно выбрать правильный вариант из нескольких предложенных; 2) упражнения и задания, при выполнении которых ученик дает свой ответ, например: вставить пропущенные буквы, расставить знаки препинания, найти и обозначить изученное языковое явление, провести классификацию и др. Контрольные задания оцениваются, поэтому при составлении лингвистического сценария филолог должен описать и систему оценок.

Приведем примеры контрольных упражнений.

6 страница

Во время выполнения упражнения идет фиксация и подсчет ошибок. После выполнения ошибки обозначаются красным цветом и выставляется оценка в соответствии со следующими критериями: отсутствие ошибок – 10 баллов, процент правильности выполнения от 99 до 90 – 9 баллов, от 89 до 80 – 8 баллов, от 79 до 70 – 7 баллов, от 69 до 60 – 6 баллов, от 59 до 50 – 5 баллов, от 49 до 40 – 4 балла, от 39 до 30 – 3 балла, от 29 до 20 – 2 балла, от 19 до 10 – 1 балл, от 9 до 0 – 0 баллов.

**5. Контрольное упражнение.**

Отметьте правильные варианты написания.

|                            | Ответ |                       | Ответ |
|----------------------------|-------|-----------------------|-------|
| 1. Священный закон         | x     | 7. Корчёванный лес    | x     |
| Священный закон            |       | Корчёванный лес       |       |
| 2. Раненный зверь          |       | 8. Отдалённая деревня | x     |
| Раненый зверь              | x     | Отдалённая деревня    |       |
| 3. Неписанный закон        |       | 9. Рождённый в неволе | x     |
| Неписанный закон           | x     | Рождённый в неволе    |       |
| 4. Пересоленные огурцы     | x     | 10. Испуганный зверь  | x     |
| Пересоленные огурцы        |       | Испуганный зверь      |       |
| 5. Печённые в тесте яблоки | x     | 11. Плетённый из лозы | x     |
| Печённые в тесте яблоки    |       | Плетённый из лозы     |       |
| 6. Бешенный удар           |       | 12. Кованая дверь     | x     |
| Бешеный удар               | x     | Кованная дверь        |       |

7 страница

Во время выполнения упражнения идет фиксация и подсчет ошибок. После выполнения ошибки обозначаются красным цветом и выставляется оценка в соответствии со следующими критериями: отсутствие ошибок – 10 баллов, процент правильности выполнения от 99 до 90 – 9 баллов, от 89 до 80 – 8 баллов, от 79 до 70 – 7 баллов, от 69 до 60 – 6 баллов, от 59 до 50 – 5 баллов, от 49 до 40 – 4 балла, от 39 до 30 – 3 балла, от 29 до 20 – 2 балла, от 19 до 10 – 1 балл, от 9 до 0 – 0 баллов.

**6. Контрольное упражнение. Вставьте Н или НН.**

Купле..ые овощи (нн), посаже..ые (нн) отцом дерева, писа..ая (нн) масляными красками картина, очень избалова..ый (нн) ребенок, сушё..ые (н) белые грибы, линова..ая (нн) тетрадь, поджаре..ая (нн) колбаса, штопа..ые (н) носки, травлен..ый (н) волк, не скоше..ая (нн) вчера трава, приватизирова..ые (нн) квартиры, отчая..ый крик (нн), военизирова..ый (нн) отряд, гранё..ый (н) стакан, кова..ая (н) цепь, некоше..ый луг (н), жаре..ый на масле картофель, давно решё..ое дело (нн), полирова..ая фигурка (нн), топлё..ое молоко (н), обветре..ые лица (нн), небелё..ое полотно (нн), печё..ая картошка (н), неожида..ое событие (нн), ране..ый в бою (нн), пута..ый ответ (н), кова..ый серебром (нн), конче..ый человек (н).

Баллы за данные контрольные упражнения ученик получает "для себя" (их можно назвать "предупредительными"). При этом после выполнения и оценки первого из этих упражнений он имеет право обратиться к правилу, чтобы при необходимости скорректировать свои знания.

Балл за последнее контрольное упражнение (см. ниже) идет в журнал.

### 8 страница

Во время выполнения упражнения идет фиксация и подсчет ошибок. После выполнения ошибки обозначаются красным цветом и выставляется оценка в соответствии со следующими критериями: отсутствие ошибок – 10 баллов, процент правильности выполнения от 99 до 90 – 9 баллов, от 89 до 80 – 8 баллов, от 79 до 70 – 7 баллов, от 69 до 60 – 6 баллов, от 59 до 50 – 5 баллов, от 49 до 40 – 4 балла, от 39 до 30 – 3 балла, от 29 до 20 – 2 балла, от 19 до 10 – 1 балл, от 9 до 0 – 0 баллов.

### **7. Контрольное упражнение. Вставьте Н или НН.**

**1. Дерево казалось погружё..ым (нн) в темную, но прозрачную воду (К. Паустовский). 2. Удивлё..ый (нн) швед встал перед нечая..ым (нн) гостем (А. Пушкин). 3. Сзади раздался заглушё..ый (нн) ружейный выстрел, потом гул пушечного выстрела понесся вдаль, разорва..ый (нн) и размета..ый (нн) ураганом (В. Короленко). 4. Раздался вдруг нежда..ый (нн) гром, все в дыме скрылось густом (М. Лермонтов). 5. Я шагнул по нетопта..ой (н) глине (В. Шефнер). 6. Утомителен этот непреста..ый (нн) сухой звук (И. Тургенев). 7. Барыня сидит в каких-то мудрё..ых (н) креслах (И. Тургенев). 8. А он все шел да шел прямо по избра..ой (нн) дороге (И. Гончаров). 9. Как много весит слово добра, правды, чистоты, броше..ое (нн) в поток людских речей (И. Гончаров). 10. К этому слуху присоединились еще увеличе..ые (нн) вести о чуде (Н. Гоголь).**

Вслед за контрольными упражнениями могут идти три различные программы, к одной из которых ученик автоматически переходит после получения оценок. Первая программа предлагается ученикам, справившимся с заданиями на 8, 9, 10, и представляет собой различные лингвистические компьютерные игры либо упражнения нестандартного характера (по выбору ученика). Вторая программа адресуется получившим баллы 7, 6, 5 и включает дополнительные тренировочные упражнения. Третья программа рассчитана на тех, кто получил оценку ниже 5, и содержит повторное объяснение теории и упражнения на закрепление знаний и формирование умений.

Предложенный сценарий представляет собой только один из возможных вариантов основы для компьютерной программы. Способы подачи теоретического материала, виды заданий и упражнений разнообразны и зависят как от содержания лингвистического материала, так и от задач, которые ставятся при обучении.

### **3. Основные условия эффективности применения компьютера как средства обучения**

Первым условием эффективности обучения с помощью компьютера можно назвать наличие качественной компьютерной программы. При ее оценке можно исходить из следующих критериев:

- 1) построена ли данная программа методически правильно;
- 2) является ли она источником новых знаний;
- 3) способствует ли формированию необходимых умений и навыков;
- 4) можно ли применять ее для индивидуальных и групповых занятий;
- 5) требует ли данная программа специальной подготовки учащихся для работы с ней;
- 6) насколько программа «вписывается» в учебный процесс и на каком его этапе она может быть применена;
- 7) насколько эффективна программа в плане затрат времени на изучение одной темы;
- 8) реально ли достижение желаемых результатов обучения.

Второе необходимое условие – умение и преподавателя, и учеников работать с компьютером и не испытывать при этом дискомфорта.

Третьим условием успешного обучения с помощью компьютера является умение преподавателя правильно организовать учебный процесс. В частности, при использовании компьютера как средства обучения класс необходимо делить на группы не более 15 человек (каждый человек – за отдельным компьютером). Учитель (со своего компьютера или подходя непосредственно к ученикам) должен следить за ходом самостоятельной работы учащихся, при необходимости индивидуально объяснять школьникам материал, помогать справляться с возникшими трудностями и т.д.

При правильно организованной работе обучение с использованием компьютера даже имеет свои преимущества: с ПК каждый ученик работает в свойственном ему темпе, ошибки одного учащегося не фиксируются в сознании другого, указание на ошибки и оценка работы сопровождаются меньшим психологическим дискомфортом, увеличивается процент самостоятельности в работе учащихся, осуществляется индивидуализация обучения. Кроме того, учитель частично освобождается от про-

верки тетрадей, необходимости создания раздаточного дидактического материала по теме и т.д.

Однако необходимо отметить, что компьютерные технологии должны разумно включаться в процесс обучения и сочетаться с богатыми педагогическими традициями.

### *Литература*

1. Кедрова Г. Е., Дедова О. В. Принципы создания компьютерной обучающей программы по русской орфографии и пунктуации и критерии оценки ее эффективности // Новые компьютерные технологии в обучении языкам. Тезисы докладов международной научной конференции. – Мн., 1997. – С. 95–100.

2. Комик В. И., Литошик М. В. О программных средствах в обучении языкам // Новые компьютерные технологии в обучении языкам. Тезисы докладов международной научной конференции. – Мн., 1997. – С.12–13.

3. Кунцевич С. Е. Роль современных компьютерных технологий в организации самостоятельной и индивидуальной работы студентов по иностранному языку // Новые компьютерные технологии в обучении языкам. Тезисы докладов международной научной конференции. – Мн., 1997. – С. 25–27.

*Л. М. Гамеза*

## **ЛЕКЦИЯ 7. АСАБЛІВАСЦІ ВЫВУЧЭННЯ ГУКАВОГА ЛАДУ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў ШКОЛЕ**

### **1. Задачы школьнага курса фанетыкі**

**Фанетыка** (ад грэч. *phone* – гук) – вучэнне аб гуках і гукавой сістэме мовы. У школьных умовах фанетыка вывучаецца разам з арфаэпіяй, графікай, арфаграфіяй у раздзеле “Фанетыка. Арфаэпія. Графіка. Арфаграфія“. І гэта правільна. Тым самым вызначаны натуральны шлях вывучэння гэтага даволі складанага матэрыялу школьнага курса беларускай мовы: “ад асаблівасцей гукаў да іх вымаўлення, ад гукаў да іх графічных эквівалентаў, ад гучання да напісання“ [2, с. 42].

Пры вывучэнні фанетыкі на ўроках мовы ставяцца наступныя задачы:  
– сістэматызаваць веды пра гукі мовы; выявіць суадносіны паміж гукамі і літарамі; закласці тэарэтычныя асновы выразнасці мовы;

- выпрацоўваць навыкі правільнага вымаўлення гукаў і іх спалучэнняў; свядомага размежавання гукаў і літар, валодання сродкамі выразнасці вуснай мовы (інтанацыяй, націскам, гукапісам);
- развіваць моўны слых школьнікаў (здольнасць адрозніваць гукі мовы); вучыць адчуваць прыгажосць гучання беларускага слова;
- ствараць аснову для засваення беларускай арфаграфіі, граматыкі.

## 2. Змест школьнага курса фанетыкі

Элементарныя веды пра гукі і літары вучні атрымалі ў пачатковых класах. Пры вывучэнні фанетыкі ў базавай школе трэба ісці ад вядомага да невядомага, ад лёгкага да складанага: трэба раскрыць асновы класіфікацыі гукаў беларускай мовы, паказаць іх ролю ў мове і на падставе гэтага выпрацаваць навыкі правільнага літаратурнага вымаўлення і перадачы гукаў на пісьме.

У базавай школе асноўная адзінка фанетыкі – гук – вывучаецца ў сукупнасці трох аспектаў: фізіялагічнага (артыкуляцыйнага), акустычнага (фізічнага), функцыянальнага (лінгвістычнага). І ў тэарэтычнай частцы падручніка, і ў практыкаваннях гук разглядаецца ў адзінстве фізіялага-акустычных і функцыянальных прымет. Для настаўніка важна вылучыць кожны з гэтых аспектаў і правільна вызначыць звязаныя з імі дыдактычныя задачы.

**З фізіялагічнага боку** гук – прадмет складанай працы органаў маўлення (артыкуляцыі). У залежнасці ад становішча галасавых звязак, языка, губ, мяккага нёба вымаўляюцца тыя ці іншыя гукі.

Школьная фанетыка не змяшчае падрабязных звестак па артыкуляцыі (напрыклад, класіфікацыі гукаў па месцы і спосабе ўтварэння), таму што гэты матэрыял пры навучанні роднай мове не мае вялікай практычнай значнасці. Вучні павінны атрымаць толькі самае агульнае ўяўленне аб утварэнні гукаў, што дапаможа ім асэнсаваць прычыны іх разнастайнасці.

Непасрэднае практычнае значэнне з пункту гледжання артыкуляцыі гука маюць звесткі аб падзеле зычных на цвёрдыя/мяккія. Умеючы правільна вызначаць мяккасць зычных, дзеці змогуць асэнсавана засвойваць і прымяняць правіла абазначэння мяккасці зычных на пісьме.

З падзелаў зычных на цвёрдыя/мяккія/зацвярдзелыя вучні ў агульных рысах пазнаёміліся ў пачатковай школе. Таму ў базавай школе важна, каб школьнікі ўсвядомілі: 1) чым адрозніваецца артыкуляцыя цвёрдых і мяккіх парных зычных; 2) чаму важна адрозніваць цвёрдыя і мяккія зычныя; 3) чаму ў беларускай мове вылучаюцца зацвярдзелыя зычныя. Для асэнсавання артыкуляцыйнай розніцы паміж цвёрдымі і мяккімі

зычными можна прапанаваць вымавіць пары гукаў (напрыклад: [б] – [б’], [в] – [в’]) і звярнуць увагу на розніцу ў іх утварэнні. Заўважаецца, што пры вымаўленні мяккіх зычных язык у поласці рота падываецца крыху вышэй, у выніку чаго і адбываецца памякчэнне гукаў. На падставе гэтага большасць зычных утвараюць пары па цвёрдасці-мяккасці. Варта падкрэсліць, што парныя цвёрдыя і мяккія зычныя гукі на пісьме абазначаюцца адной літарай.

Памякчэнне зычных гукаў перад наступнымі мяккімі зычнымі – адметная асаблівасць фанетыка-арфаэпічнага ладу беларускай мовы. Супастаўляльны аналіз такіх слоў, як *свет, сват; звесці, званиць; цвісці, цвыркнуць*, пераканае ў гэтым школьнікаў. Неабходна падкрэсліць, што гукі [з’], [с’], [дз’], [ц’] перад наступнымі мяккімі зычнымі, акрамя [г’], [к’], [х’], вымаўляюцца мякка.

Зацвярдзелыя зычныя беларускай мовы калісьці вымаўляліся мякка, а потым у працэсе гістарычнага развіцця мовы зацвярдзелі. Асобная гаворка – [р] цвёрды і [р] зацвярдзелы. Зацвярдзелы [р] утварыўся з [р’] (параўнайце: *река – рака, середина – сярэдзіна* і г.д.). Але ў словах *рыба, рак, крыло* і г.д. [р] – цвёрды (параўнайце з *рыба, рак, крыло* ў рускай мове). Аднак у школьным курсе фанетыкі беларускай мовы [р] лічыцца зацвярдзелым ва ўсіх словах, дзе сустракаецца.

Важнасць размежавання цвёрдых/мяккіх зычных школьнікі асэнсоўваюць пры выкананні наступных заданняў: а) вымавіць гукі, якімі адрозніваюцца словы *МАЗ – мазь, стан – стань, беларус – Беларусь*; б) вызначыць па цвёрдасці/мяккасці гукі, абазначаныя падкрэсленымі літарамі ў парах слоў *два – дзве, звыш – звер, раскідаць – раскапаць, цнатлівы – бацвінне* і г.д.

Вялікае практычнае значэнне маюць звесткі аб характэрных асаблівасцях артыкуляцыйнай базы беларускай мовы (найбольш характэрнага ўкладу органаў маўлення пры ўтварэнні гукаў):

– агульная ненапружанасць, расслабленасць органаў маўлення пры гукаўтварэнні (замена губна-зубнога [в] у пэўным становішчы губна-губным [ў]: *траўка, заўтра, аўторак*; цвёрдае вымаўленне губных на канцы слоў і перад зычнымі: *сем, дроб, сям’я*; ненапружанасць кончыка языка пры памякчэнні зубных [д], [т] ператварае іх у [дз’], [ц’]);

– схільнасць да моцнага памякчэння (палаталізацыі). Кончык языка пераносіцца на паднябенне пры ўтварэнні большасці мяккіх зычных. Найбольш гэта датычыцца [з’], [с’], [дз’], [ц’];

– своеасаблівае гучанне цвёрдых зычных. Вымаўленне іх суправаджаецца пад’ёмам задняй часткі спінкі языка да цвёрдага паднябення. У рускай мове так вымаўляюцца толькі [ж], [ш];



– неўласцівы беларускай мове выбухныя [г], [г’], а таксама [ф], [ф’]. Яны прыйшлі з іншамоўнымі словамі;

– адсутнасць якаснай рэдукцыі галосных у беларускай мове стварае ўражанне запаволенасці, спеўнасці маўлення і г.д.

Асэнсаванне артыкуляцыйнай базы беларускай мовы азначае свядомае авалоданне гукавым ладам беларускай мовы, спрыяе фарміраванню добрай дыкцыі, папярэджвае акцэнт. Яно дасягаецца шляхам сістэматычнай працы ў наступных накірунках: а) засяроджванне ўвагі вучняў на гучанні вуснай мовы (сваёй, чужой); б) дэманстрацыя ўзораў вымаўлення; в) праца над адступленнямі ад нормы.

**З акустычнага боку** гукі мовы – фізічныя з’явы, якія ўспрымаюцца органамі слыху. На слых успрымаюцца і адрозніваюцца такія фізічныя якасці гукаў, як вышыня, сіла, даўжыня, тэмбр, тон, шум.

У школьнай фанетыцы акустычны аспект даволі шырока прадстаўлены двума паняццямі: а) суаднесенасцю у гуку шуму і тону (голасу); б) сілай гука. Уменне на слых адрозніваць гукі мовы (звонкія ад глухіх, шыпячыя ад свісцячых) вельмі важнае для засваення арфаэпічных нормаў, для фарміравання навыкаў выразнасці маўлення на фанетычным ўзроўні.

Па суаднесенасці шуму і голасу гукі падзяляюцца на галосныя і зычныя, звонкія і глухія, шыпячыя і свісцячыя. З мэтай спрашчэння тэарэтычнага матэрыялу ў школе не даецца падзел зычных на шумныя і санорныя. Санорныя падаюцца як няпарныя звонкія [в, в’, л, л’, н, н’, р, й’, ў]. Уменне вызначаць парнасць/няпарнасць звонкіх/глухіх зычных будзе новым уменнем, якое трэба выпрацаваць.

Прыёмы размежавання звонкіх і глухіх зычных:

1. Прапанаваць вучням вымавіць спачатку гукі [в], [б], [з], а потым – [к], [п], [т]. Першыя тры гукі вымаўляюцца больш гучна, чым астатнія. Значыць, першыя складаюцца з шуму і голасу, а другія – толькі з шуму і з’яўляюцца глухімі.

2. Затуліць вушы далонямі і выразна вымавіць тыя ж гукі. Пры вымаўленні звонкіх зычных у вушах чуецца своеасаблівы “звон“, г. зн. голас; пры вымаўленні глухіх гэты “звон“ адсутнічае.

3. Прыкласці да горла далонь і вымавіць гукі [б], [з], а потым – [п], [с]. Пры вымаўленні звонкіх зычных гукаў адчуваецца дрыжанне галасавых звязак, а пры вымаўленні глухіх зычных галасавыя звязкі не дрыжаць.

Другое акустычнае паняцце – сіла гука – разглядаецца ў сувязі з разуменнем націска, інтанацыі, гукапісу.

Паколькі на ўроках вывучэння фанетыкі павінна закладвацца “тэарэтычная аснова выразнасці мовы” (А. У. Цекучоў), то значна большую ўвагу трэба ўдзяляць прасадычным сродкам мовы (грэч. *prasia* – націск, прыпеў) – націску, інтанацыі, гукапісу.

Зыходзячы з патрабаванняў новай школьнай праграмы па беларускай мове, гукапіс вывучаецца ў раздзеле “Фанетыка. Арфаэпія. Графіка. Арфаграфія”. У сувязі з гэтай тэмай да вучняў трэба давесці, што “артыкуляцыйна-акустычныя якасці гукаў могуць быць сродкам сэнсавай выразнасці ў творах мастацкай літаратуры. Найперш паззія “дэманструе, што гукі – не проста кубікі, з якіх будуецца словы, а жывыя клеткі адзінага арганізму, да якіх узыходзіць каранямі сама сутнасць мовы – значэнне, сэнс” [4, с. 71].

Фрагмент тлумачэння па тэме “Гукапіс” у 5 класе:

*Льняная і жытнёвая.*

*Сялянская.*

*Баравая ў казачнай красе.*

*Старажытнейшая,*

*Самая славянская.*

*Светлая, як травы ў расе.*

*Вобразная, вольная, пявучая.*

*Мова беларуская мая.*

(П. Панчанка)

Так, сапраўды, наша мова вольная, пявучая, меладычная. Трэба звярнуцца ў краіну гукаў, каб зразумець, за кошт якіх фанетычных сродкаў гэта дасягаецца.

*Цішыня агортвае мне душу.*

*Вецярок прыдарожную грушу*

*Ледзьве чутна варуша-кальша,*

*Міла бомы смяюцца ў цішы,*

*Ціха срэбрам грукае крыніца.*

*Добрай ночы, зара-зараніца!*

(М. Багдановіч)

Які малюнак паўстаў перад вамі, калі вы слухалі гэтыя радкі з верша М. Багдановіча? Сапраўды, на дварэ ноч, цішыня, недзе ледзь чутна шуміць ігруша. І ўсё гэта навявае спакой.

З дапамогай чаго (якіх фанетычных сродкаў) паэт змог намаляваць такую карціну? Дапамог яму ў гэтым гук [ш] у словах *ці[ш]ыня*, *ду[ш]у*, *вару[ш]а-калы[ш]а*, *у ці[ш]ы*.

Словы з аднолькавымі гукамі могуць выклікаць у чытача пэўныя асацыяцыі. Пры дапамозе шыпячых [ж], [ш] можна перадаць палёт жука, шыпенне змяі, шорах дажджу:

*Защптаў у шыбы і закапаў*

*Звонка ў пащчы бочак*

*Смутны дожджык.* (А. Вялюгін)

Гук [р] перадае нешта грознае, звязанае з грукатам, словы з гэтым гукам “грымяць”:

*Гром загрымеў і рэхам раскаціўся,*

*Аж задрыжэў і абагнуўся бор... і г.д.*

Артыкуляцыйны і акустычны аспекты важныя не самі па сабе, а як аснова выяўлення **функцыянальных асаблівасцей гука**: з гукаў утвараюцца словы, па гуках пазнаюцца і адрозніваюцца. Дзякуючы ўтваральнай і адрознівальнай уласцівасцям гукаў і забяспечваюцца моўныя зносіны.

У школьнай фанетыцы функцыянальны аспект амаль не прадстаўлены тэрміналагічна (не праводзіцца размежаванне паміж гукамі як фізічнымі адзінкамі мовы і фанемамі як сэнсаадрознівальнымі адзінкамі мовы), а прысутнічае ў практычных назіраннях за сэнсаадрознівальнай роляй гукаў у слове. Так, у практыкаваннях дзецям прапаноўваецца вымавіць назвы намалёваных прадметаў, указаць, дзякуючы якім гукам адрозніваюцца на слых і па сэнсу пары слоў, падабраць аналагічныя прыклады.

Колькасць гэтых практыкаванняў можна павялічыць, прапаноўваючы наступныя пытанні:

– Ці абазначаюць што-небудзь асобныя гукі [д], [о], [м]?

– Дзякуючы чаму адрозніваем мы на слых і па сэнсу словы *дом, дам, дым; нос і нас; нос і сон?*

– Ці зменіцца значэнне слова *сон*, калі першы ці апошні зычны змяніць другім зычным? Якія словы можна атрымаць у выніку такой замены? (*Сок, сом, тон, фон* і г.д.)

Адказваючы на такія пытанні, вучні падыдуць да высновы, што гукі, якія мы вымаўляем і чуем, самі па сабе нічога не азначаюць, але у выніку аб’яднання утвараюць гукавую форму слоў, якую можна ўспрыняць на слых і па сэнсу.

Ад гука важна ўмець адрозніваць літару. Уразуменне розніцы паміж гукам і літарай папярэдзіць памылкі, недакладнасці тыпу: літара “эс” зычная, глухая; у гэтым слове літара “о” вымаўляецца як “а” і г.д.

### **3. Метады і прыёмы практычнай работы пры вывучэнні фанетыкі**

Паколькі пры вывучэнні фанетыкі настаўнікі і вучні маюць справу з гукавым бокам мовы, вядучае месца на этапе замацавання ведаў адводзіцца вусным практыкаванням. Любы гук, любое слова, якое аналізуецца фанетычна, павінна быць прагаворана.

Для раскрыцця асаблівасцей гукавой сістэмы не трэба складаных тэарэтычных разважанняў. Як указваў Л. І. Шчэрба, “усе заняткі па фанеты-

цы ў школе павінны быць зведзены да назіранняў саміх вучняў, пад кіраўніцтвам настаўніка, над іх уласнай мовай“ [5, с. 19].

Фанетычны разбор падагульняе ўсе веды і ўменні дзяцей па фанетыцы, дапамагае прывесці ў адпаведную сістэму і замацаваць веды, уменні і навыкі па фанетыцы і графіцы. У працэсе фанетычнага разбору вучні глыбей асэнсоўваюць асаблівасці беларускай арфаэпіі і арфаграфіі.

Фанетычны разбор можа быць вусным і пісьмовым, поўным і частковым. Схema поўнага разбору: 1) вызначыць колькасць складоў у слове; 2) знайсці націскны склад; 3) назваць па парадку ўсе гукі і літары ў слове (і ахарактарызаваць пры гэтым зычныя і галосныя гукі); 4) вызначыць колькасць гукаў і літар.

Для фарміравання трывалага навыку фанетычнага разбору неабходна сістэматычная работа, элементамі якой могуць быць фанетычная зарадка, фанетычная паўза з заданнямі тыпу:

- назваць у тэксце словы, дзе гукаў больш (менш), чым літар;
- назваць літары, якія абазначаюць глухія зычныя гукі;
- назваць літары — паказчыкі мяккасці зычных у словах і інш.

Прыклады для фанетычнага разбору павінны ахопліваць усе магчымыя пазіцыі гукаў у слове:

- словы, у якіх няма разыходжання паміж вымаўленнем і напісаннем;
- адзінкі з аглушэннем зычных на канцы слова;
- прыклады з зычнымі, мяккасць якіх абазначаецца з дапамогай **ь, і, е, ё, ю, я**;

- словы з асімілятыўнай мяккасцю;

- словы з літарамі **е, ё, ю, я** на пачатку слова, пасля **ь**, пасля апострафа, у становішчы пасля галосных;

- словы, у якіх глухія зычныя знаходзяцца ў становішчы перад звонкімі;

- словы з падоўжанымі зычнымі і г.д. [1, с. 85 – 94].

У ходзе практычнай работы на фанетычным узроўні нельга абысці заданні на выпрацоўку моўнага слыху (уменне вылучаць той ці іншы гук у моўнай плыні, а таксама адрозніваць адзін ад другога):

1. *Дзяцел, дзень, адзін, дзяўчынка, глядзіць, дзядуля.*

Які гук чуем ва ўсіх гэтых словах? Дзе, у пачатку слова ці ў сярэдзіне, чуецца гук [дз]? (Дзеці адказваюць з дапамогай сігнальных карткаў.)

2. *Саджанцы, сажалка, дождж, ураджай, ружа, нараджэнне, ружжо.*

Пры чытанні слоў з гукамі [дж] падыміце сігнальную картку.

3. *Лаўка, траўка, тоўсты, пісаў, мыл. Дзеці – дети, Дзіма – Дима, дзень – день.*

Пры чытанні слоў з гукамі [ў], [дз'] падыміце сігнальную картку.

Важна, каб уменне вымаўляць гукавыя адзінкі выпрацоўвалася на матэрыяле выказванняў, якія маюць рэальны камунікатыўны сэнс. У гэтым плане эфектыўнай будзе праца са скарагаворкамі, прыказкамі, прымаўкамі.

Работа па вывучэнні фанетыкі заканчваецца заданнямі, якія дазваляюць тэарэтычныя веды па фанетыцы творча рэалізаваць на практыцы. Акрамя стварэння казак, можна рэдагаваць тэкст, выяўляючы яго немілагучнасць; аналізаваць вусную мову дыктара, сябра; складаць апавяданні на тэму: “Якой павінна быць вусная мова чалавека”; прыдумваць фанетычныя загадкі, скарагаворкі.

### *Літаратура*

1. Выкладанне беларускай мовы ў школе / Пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мн., 1994.
2. Красней В. П., Лаўрэль Я. М. Беларуская мова ў 5 класе. – Мн., 1990.
3. Ляшчынская В. Яшчэ раз пра фанетычны разбор слова // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989, № 8.
4. Сямешка Л. І., Шкраба І. М., Бадзевіч З. І. Курс беларускай мовы. – Мн., 1996.
5. Щерба Л. В. О служебном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.

*Л. М. Гамеза*

## **ЛЕКЦЫЯ 8. МЕТОДЫКА ВЫКЛАДАННЯ АРФАГРАФІІ Ў ШКОЛЬНЫМ КУРСЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ**

### **1. Асаблівасці беларускай арфаграфіі**

Арфаграфія – сістэма правіл напісання слоў пэўнай мовы. У сувязі з гэтым у самой беларускай арфаграфіі вылучаюцца адносна самастойныя часткі: 1) літарнае абазначэнне гукавога складу слоў у адпаведнасці з арфаграфічнымі правіламі; 2) напісанне слоў разам, асобна, праз злучок; 3) ужыванне вялікай літары; 4) правілы пераносу слоў; 5) графічнае скарачэнне слоў.

Кожная частка грунтуецца на пэўным прынцыпе – заканамернасці, ідэі, на якой будуецца і аб’ядноўваюцца ў групы канкрэтныя правілы напісання. Асноўныя прынцыпы, на якіх грунтуецца перадача гукаў літарамі, – фанетычны, фанематычны. Паводле фанетычнага прынцыпу напісанне перадае гучанне слова і літарай абазначаецца не фанема, а гук. На фанетычным прынцыпе заснаваны правапіс на месцы [o], [э] ў

ненаціскных складах літары *a*; правапіс на месцы *e*, *ё* пасля мяккіх зычных у першым складзе перад націскам літары *я*; правапіс *ы*, *і* пасля прыставак; правапіс спалучэнняў галосных [*io*], [*ia*], [*iэ*], [*эo*], [*эa*] у запазычаных словах; правапіс галосных у складаных словах; правапіс прыстаўных галосных і зычных; правапіс некаторых спалучэнняў зычных у корані і на стыку кораня і прыстаўкі (*сл*, *зн*, *сн*, *рн*, *нц*, *рц*); правапіс прыставак на *з*-; правапіс *д* – *дз*, *т* – *ц*; правапіс падоўжаных зычных.

Паводле фанематычнага прынцыпу ў межах адной і той жа марфемы гук слабой пазіцыі абазначаецца той жа літарай, што і гук моцнай пазіцыі. Таму асноўным спосабам праверкі такога напісання будзе падбор становішча, якое для гука з'яўляецца моцным. На фанематычным прынцыпе заснаваны правапіс звонкіх-глухіх, цвёрдых-мяккіх, свісцячых-шыпячых зычных на стыку марфем і ў корані слова.

Напісанне слоў разам, асобна, праз злучок базіруецца на лексіка-сінтаксічным прынцыпе, сутнасць якога ў тым, што часткі слова пішуцца разам, словы ў словазлучэнні – асобна, у пераходных выпадках, калі словы не поўнасю страцілі сваю самастойнасць і таму не сталі адным словам, яны пішуцца праз злучок.

Ужыванне вялікай літары – наступны раздзел беларускай арфаграфіі. Яго асноўны прынцып – лексіка-граматычны: уласныя назоўнікі пішуцца з вялікай літары, агульныя – з малой. Арфаграфічныя цяжкасці ўзнікаюць часам з-за невыразнасці мяжы паміж уласнымі і агульнымі назоўнікамі.

Правілы пераносу слоў грунтуюцца на прынцыпе складападзелу з магчымым захаваннем марфемнай структуры слова.

## 2. Прынцыпы вывучэння школьнага курса арфаграфіі

### А г у л ь н а м е т а д ы ч н ы я п р ы н ц ы п ы

Беларуская арфаграфія звязана з усёй мовай – з яе гукавым бокам (фанетыкай), з будовай слова (марфемікай), з формаўтварэннем (марфалогіяй), з пазіцыяй слова ў сказе (сінтаксісам). Вывучэнне фанетыкі забяспечвае азнаямленне са спосабамі перадачы гукаў літарамі, марфемікі – з пазіцыяй арфаграмы ў той ці іншай частцы слова, марфалогіі – з граматычнымі катэгорыямі, што вызначаюць выбар арфаграм, сінтаксіса – з членамі сказаў.

З факта арганічных узаемаадносін беларускай арфаграфіі з мовай вынікае агульны прынцып методыкі арфаграфіі: *апора на сувязь вывучэння арфаграфіі з вывучэннем школьнага курса мовы.*

Гэты прынцып вызначае, па-першае, трывалае засваенне школьнікамі апорных для арфаграфіі звестак аб мове, па-другое, неабходнасць паўтарэння гэтых звестак перад вывучэннем той ці іншай арфаграмы.

З факта наяўнасці пэўных умоў, што сігналізуюць аб магчымай арфаграфічнай праблеме, вынікае наступны агульны прынцып методыкі арфаграфіі: *апора на апазнавальныя прыметы арфаграм*.

#### Л а к а л ь н ы я п р ы н ц ы п ы :

Прынцып супастаўлення гукаў слабой пазіцыі з гукамі моцнай пазіцыі ў пэўнай марфеме. Прынцып супастаўлення гука і яго фанетычнага акружэння. Прынцып супастаўлення ўласнага імя і наймення з агульным. Прынцып супастаўлення часціны мовы і члена сказа. Назіранне за складовай будовай слова.

### 3. Этапы вывучэння арфаграфіі ў школе

Працэс засваення арфаграфічнага матэрыялу ў сярэдняй школе складаны і працяглы. Умоўна яго можна падзяліць на 4 этапы:

1) пачатковы – выпрацоўваюцца ўменні арфаграфічна правільна пісаць словы, пераносіць словы па складах; ужываць вялікую літару ў імёнах, прозвішчах, географічных назвах, клічках; асобна пісаць прыназоўнікі са словамі;

2) асноўны – паўтараюцца і вывучаюцца асноўныя віды арфаграм, фарміруюцца асновы сістэмнага навучання правапісу ў сувязі з вывучэннем фанетыкі, словаўтварэння, марфалогіі;

3) падагульняючы – сістэматызацыя і падагульненне арфаграфічных навыкаў адбываецца на больш складаным лексічным матэрыяле пры выкананні практыкаванняў па сінтаксісу, пры падрыхтоўцы да дыктантаў, пераказаў, сачыненняў і ў працэсе работы над памылкамі;

4) заключны – навучанне школьнікаў самастойнай працы па ўдасканаленні арфаграфічных навыкаў (правапісныя навыкі ўдасканальваюцца праз урокі мовы, літаратуры, творчыя працы, выпраўленне арфаграфічных памылак на іншых школьных дысцыплінах, а таксама праз працу з даведачнай і дапаможнай літаратурай).

Такім чынам, у школьным курсе беларускай мовы арфаграфія разглядаецца не як самастойны раздзел, а як скразны, у сувязі з вывучэннем фанетыкі, лексікі, словаўтварэння, марфалогіі. Такая падача матэрыялу па арфаграфіі забяспечвае ўсведамленне навуковых асноў вывучаемых арфаграм, а таксама паступовасць і працягласць фарміравання арфаграфічных уменняў і навыкаў.

#### 4. Мэты і задачы навучання арфаграфіі ў сярэдняй школе

Методыка выкладання арфаграфіі – раздзел методыкі выкладання беларускай мовы, у якім апісваецца працэс фарміравання ў вучняў арфаграфічных уменняў і навыкаў.

Стратэгічная мэта вывучэння арфаграфіі – фарміраванне арфаграфічнай пісьменнасці (ўменне ўжываць пры напісанні слоў графічныя сродкі ў адпаведнасці з прынятымі арфаграфічнымі правіламі).

Існуюць два ўзроўні арфаграфічнай пісьменнасці: *абсалютная і адносная*. *Абсалютная арфаграфічная пісьменнасць* – гэта ўменне карыстацца ўсімі існуючымі правіламі, а таксама ўменне пісаць усе слоўнікавыя словы. *Адносная арфаграфічная пісьменнасць* – гэта ўменне пісаць словы ў адпаведнасці з вывучанымі ў школе арфаграфічнымі правіламі, а таксама засвоеныя па пэўнаму спісу слоўнікавыя словы.

У школе не ставіцца мэта забяспечыць абсалютную арфаграфічную пісьменнасць школьнікаў, па-першае, таму, што вучні знаёмяцца з часткай арфаграфічных правілаў, па-другое, яна практычна недасягальная, паколькі ў мове існуе вялікая колькасць слоў, правапіс якіх не рэгулюецца правіламі.

Для дасягнення *адноснай арфаграфічнай пісьменнасці* неабходна:

- пазнаёміць школьнікаў з асноўнымі арфаграфічнымі паняццямі, правіламі;
- сфарміраваць у іх арфаграфічныя ўменні (на аснове гэтых паняццяў);
- навучыць пісаць словы з неправяральнымі арфаграмамі;
- сфарміраваць у дзяцей патрэбу і ўменне карыстацца арфаграфічным слоўнікам;
- стварыць неабходныя перадумовы навучання школьнікаў арфаграфіі.

#### 5. Псіхалагічныя і метадычныя асновы арфаграфічнай працы ў школе

Правапісам адных арфаграм вучні авалодваюць хутка, правапісам другіх – з цяжкасцю.

Арфаграмы, якія цяжка засвойваюцца і праз доўгі час пасля азнаямлення з імі, мэтазгодна называць *актуальнымі*. Арфаграмы, якія не патрабуюць метадычных намаганняў з-за сфарміраванасці навыка, – *неактуальныя*.



Важна ўхапіць этап пераходу актуальнай арфаграмы ў неактуальную. Гэта дазволіць правільна размеркаваць сілы для навучання арфаграфіі.

Цяжкасці ў прымяненні правіл:

– няўменне прымяняць арфаграфічнае правіла да ўсіх слоў дадзенай арфаграмы. Гэта звязана з тым, што лексіка кожнай арфаграмы ўключае ў сябе словы, да якіх вучні лёгка прымяняюць правіла, і словы, да якіх правіла прымяніць цяжка. Цяжкасці маюць фанетычную, словаўтваральную, марфалагічную, сінтаксічную і семантычную прыроду;

– выключэнні з правілаў. Гэтыя цяжкасці неабходна ўлічваць не толькі пры тлумачэнні сутнасці арфаграмы, але і пры падборы дыдактычнага матэрыялу.

*Базавыя вучэбна-моўныя ўменні* заключаюцца ў апазнанні, аналізе і групойцы моўных з’яў. Для работы па арфаграфіі неабходна, каб вучні авалодалі наступнымі *вучэбна-моўнымі ўменнямі*:

– *фанетычнымі*: вызначаць у слове галосныя гукі націскныя і ненаціскныя, зычныя гукі звонкія і глухія, цвёрдыя і мяккія, шыпячыя, свісцячыя, гукі [й], [ў]; выпадкі аглушэння звонкіх і азванчэння глухіх зычных;

– *словаўтваральнымі*: вылучаць у слове аснову і канчатак, дзяліць аснову на марфемы – прыстаўку, корань, суфікс; падбіраць аднакаранёвыя словы; выяўляць, як і з дапамогай чаго ўтворана слова;

– *марфалагічнымі*: вызначаць, якой часцінай мовы з’яўляецца слова; адрозніваць аманімічныя формы часцін мовы; вызначаць у назоўнікаў агульныя ці ўласныя, скланенне, род, лік, склон; у прыметнікаў – кароткую і поўную формы, род, лік, склон; у лічэбнікаў – простыя, складаныя, састаўныя, склон; у дзеясловаў – трыванне, спражэнне, інфінітыў, час, лік, асобу; у дзеепрыметнікаў – залежны/незалежны стан, поўную, кароткую формы, род, лік, склон; у службовых часцін мовы – простыя/складаныя, вытворныя/невыворныя;

– *сінтаксічнымі*: знаходзіць галоўныя і залежныя словы ў словазлучэннях; вызначаць члены сказа, адрозніваць словы, якія з’яўляюцца членамі сказаў, ад слоў, якія не з’яўляюцца членамі сказаў; ставіць пытанні ад галоўнага слова да залежнага ў словазлучэнні; ставіць пытанні да членаў сказа.

## 6. Арфаграфічныя ўменні і навыкі

*Арфаграфічныя ўменні і навыкі* – гэта інтэлектуальна-маторныя дзеянні вучняў. У дачыненні да арфаграфіі яны праяўляюцца ў выбары школьнікамі арфаграм і ў фіксацыі іх на пісьме.

У школе фарміруюцца наступныя віды арфаграфічных уменняў і навыкаў:

- вылучэнне ў слове арфаграм;
- напісанне слоў з вивучанымі арфаграмамі;
- абгрунтаванне выбару арфаграм;
- вылучэнне і выпраўленне арфаграфічных памылак.

Выпрацоўцы ўстойлівых арфаграфічных навыкаў спрыяе праца над арфаграфічным правілам, састаўнымі элементамі якой з'яўляюцца: 1) падрыхтоўка вучняў да ўспрыняцця правіла (паўтарэнне і замацаванне звестак, неабходных для асэнсавання правіла; раскрыццё практычнага значэння вивучаемага матэрыялу альбо матывацыя пазнавальнай дзейнасці вучняў); 2) тлумачэнне арфаграфічнага правіла; 3) авалоданне паслядоўнасцю разумовых дзеянняў пры прымяненні вучнямі правіла: знайсці арфаграму, устанавіць, якое правіла трэба прымяніць, потым прымяніць пэўнае правіла; 4) выкананне практыкаванняў, неабходных для засваення арфаграфічных ведаў, фарміравання ў вучняў арфаграфічных уменняў і навыкаў.

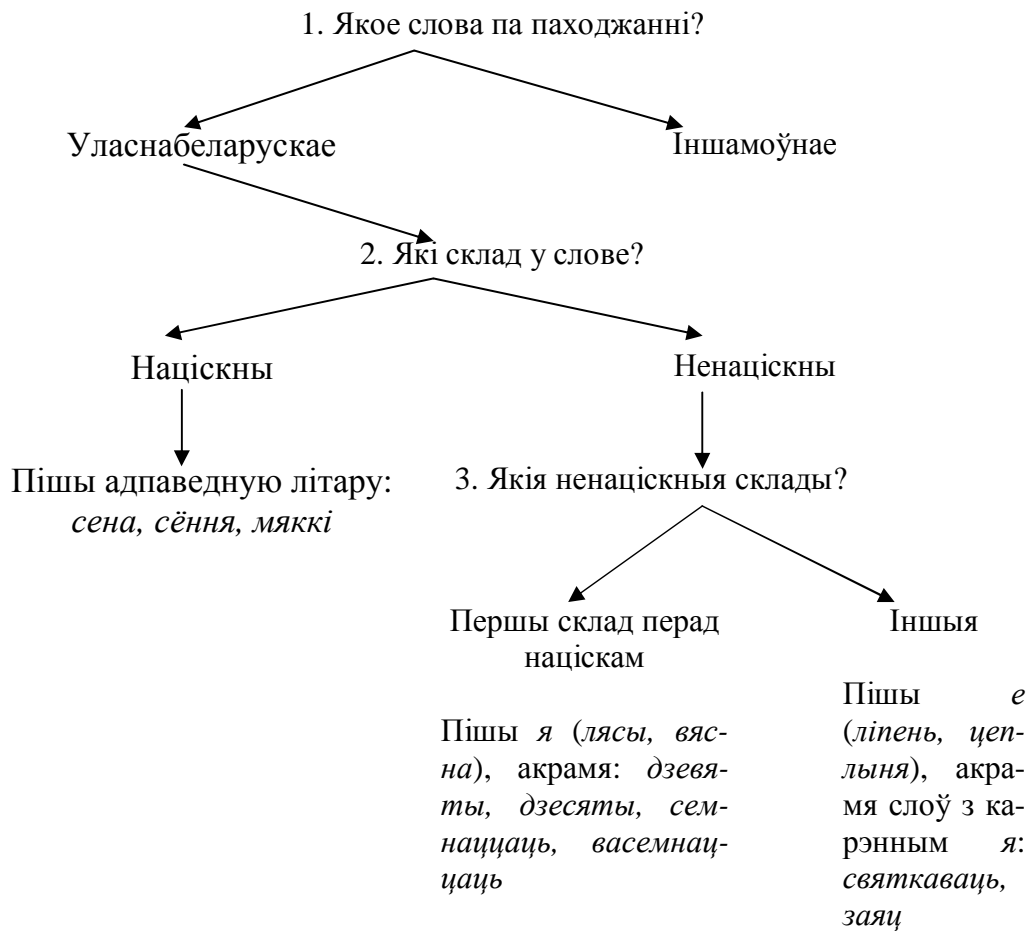
Для ўсведамлення і асэнсавання тэарэтычнага матэрыялу па арфаграфіі неабходны ўзор разважання па правілу, яго прымяненню ці алгарытм.

Этапы работы над алгарытмам праілюструем на прыкладзе вивучэння правапісу слоў з літарамі *е, ё, я*.

Першы этап – знаёмства з новым правілам і алгарытмам яго прымянення:

- а) зачытваецца правіла;
- б) якое пытанне ўзнікае першым у разважаннях па напісанні? (запісваецца першая аперацыя алгарытму і адказы);
- в) якія тыпы складоў вы ведаеце? (націскны, ненаціскны);
- г) ці ёсць адрозненне ў напісанні літары ў першым складзе перад націскам для ўласнабеларускіх і іншамоўных слоў?
- д) ці закончана разважанне аб напісанні літары *я* ў першым складзе перад націскам? (Запісваюцца выключэнні *дзевяты, дзесяты, семнаццаць, восемнаццаць*);
- е) што характэрна для іншых ненаціскных складоў? Ці ва ўсіх выпадках у іншых ненаціскных складах пішацца літара *е*? (Робіцца заўвага аб словах з карэнным *я*).

У выніку разважанняў па прыведзеных пытаннях і работы з падручнікам запісваецца наступны алгарытм правапісу слоў з літарамі *е, ё, я*:



Другі этап – вучні разважаюць па алгарытме, запісаным на дошцы і ў сшытак. Важна, каб прыклады былі на ўсе “адгалінаванні” алгарытму.

Трэці этап – разважанне па алгарытме, але па памяці. Для тых, хто не засвоіў паслядоўнасць аперацый, дазваляецца падглядваць у свае запісы.

Чацвёрты этап – самастойнае выкананне практыкавання з наступнай сама-ці ўзаемаправеркай.

Пяты этап – распазнаванне арфаграмы без “пракручвання” ўсіх аперацый алгарытму. Наступае аўтаматызм у напісанні. Тут карысныя заданні творчага характару, напрыклад, напісаць сказы па апорных словах, па дадзеных схемах, на пэўныя тэмы. Пасля выканання творчых работ, дзе ўвага скіравана на пабудову сказаў, тэксту, настаўнік змога ўпэўніцца ў выпрацоўцы навыку правапісу.

## 7. Метады фарміравання арфаграфічных уменняў і навыкаў

Арфаграфічныя ўменні і навыкі абапіраюцца на слыхавое і зрокавае ўспрыняцце (знаходжанне, вылучэнне арфаграмы ў кантэксте), на артыкуляцыйнае адчуванне (мускульныя намаганні органаў маўлення) і мускульныя рухі пальцаў рукі ў час пісьма.

Адсюль у фарміраванні арфаграфічных уменняў і навыкаў удзельнічаюць наступныя віды памяці:

– слыхавая памяць актывізуецца пры запамінанні на слых фанем у марфемах і далейшай перадачы фанем літарамі. З гэтай мэтай на ўроку выкарыстоўваюцца розныя віды дыктовак;

– зрокавая памяць праяўляе сябе пры выкарыстанні розных відаў спісвання, а таксама дыктовак са зрокавай падрыхтоўкай;

– артыкуляцыйная памяць абапіраецца на паскладовае арфаграфічнае прагаворванне слоў, у выніку якога замацоўваецца фанемны склад слова ў мускульных рухах органаў маўлення. Артыкуляцыйная памяць выкарыстоўваецца пры навучанні дзяцей правапісу слоў з неправяраемымі арфаграмамі;

– маторная памяць заключаецца ў шматлікіх запісах аднаго і таго ж слова вучнем. Але метадыка не мае даных аб колькасці неабходных паўторных запісаў таго ці іншага слова.

У працэсе выканання практычных заданняў пры вывучэнні арфаграфіі трэба абапірацца адначасова на ўсе віды арфаграфічнай памяці. Эфектыўнымі практычнымі метадамі фарміравання ўменняў і навыкаў будуць:

а) спісванне (даслоўнае, ускладненае);

б) пісьмо па памяці (тэкст пасля чытання, аналізу закрываецца і вучні пішуць яго па памяці; тэкст дома завучваецца на памяць, у класе пішацца па памяці);

в) арфаграфічны разбор (сукупнасць дзеянняў, якія ўключаюць вызначэнне ў слове, затым у марфеме арфаграмы, фармулёўка правіла, падбор аналагічных прыкладаў і супастаўленне іх напісання з напісаннем разгледжанага слова);

г) пісьмо з каментарыямі (у працэсе запісу тэксту пад дыктоўку адзін з вучняў прагаворвае словы па складах і пры сустрэчы са словам, якое трэба разабраць, тлумачыць яго напісанне);

д) папераджальная дыктоўка, у ходзе якой спачатку ўспамінаюцца правілы, на якія потым будуць дыктавацца словы;

е) у ходзе тлумачальнай дыктоўкі словы тлумачацца, аналізуюцца, а потым запісваюцца;

ж) у ходзе выбарчай дыктоўкі з прапанаванага дыдактычнага матэрыялу неабходна вылучыць патрэбны і растлумачыць напісанне;

з) зрокава-слыхавая дыктоўка характарызуецца чытаннем тэксту, словазлучэнняў, слоў настаўнікам і адначасовым запісам дыдактычнага матэрыялу на дошцы;

і) дыктоўка “Правяраю сябе” фарміруе навык арфаграфічнай пільнасці, самакантролю. У ходзе гэтай дыктоўкі вучань можа запытаць аб напісанні любога з прадыктаваных слоў, але пры праверцы дыктоўкі гэтага тыпу за адну грубую памылку (арфаграфічную, пунктуацыйную) ставіцца нездавальняючая адзнака;

к) слоўнікава-арфаграфічная дыктоўка праводзіцца на 1–3 правілы. Школьная праграма па беларускай мове рэгламентуе колькасць слоў і нормаў ацэнкі для гэтага віда дыктоўкі;

л) камбінаваная дыктоўка сумяшчае ў сабе ўсе пералічаныя вышэй віды дыктовак;

м) творчая дыктоўка вызначаецца пашырэннем, звужэннем прадыктаванага тэксту з пэўнай мэтай;

о) вольная дыктоўка – гэта свабодны запіс тэксту па лагічных частках блізка да прачытанага. Гэта практыкаванне садзейнічае ўзбагачэнню слоўніка, вучыць карыстацца абзацам, дзяліць тэкст на лагічна закончаныя часткі. Але пры свабодным пераказе існуе небяспека таго, што вучні будуць пазбягаць арфаграфічна цяжкіх слоў. Таму трэба агаварыць неабходнасць ужывання слоў на пэўнае правіла арфаграфіі, граматыкі.

### *Літаратура*

1. Выкладанне беларускай мовы ў школе / Пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мн., 1994. – С. 85 – 94.
2. Литвинко Ф. М. Методика изучения разделов школьного курса русского языка (функциональный подход). – Мн., 2001.
3. Мурина Л.А. Методика русского языка в школах Белоруссии. – Мн., 1990.
4. Методика преподавания русского языка / Под ред. М. Т. Баранова. – М., 1990.
5. Праграма па беларускай мове для сярэдняй школы. – Мн., 2000.
6. Сямешка Л. І., Шкраба І. Р., Бадзевіч З. І. Курс беларускай мовы. – Мн., 1996.

*Саматыя І. М.*

## **ЛЕКЦЫЯ 9. НАВУЧАННЕ ЧЫТАННЮ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ**

### **1. Роля чытання ў фарміраванні камунікатыўных уменняў**

Антрапацэнтрычная канцэпцыя галоўным прадметам вывучэння лічыць моўную асобу – вучня, які гаворыць, піша, чытае, успрымае, яго маўленчыя і разумовыя здольнасці параджаць і ўспрымаць маўленчыя

выказванні. Пры навучанні мове нельга абмяжоўвацца рамкамі сістэмнай прэзентацыі самой мовы, аналізам моўнай матэрыі ў адрыве ад сацыяльнай практыкі. Ведаць мову неабходна для таго, каб пазнаць свет, культуру народа, каб валодаць ёю як сродкам зносін і свабодна інтэгравацца ў розныя сферы жыццядзейнасці.

Любы аналіз слоў, сказаў, тэкстаў на ўроку пачынаецца з чытання ці праслухоўвання моўнага матэрыялу. Пісьмовы тэкст толькі тады становіцца крыніцай пазнання, калі індывід валодае маўленчай здольнасцю яго асваення. А гэта значыць, што навучанне чытанню, абуджэнне цікавасці да кнігі, адчуванне патрэбы ў ёй становіцца адной з галоўных задач адукацыі. Як слушна сцвярджае В. У. Протчанка, "правільна наладжанае чытанне разглядаецца як перадумова аналізу, сродак нагляднасці, крыніца ведаў аб сусвеце і людзях, іх паводзінах, марах і ўчынках, спосаб разумовага развіцця і выхавання школьнікаў".

На жаль, як паказвае школьная практыка, у сярэдніх класах настаўнікі надаюць чытанню і працы з тэкстам значна менш увагі, чым у малодшых. А, як вядома, навыкі розных відаў чытання – праглядальнага, азнаямляльнага, вывучальнага – фарміруюцца вельмі павольна і патрабуюць сістэматычнай працы.

Чытанне — гэта зрокавае ўспрыманне і асэнсаванне тэксту чытачом, апасродкаваная зносіны чытача з аўтарам тэксту і з самім сабой, а таксама інтэрпрэтацыя прачытанага.

У новай праграме па беларускай мове праблема навучання чытанню аддадзена шмат увагі. Аўтары праграмы слушна заўважаюць, што неабходна штодня ўдасканальваць маўленчую практыку школьнікаў, выкарыстоўваючы форму гутаркі, пісьма, наладжваючы чытанне, публічныя выступленні, слуханне і прагляд радыё- і тэлеперадач, навучальных лекцый, дакладаў, паведамленняў. Гэтым сцвярджаецца думка, што ў школе да маўлення трэба падыходзіць як да адной з формаў пазнавальнай дзейнасці чалавека, спосабу яго грамадскай актыўнасці, сродку сацыялізацыі. У аснову асэнсавання навучальных тэкстаў падручнікаў пакладзены такія прыкметы, як від, форма, прызначэнне, стыль, жанр, тып выказвання, эмацыйнасць і экспрэсіўнасць мовы. Упершыню ў школьнай праграме ўлічана тое, што мова з'яўляецца не толькі фармальнай сістэмай, але і семантычнай. Праграма ставіць перад педагагічнай практыкай новыя задачы, сярод якіх фігуруе і такая: "Удасканальваць маўленчыя ўменні школьнікаў: навыкі чытання, успрымання зместу прачытанага і пачутага, вучыць іх выказвацца вусна і пісьмова".

У працэсе навучання чытанню фарміруюцца, удасканальваюцца найважнейшыя камунікатыўныя ўменні: уменне ўспрымаць сэнс

прачытанага, вызначаць тэму тэксту, дзяліць яго на часткі, фармуляваць асноўную думку тэксту ў цэлым і галоўныя думкі кожнай з яго частак, вылучаць галоўнае і другаснае ў змесце кожнай часткі, знаходзіць доказы асноўнага тэзіса і г.д.

Каб усе магчымасці чытання былі рэалізаваныя ў практыцы школьнага навучання, неабходна праводзіць сістэматычную работу.

## 2. Матывацыя школьнікаў у навучанні чытанню

Такім чынам, неабходна вучыць школьніка чытаць. Як жа пераканаць самага вучня, што яму гэта трэба? Да таго ж працэс навучання чытанню павінен быць цікавым для школьніка. Цікавасць трымаецца на ўсведамленні неабходнасці ведаў. Але далёка не ўсе дзеці могуць гэта ўсвядоміць. Для іх выкарыстанне ведаў на практыцы адсоўваецца ў далёкую будучыню. Атрымліваецца нейкае замкнёнае кола: вучань не ўсведамляе патрэбы ведаў у жыцці, таму матэрыял яму нецікавы, і ў выніку мэта навучання не рэалізуецца. Але не ўсё так дрэнна. У педагагічную практыку ўводзіцца праблемнае навучанне, якое будзе навучальны працэс на аснове вырашэння вучнямі канкрэтных задач і праблем. Такім чынам школьнік уключаецца ў пастаянную дзейнасць, што развівае актыўнасць, прыносіць задавальненне і нараджае жаданне вучыцца. Цікавасць узнікае, калі пастаўлена праблема, калі праца разнастайная, калі на ўроку ёсць змена рытмаў, тыпаў заданняў, калі вучань бачыць дасягненне сваёй мэты, калі праца заахвочваецца.

Для стварэння матывацыйнай базы ўдасканалення ўмення чытаць можна прапаноўваць заданні наступнага зместу:

1. *"Чытанне ўзвышае душу"*. Так пісаў Вальтэр. Як вы разумееце гэты выраз? Якім чынам чытанне ўзвышае, змяняе, душу? Для поўнага адказу на гэтае пытанне прааналізуйце наступныя выказванні.

*Кнігі, як людзі: адныя, толькі дакрануўшыся да цябе, знікаюць назаўсёды, другія, сустрэўшыся выпадкова, уваходзяць у тваё жыццё і застаюцца ў ім.. (І. Мележ.)*

*Кнігі — галасы далёкіх і памерлых: яны робяць нас спадчыннікамі духоўнага жыцця мінулага. (У. Чэнінг.)*

*Людзі перастаюць думаць, калі перастаюць чытаць. (Д. Дзідро.)*

2. Падрыхтуйце вуснае выказванне пра ролю чытання ў жыцці чалавека. Выкарыстоўвайце ў якасці пачатку дадзеныя ніжэй зачыны. Раскажыце пра ролю кніг у сваім жыцці.

*Калі мы чытаем вершы, аповесці, апавяданні...*

*Навуковая і навучальная літаратура дае нам...*

*Калі мы чытаем газеты і часопісы, мы даведваемся...*

*Слоўнікі, даведнікі дапамагаюць нам...*

Галоўнае ў такіх заданнях – актывізаваць самастойныя выказванні школьнікаў, улічыць іх чытацкі вопыт, звярнуць іх увагу на ролю кнігі ў жыцці чалавека. У выніку вучні змогуць усвядоміць асноўныя функцыі чытання: пазнавальную, эстэтычную. Пры падрыхтоўцы да вуснага выказвання можна прапанаваць прыкладны план ці ўзор выказвання.

Ці ўмеем мы чытаць?

Што ж значыць умець чытаць? Галоўнае — зразумець тое, што чытаеш. Зразумець, пра што гаворыцца ў тэксце, якая яго асноўная думка, як аўтар раскрывае яе. Прачытайце самі сабе прапанаваны тэкст так, каб засвоіць яго змест. Колькі хвілін вам спатрэбілася?

### Такія розныя людзі

*Меркаваць, што чалавек становіцца кепскім таму, што на яго негатыўна ўплываюць абставіны жыцця (сацыяльна-эканамічная сітуацыя), — трагічная памылка.*

*Паспрабую растлумачыць, што я маю на ўвазе. Па-першае, у адной і той жа сітуацыі, у залежнасці ад настрою, стану, чалавек можа паводзіць сябе па-рознаму. Па-другое, розныя людзі ў адной і той жа сітуацыі паводзяць сябе таксама па-рознаму. Хачу прывесці прыклад. Шмат хто ведае цікавага дацкага карыкатурыста Херлуфа Бідструпа. У яго творчасці добра адлюстравана псіхалогія, паводзіны чалавека.*

*Дык вось, сярод яго творчага скарбу ёсць адна работа, якая складаецца з чатырох малюнкаў. На кожным намалявана тая самая сітуацыя. Чалавек сеў на лаўку, зняў капялюш і паклаў побач. Другі чалавек, падыйшоўшы, не заўважыў гэтага капялюша і сеў на яго, натуральна, пакамечыўшы і сапсаваўшы форму. На ўсіх чатырох малюнках гэта з'яўляецца агульным і нязменным пачаткам. Але вось кульмінацыя розная, бо розная рэакцыя людзей у гэтай сітуацыі.*

*На першым малюнку ўладар капялюша схпіў неабачлівага небараку і пачаў на яго крычаць, гэта значыць выявіў раздражнёнасць і гнеў. На другім малюнку гаспадар забраў свой капялюш, зірнуў на яго і засмяяўся, ды так заразліва, што і той, хто сеў на капялюш, таксама заўсміхаўся. На трэцім малюнку ўладальнік капялюша, убачыўшы, што сталася з яго рэччу, заплакаў.*

*А на апошнім малюнку гаспадар увозуле не выказаў ніякіх эмоцый.*

*Мастак паказаў, што паводзіны чалавека і яго рэакцыя на вонкавае ўздзеянне не залежаць ад знешніх абставінаў, а залежаць толькі ад самога чалавека, яго ўнутранага стану, характару, выхаванасці. Маральны і культурны ўзровень чалавека не залежыць ад таго, як і чым яго кормяць і ў што апранаюць.*

(Паводле А. Дылюка)

У тэксце каля 160 слоў. На яго чытанне вы павінны патраціць прыкладна 2 хвіліны. Колькі часу патрацілі вы?

- Адкажыце на пытанні.
  1. Хто аўтар тэксту? (5%)
  2. Назавіце яго загаловак.
  3. Колькі ў ім частак? (5 %)
  4. Пра што тэкст? (10 %)
  5. Якая яго галоўная думка? (10 %)



6. Якія меркаванні і факты прыводзіць аўтар дзеля раскрыцця асноўнай думкі? Колькі іх? (25 %).

Падлічыце суму працэнтаў.

- Адкажыце на пытанні.

— У якім стылі і жанры (аповяданне, артыкул, раздзел з кнігі, пісьмо і г. д.) напісаны тэкст?

— Пра што новае і карыснае даведаліся вы?

— Ці задумваліся вы над якімі-небудзь пытаннямі ў працэсе абдумвання тэксту?

— Ці зразумелы вам тэкст? Што было невядомае?

Калі вы адказалі хоць на адно пытанне, дадайце яшчэ 10%.

Калі агульны працэнт засваення тэксту роўны 50 — 60 %, то вы нядрэнна ўмеце чытаць.

Няхай вучні самі ацэняць свой узровень сфарміраванасці ўмення чытаць (гэтая методыка апісана ў многіх дапаможніках па чытанні).

Можна праводзіць ўрокі па развіцці звязнай мовы, прысвечаныя апісанню кнігі. Іх мэта — падрыхтаваць вучняў да напісання дамашняга сачынення, а таксама падтрымаць цікавасць да добрай, разумнай кнігі. Асабліва гэтая праблема актуальная ў наш час — час панавання аўдыё і відэатэхнікі.

### 3. Мэты навучання чытанню на ўроках мовы

Мэта навучання чытанню ў школе (у тым ліку і на ўроках мовы) заключаецца ў тым, каб навучыць школьнікаў рацыянальным прыёмам успрымання і перапрацоўкі інфармацыі, якая ўтрымліваецца ў разнастайных тэкстах у залежнасці ад зместу і камунікатыўнай задачы.

Найбольш істотнымі рысамі якаснага чытання з'яўляюцца наступныя: **высокая хуткасць чытання** (сам сабе); **гнуткасць чытання**, г.зн. уменне чытаць з рознай хуткасцю ў залежнасці ад маўленчай сітуацыі. Названыя рысы чытання ствараюць аснову для фарміравання ўменняў: а) засяроджваць увагу на пэўных пытаннях зместу; б) прадбачыць у працэсе чытання тое, што будзе сказана далей; вызначаць ключавыя месцы тэксту; в) вычляняць асноўную думку выказвання; адрозніваць істотнае ад неістотнага ў тэкставай інфармацыі; г) бачыць (і, калі патрэбна, ігнараваць) збытковыя дэталі інфармацыі; д) ставіць пытанні ў працэсе ўспрымання тэксту; е) вызначаць логіку, структуру выказвання; ж) рабіць вывады і фармуляваць іх сваімі словамі; з) крытычна ацэньваць атрыманую інфармацыю, рэагаваць на яе і выкарыстоўваць у адпаведных жыццёвых сітуацыях.

Значыць, пры навучанні чытанню настаўнік павінен выразна ўсведамляць тую камунікатыўную задачу, якая будзе вызначаць характар успрымання тэксту школьнікамі. **Пад камунікатыўнай задачай** разумеецца ўстаноўка на тое, з якой мэтай ажыццяўляецца чытанне: дзе, калі, для чаго будзе скарыстана тэкставая інфармацыя. Пры гэтым улічваюцца **функцыі чытання**, якія ўласцівы яму як віду маўленчай дзейнасці і якія рэалізуюцца ў працэсе апасродкаваных зносін чытача з аўтарам тэксту:

а) **пазнавальная функцыя** рэалізуецца ў працэсе атрымання інфармацыі аб навакольным свеце, людзях, фактах і з'явах рэчаіснасці (чытаю, каб ведаць);

б) **рэгулятыўная функцыя** скіравана на кіраўніцтва практычнай дзейнасцю вучняў, на развіццё іх вопыту: паводзіць сябе ў адпаведнасці з інфармацыяй, удасканальваць свой жыццёвы вопыт, уменні ў той ці іншай галіне (чытаю, каб умець);

в) **каштоўнасна-арыентацыйная функцыя** чытання звязана з эмацыянальнай сферай жыцця чалавека. У такім выпадку адбываецца ўздзеянне на эмоцыі, пачуцці чытача, а гэта прыводзіць да ўдасканалення яго асобы, павышэння яго культурнага ўзроўню (чытаю, каб атрымліваць эмацыянальную асалоду).

#### 4. Змест навучання і віды чытання

Ставячы перад вучнем задачу прачытаць той ці іншы тэкст, настаўнік павінен максімальна канкрэтызаваць гэту задачу, заходзячы з функцый, што ўласцівы чытанню як віду маўленчай дзейнасці. Калі мэта чытання – матываваць у школьнікаў пошук патрэбнай інфармацыі, жаданне папоўніць веды (пазнавальная функцыя), то яна можа быць канкрэтызавана ў наступных тыпах заданняў: прачытаць і знайсці тое ці іншае азначэнне, прачытаць і пералічыць усе прыкметы вивучаемай з'явы (паняцця), прачытаць і вызначыць, дзе (калі, навошта, з якой мэтай і г.д.)..., прачытаць і знайсці пацвярджэнне абвяржэнне) той ці іншай думкі, яе развіццё, успомніць, што пра той ці іншы факт было вядома раней, усвядоміць новае.

У працэсе выканання такога тыпу заданняў школьнікі ўключаюцца ў змястоўны і сэнсавы пошук новых ведаў, што забяспечвае мэтанакіраваны характар чытання. Як правіла, выкананне такіх заданняў патрабуе выкарыстання прыемаў **вивучальнага і азнаямляльнага чытання**.

Калі вучэбнай задачай з'яўляецца выпрацоўка пэўных уменняў і навыкаў, то чытанне рэалізуецца ў **рэгулятыўнай** функцыі. Заданні для

школьнікаў будуць скіраваны на асэнсаванне правіл ажыццяўлення тых ці іншых вучэбных дзеянняў, на авалоданне прыёмамі дзеянняў:

– прачытаць і вызначыць, колькі дзеянняў неабходна ажыццявіць, каб прымяніць правіла...;

– якія дзеянні неабходна выканаць, каб прымяніць правіла...?

– што агульнае і што рознае ў прымяненні правіл...?

– прачытаць і вызначыць, што няправільна зроблена і чаму;

– прачытаць і скласці план выканання задання...

У працэсе выканання такіх заданнях вучні вучацца дзейнічаць па ўзоры на аснове чытання і асэнсавання тэкстаў інструктыўнага характару. У такім выпадку школьнік карыстаецца прыёмамі азнаямляльнага (радзей вивучальнага) чытання.

У працэсе вырашэння вучэбных задач на ўроках мовы настаўнік імкнецца ўздзейнічаць на эмацыянальную сферу школьнікаў, паказаць прыгажосць, выразнасць мовы, выпрацоўваць эстэтычны моўны густ (**каштоўнасна-арыентацыйная функцыя**). Чытанне суправаджаецца заданнямі наступнага тыпу: прачытаць радкі, якія найбольш спадабаліся; выказаць свае адносіны да прачытанага; знайсці разгадку выразнасці прачытанага; растлумачыць сэнс таго ці іншага выразу і інш. Заданні такога тыпу таксама патрабуюць ад вучняў глыбокага пранікнення ў змест тэксту, увагі да вобразна-выяўленчых сродкаў мовы, поўнага разумення прачытанага.

Дакладна сфармуляваная задача вызначае выбар **віду чытання**. Значыць, настаўніку неабходна забяспечыць умовы авалодання вучнямі прыёмамі **вивучальнага, азнаямляльнага, праглядальнага чытання**.

## 5. Прыёмы вивучальнага чытання

Прыёмы вивучальнага чытання патрэбны школьнікам пры засваенні такіх тэкстаў у падручніках па беларускай мове, у якіх тлумачацца факты і з'явы лінгвістычнага характару, даюцца азначэнні паняццяў, пералічваюцца характэрныя прыметы з'яў, выкладаюцца правілы. Тэкст падручніка беларускай мовы – гэта не проста "новы матэрыял", які вучань павінен ведаць. Навучальны тэкст утрымлівае важную інфармацыю пра мову, яе законы, і гэтую інфармацыю трэба зразумець, абдумаць.

На кожным уроку, працуючы з тэкстам параграфу на этапе тлумачэння новага матэрыялу, настаўнік мэтанакіравана вучыць аналізаваць змест і структуру тэксту, складаць план і г.д. Чытацкая дзейнасць, уключае ў сябе 3 этапы: **работа з тэкстам да чытання, у час чытання і пасля чытання**.

Якая работа з тэкстам павінна адбывацца на першым этапе, да яго чытання? Спачатку — абдумванне загалоўка. Потым школьнікі павінны звярнуць увагу на шрыфтавыя выдзяленні, лічбавыя абазначэнні (калі ёсць), на наяўнасць і колькасць абзацаў. Задача настаўніка — паказаць важнасць гэтага этапу работы з тэкстам, пераканаць у яго неабходнасці. Перш за ўсё трэба ўвесці гэты этап у калектыўную працу класа з тэкстам.

Напрыклад, вывучэнне тэмы "Асаблівасці ўжывання некаторых прыназоўнікаў у беларускай мове" ў VII класе можна пачаць аналізам тэксту практыкавання:

I. У беларускай мове прыназоўнік *на* ўжываецца з месным склонам залежнага слова для выражэння разнастайных значэнняў — прасторавых (*на палях і сенажацях*), часавых (*на вечарах*), аб'ектных (*сумаваць на родных*).

У рускай мове ў такіх выпадках прыназоўнік *по* ўжываецца з давальным склонам множнага ліку (*по равнінам*).

II. У спалучэнні з дзеясловамі руху *ісці, хадзіць, бегчы, ехаць, ляцець, пасылаць* для выражэння мэты залежнае слова ўжываецца з прыназоўнікам *на* і ставіцца ў вінавальным склоне: *ідзе на ваду, збегаць на брыгадзіра*.

Калі залежным словам з'яўляюцца назвы ягад (*брусніцы, чарніцы...*), само слова *ягады*, назвы грыбоў (*лісічкі, сыраежкі...*), само слова *грыбы*, то гэтыя назоўнікі таксама ставяцца ў вінавальным склоне, але ўжываюцца з прыназоўнікам *у*: *пайшлі ў грыбы, ехаць у журавіны*.

III. Спалучэнні з прыназоўнікам *праз* у беларускай мове выражаюць прычынныя адносіны: *Праз цябе, дзявочая краса, слёзы коцяцца, як буйная раса* (М. Багдановіч). Прыназоўнік *праз* ужываецца таксама ў спалучэннях *пранікаць праз, прабівацца праз, праходзіць праз: Праз цёмныя фіранкі ледзь пранікала святло* (Я. Колас).

Настаўнік ставіць праблемнае пытанне:

— Ці можна даведацца пра змест і будову тэксту, не прачытаўшы яго?

Далей ідзе размова па тэксце:

– Калі вы не будзеце ўважліва чытаць тэкст, а толькі прагледзіце яго, на што адразу звернеце ўвагу? (Асобныя словы выдзелены тлустым шрыфтам, мабыць, яны абазначаюць нешта важнае, галоўнае. Чамусьці выдзелены некалькі разоў прыназоўнікі *на, у, праз*, выдзелены рускі прыназоўнік *по*, ёсць спалучэнні слоў, выдзеленыя курсівам. Магчыма, гэта прыклады. Калі суаднесці гэтую інфармацыю з назвай параграфа, то, можа быць, у гэтым тэксце гаворыцца пра асаблівасці ўжывання прыназоўнікаў *на, у, праз*. Наяўнасць рускага прыназоўніка *по* ўказвае, магчыма, на некаторыя адрозненні ва ўжыванні яго ў рускай мове і *на* — у беларускай. Праверым меркаванне, калі будзем чытаць тэкст.)

— Паглядзіце: гэта суцэльны тэкст ці ён падзелены на абзацы?

— Колькі абзацаў? Што гэта значыць? (Некалькі абзацаў – значыць, некалькі важных думак, звязаных паміж сабой.)

— Давайце падвядзём першы вынік — пра што мы даведаліся?

1. У тэксце будзе паведамляцца нешта аб прыназоўніках *па, у, праз*, магчыма, будудь параўнанні ўжывання прыназоўніка *по* — у рускай мове і *па* — у беларускай.

2. У тэксце некалькі думак, некалькі частак.

3. Відавочна, прыводзяцца прыклады для ілюстрацыі нейкіх меркаванняў.

— Удакладніць нашыя меркаванні, даведацца пра што-небудзь новае аб прыназоўніках мы зможам, калі ўважліва прачытаем тэкст і зразумеем яго.

Другі этап чытацкай дзейнасці – гэта **работа з тэкстам у час чытання**.

Па-першае, пры чытанні вучні павінны звяртаць увагу на тое, што ўжо было зафіксавана ў час прагляду: на шрыфтавыя выдзяленні, на колькасць абзацаў, лічбы ў тэксце і г.д.

Па-другое, вучні павінны авалодаць уменнем фіксаваць ключавыя словы і словазлучэнні, размяжоўваць новае і ўжо вядомае.

Трэці этап чытацкай дзейнасці – гэта работа з тэкстам пасля чытання. Гэты этап самы змястоўны і выніковы. **Вывучальнае** чытанне тэксту абавязкова мае на ўвазе паўторны зварот да яго зместу, выкарыстанне розных прыёмаў абдумвання і перапрацоўкі інфармацыі. Традыцыйныя прыёмы – дзяленне тэксту на часткі і складанне плана, пастаноўка пытанняў да тэксту настаўнікам і вучнямі, пераказы тэкстаў.

Прыёмамі, якія патрабуюць ад вучняў большага інтэлектуальнага напружання, з'яўляюцца тыя, што дазваляюць зразумець развіццё думкі ў цэлым тэксце:

- дзяленне тэксту на часткі;
- супастаўленне структуры тэксту з планам настаўніка;
- складанне плана навучальнага тэксту (план "з пытанняў", план "з прыкладаў");
- вусны падрабязны пераказ тэксту;
- сціслы пераказ тэксту.

Эфектыўным з'яўляецца прыём суразмоўніцтва. Тут могуць абмяркоўвацца пытанні тыпу:

1. У якім сказе тэксту заключаецца асноўнае палажэнне?
2. Што яно сцвярджае?
3. На які фактычны матэрыял абапіраецца?
4. Якія палажэнні раскрываюць асноўную думку тэксту?
5. У якой паслядоўнасці раскрываецца пытанне?
6. Які сказ з'яўляецца высновай?
7. Колькі частак можна выдзеліць у тэксце? Чаму?

Значнае месца займае праца над планам. Складанне плана – добра знаёмы вучням від дзейнасці, аднак пры яго выкананні выяўляецца шэраг тыповых памылак. Па-першае, вучні адлюстроўваюць у плане толькі каля паловы вузкіх тэм, гэта значыць, паўната разумення не дасягнута. Па-другое, дэманструюць недастатковую глыбіню разумення тым, што складаюць толькі просты план. Па-трэцяе, ім цяжка сфармуляваць пункты плана. А гэта гаворыць пра недастатковую выразнасць разумення. Таму на ўроках мовы неабходна сістэматычна развіваць уменне складаць план лінгвістычнага тэксту.

Так, пасля першага прачытання тэксту "Асаблівасці ўжывання некаторых прыназоўнікаў у беларускай мове" падчас размовы і паўторнага звяртання да тэксту вучні разам з настаўнікам спачатку вызначаюць, колькі ў ім вузкіх тэм (сем), пры гэтым дзве з іх трэба грунтоўна абдумаць, а дакладней – сфармуляваць самім. Потым гэтыя вузкія тэмы запісваюцца ў слупок, удакладняюцца фармулёўкі. Напрыклад:

– ужыванне прыназоўніка **па** ў беларускай мове для выражэння разнастайных значэнняў;

– ужыванне прыназоўніка **по** ў рускай мове для выражэння аналагічных значэнняў;

– ужыванне прыназоўніка **па** з дзеясловамі руху;

– выпадкі ўжывання прыназоўніка **ў** на месцы **па** ў спалучэннях з дзеясловамі руху;

– ужыванне прыназоўніка **за** з дзеясловамі руху ў рускай мове (вучні павінны правесці невялікае даследаванне);

– спалучэнні з прыназоўнікам **праз** у беларускай мове;

– спалучэнні з прыназоўнікам **из-за** з аналагічнымі значэннямі ў рускай мове.

Далей гэтыя фармулёўкі нумаруюцца – атрымліваецца просты план. Але, каб паглыбіць разуменне, неабходна паспрабаваць згрупаваць гэтыя вузкія тэмы ў больш шырокія. Дадзены тэкст дае такую магчымасць. Падказкай вучням могуць паслужыць рымскія лічбы ў тэксце. Вынікам сумеснай дзейнасці настаўніка і вучняў можа быць такі варыянт плана:

1. Ужыванне прыназоўніка **па** для выражэння разнастайных значэнняў:

а) прыназоўнік **па** ў беларускай мове;

б) прыназоўнік **по** ў рускай мове.

2. Ужыванне прыназоўніка **па** з дзеясловамі руху:

а) прыназоўнік **па** з дзеясловамі руху ў беларускай мове;

б) выпадкі ўжывання прыназоўніка **ў** на месцы **па** ў спалучэннях з дзеясловамі руху ў беларускай мове;

в) прыназоўнік **за** ў аналагічных выпадках у рускай мове.

3. Ужыванне прыназоўніка **праз**:

а) прыназоўнік **праз** у беларускай мове;

б) спалучэнні з прыназоўнікам **из-за** з аналагічнымі значэннямі ў рускай мове.

Варта шырэй выкарыстоўваць на ўроках прыём, які мае ўмоўную назву "план з прыкладаў": кожнае палажэнне тэксту пададзена ў ім канкрэтным фактам мовы. Прыём гарантуе цесную сувязь лінгвістычнай тэорыі і моўных з'яў у свядомасці вучняў, вучыць за прыкладам бачыць заканамернасць. Паводле таго ж тэксту складзем "план з прыкладаў":

- 1) *па палях, па вечарах, сумаваць па родных;*
- 2) *по равнинам, по вечерам, скучать по родным;*
- 3) *ідзе па ваду, збегай па брыгадзіра;*
- 4) *пайшлі ў грыбы, ехаць у журавіны;*
- 5) *пошли за грибами, поехать за клюквой;*
- 6) *плачу праз цябе, пранікала праз фіранкі;*
- 7) *плачу из-за тебя, проникал из-за занавесок.*

На гэтым этапе работы з тэкстам можна адпрацоўваць і другі прыём – вучыць задаваць пытанні да тэксту. Пасля таго як будуць вызначаны і запісаны вузкія тэмы, можна скласці разам з вучнямі "план з пытанняў". Потым у ходзе размовы неабходна высветліць, ці ёсць адказы на гэтыя пытанні непасрэдна ў тэксце (так, адказ на кожнае пытанне ёсць у тэксце).

Пры ўдасканаленні навыкаў чытання неабходна **навучыць** школьнікаў ставіць, **фармуляваць пытанні да прачытанага**, што дазваляе чытачу глыбей разабрацца ў змесце. Дзеля дасягнення гэтай мэты могуць быць прапанаваны спецыяльныя заданні:

1. Прачытайце пачатак параграфа. Пастаўце пытанні, на якія, як вы мяркуеце, вы атрымаеце адказ у наступнай частцы параграфа. Запішыце гэтыя пытанні. Ці спраўдзіліся вашыя прагнозы?

2. Падрыхтуйцеся да чытання параграфа. Перад чытаннем сфармулюйце пытанні, на якія, на вашу думку, вы атрымаеце адказы. Запішыце іх. Ці на ўсе пытанні вы знайшлі адказы?

3. Прачытайце тэкст. Знайдзіце пыталыя сказы. Чаму менавіта ў гэтых месцах яны пастаўлены?

### **Як забяспечыць кнігам доўгае жыццё?**

*Што псуе кнігі?*

*Бруд, сырасць і сонечныя промні, а таксама пыл і насякома-тачыльчыкі.*

*Што захоўвае кнігам доўгае жыццё?*

*Беражлівае стаўленне да іх і чысціня.*

*Кнігі трэба класці толькі на чыстыя сталы і парты. Калі вы перагортваеце прачытаную старонку, трымайце яе за верхні край і ніколі не сліньце пальцы.*

*Адукаваны чалавек проста не ўяўляе свае жыццё без чытання кніг. Мала хто з нас не мае любімых кніг, якія перачытвае неаднойчы ў жыцці. Каб кнігі лепей захоўваліся, трэба памятаць пра тое, чаго нельга з імі рабіць.*

*Нельга: перагінаць кнігі ў мяккай вокладцы, загінаць кніжныя старонкі, закладваць ў кнігі алоўкі, гартаць кнігі бруднымі рукамі, чытаць кнігі падчас сьнеданьня.*

(Паводле Я. Конева)

Ці дапамаглі вам пытанні, выкарыстаныя ў тэксце, лепш зразумець яго змест? Чаму? Для якіх тэкстаў (кніг, артыкулаў) характэрна ўжыванне падобных пытальных сказаў?

Мэта такіх практыкаванняў – стымуляваць пазнавальную актыўнасць школьнікаў. Чым больш пытанняў узнікае ў іх перад чытаннем і ў час яго, тым больш эфектыўным будзе працэс чытання. Пытанне арганізуе пошук галоўнага, істотнага, цікавага, неабходнага, садзейнічае больш глыбокаму пранікненню ў сэнс прачытанага.

Вышэй мы разгледзелі прыём пастаноўкі пытанняў у знаўляльнага характару. Цікавы матэрыял па навучанні школьнікаў разуменню тэксту ёсць у працах рускага даследчыка Л. Даблаева, які сцвярджае, што сапраўднае спасціжэнне тэксту чытачом адбываецца тады, калі ён пачынае ўсведамляць інфармацыю не толькі тую, што ляжыць на паверхні, але і тую, якая вынікае з сувязяў і суадносінаў пададзеных фактаў. Такое чытанне суправаджаецца раскрыццём так званых латэнтных (прыхаваных) пытанняў, якія пры ўважлівым чытанні можна знайсці ў пэўных сітуацыях. Гэты прыём забяспечвае высокі ўзровень разумовай дзейнасці, бо вучні павінны выканаць тры складаныя аперацыі: 1) знайсці сітуацыю латэнтнага пытання; 2) сфармуляваць пытанне; 3) знайсці адказ на яго.

Выкананню трох аперацый адначасова навучыць нельга. Неабходна паступовая, паэтапная работа.

На першым этапе трэба паказаць вучням адрозненне паміж латэнтным пытаннем і пытаннем знаўляльнага характару. На апошняе звычайна ёсць непасрэдны адказ. Напрыклад, у тэксце Я. Конева на пытанне "Што псуе кнігі?" ёсць адказ: "Бруд, сырасць і сонечныя промні, а таксама пыл і насякомыя-тачыльшчыкі". На латэнтнае пытанне адказу няма: ён або "размыты" у тэксце (але яго можна знайсці), або інфармацыю для адказу на яго трэба шукаць у іншых крыніцах.

М. Арочка

### ***Цяжкое пытанне***

*Часамі пытаннем ашпараць, як варам:*

*— Чаму вы гаворыце па-беларуску?*

*А чаму па-балгарску гавораць у Варне?*

*А над Сенай – чаму па-французску?*

*Варта смеху, ды не да смеху,*

*Хоць на месцы маім смяюся б усякі:*

*Чаму не па-польску гавораць чэхі?*

*І не па-чэшску палякі?*



*Гавораць сур'ёзна, пытаюць цвяроза,  
Чаму ад бяроз расце тая ж бяроза,  
Чаму, як дзятва, дубнячок у дуброве  
Лапоча з дубамі на той жа мове?  
Чаму?*

Напрыклад, у гэтым тэксце няма непасрэднага адказу на гэтае "цяжкое пытанне". Неабходнасць прыкладаць намаганні, каб знайсці адказ, сведчыць, што перад намі — тое самае латэнтнае, або праблемнае, пытанне.

Мэта другога этапу — навучыць бачыць у тэксце сітуацыю латэнтнага пытання. Спачатку выкарыстоўваецца такі прыём: настаўнік чытае тэкст уголас і сам паказвае праблемнае пытанне. Наступны прыём: настаўнік чытае тэкст уголас, але месца латэнтнага пытання паказваюць вучні.

Задача трэцяга этапу — навучыць фармуляваць пытанне, што з'яўляецца найважнейшай навучальнай задачай. Асноўныя спосабы выпрацоўкі гэтага ўмення — пастаноўка пытання настаўнікам у якасці ўзору і пабуджэнне вучняў да самастойнага фармулявання пытанняў.

У працах Л. Даблаева прапануюцца наступныя вытворныя прыёмы асэнсавання тэксту.

**1. Пастаноўка пытання-меркавання — яго праверка, знаходжанне адказу.** Прыклад: "Дзеепрыметнікі ўжываюцца ва ўсіх стылях мовы. Аднак найчасцей — у кніжных стылях, дзе патрэбныя сцісласць і лаканічнасць. У мастацкіх тэкстах яны робяць апісанне больш дынамічным, павялічваюць эмацыйнае ўздзеянне тэксту".

У вучняў можа і павінна ўзнікнуць пытанне: "А якія стылі называюцца кніжнымі і якія тэксты называюцца мастацкімі?" Ідзе ўспамінанне, што гэты матэрыял быў вывучаны раней, далей — паўтарэнне пройдзенага.

**2. Меркаванне ці здагадка – іх праверка.** Гэты прыём – вынік згортвання першага прыёму. Прыклад: "Развядзенне і ўтрыманне лясных пчол-баровак у штучных дуплах-борцях на тэрыторыі Беларусі вядома здаўна". У вучня можа ўзнікнуць пытанне: "А што такое борць?" Ён разважае: "Мабыць, гэта нешта падобнае на сучасны вулей". Для праверкі меркавання варта звярнуцца да тлумачальнага слоўніка.

**3. Антыцыпацыя (прадбачанне, апераджэнне далейшага зместу) — яе праверка.** Антыцыпацыя садзейнічае канцэнтрацыі ўвагі на змесце і выклікае імкненне праверыць яе сапраўднасць у час далейшага чытання. Разгледзім дзеянне гэтага прыёму на прыкладзе тэксту А. Дылюка. Настаўнік чытае 4 першыя абзацы, а потым пытаецца ў вучняў: "Як вы думаеце, якія варыянты кульмінацыі дзеяння можна прадбачыць у гэтай сітуацыі?" Выслушаўшы варыянты адказаў, настаўнік чытае тэкст да канца.

Момант, калі вучань упэўніваецца, што яго здагадка пацвердзілася ці аказалася памылковай, выклікае інтэлектуальнае пачуццё, што, відавочна і бяспрэчна, лепш за абьякавасць. Узнікненне няправільнай антыцыпацыі пры чытанні тэксту ўсё ж нярэдка лепш, чым адсутнасць хоць якой антыцыпацыі.

**4. Рэцыпацыя (вяртанне да знаёмага).** Прыклад: "Прыставачны спосаб утварэння прыслоўяў" — назва новай тэмы, якую прапануе настаўнік. Вучань павінен адрэагаваць прыкладна наступным чынам: "Гэта другі спосаб, а першы, які мы вывучалі, — суфіксальны".

#### **5. Крытычны аналіз тэксту і ацэнка яго.**

Акрамя пералічаных прыёмаў варта адзначыць яшчэ адзін — складанне табліцы на аснове тэксту. Рэалізацыя яго можа адбывацца ў некалькіх варыянтах:

- 1) калектыўнае складанне,
- 2) запаўненне гатовай формы,

3) самастойнае вызначэнне і запаўненне табліцы. Гэты прыём можна назваць сінтэзам большасці з разгледжаных вышэй прыёмаў.

**Вывучальнае** (глыбокае) чытанне патрэбна і пры аналізе зыходных тэкстаў на этапе падрыхтоўкі да напісання пераказаў (такія тэксты таксама ўключаюцца ў школьныя падручнікі па беларускай мове). Ад глыбіні ўспрымання зыходнага тэксту, ад ступені асэнсавання яго структуры і асаблівасцей моўнага афармлення залежыць характар яго ўзнаўлення вучнямі.

### **6. Прыёмы азнаямляльнага чытання**

Прыёмы азнаямляльнага чытання патрэбны вучням пры асэнсаванні тэкстаў, якія дапаўняюць асноўны вучэбны тэкст. Гэта, напрыклад, заўвагі, у якіх удакладняецца, пашыраецца, канкрэтызуецца інфармацыя, пададзеная ў асноўным тэксце. Часцей за ўсё (але не заўсёды!) звесткі, унесеныя ў заўвагі, звязаны з разнастайнымі выключэннямі, з фактамі, якія сустракаюцца ў мове рэдка, і іх асэнсаванне аблягчаецца папярэднім вывучэннем асноўнага тэксту. Як правіла, тэксты такога тыпу невялікага аб'ёму, лёгкія для разумення. Галоўнае пры іх чытанні – навучыць школьнікаў увязваць іх змест з інфармацыяй, пададзенай у асноўным вучэбным тэксце.

Для авалодання навыкамі азнаямляльнага чытання патрэбна навучыць школьнікаў хутка выдзяляць асноўнае і дадатковае ў тэксце, бачыць ключавыя словы, што нясуць галоўную інфармацыю. Такія ўменні могуць быць сфарміраваны ў працэсе выканання спецыяльных практыкаванняў, у аснове якіх ляжаць, напрыклад, заданні: пераказаць сцісла змест сказа, абзаца, тэксту, прачытаць сказы, у якіх падкрэслены ўдакладняльныя словы, спачатку поўнасьцю, а потым без іх (параўнаць сэнс); падкрэсліць словы, якія можна

апусціць; знайсці ў тэксце слова, словазлучэнне, сказ, у якіх выказана асноўная думка кожнага абзаца.

Такім чынам, азнаямляльнае чытанне – гэта хуткі від чытання, задачай якога з'яўляецца разуменне асноўных ідэй кожнага абзаца (кожнай часткі) і тэксту ў цэлым, засваенне яго зместу без спецыяльнай устаноўкі на далейшы яго пераказ (аднаўленне).

Заданні да практыкаванняў – асобы від тэкстаў, чытанне якіх патрабуе ад вучняў прымянення розных прыёмаў чытання: ці **вывучальнага** (калі патрабуецца пераказаць заданне пасля чытання, вызначыць асноўную частку задання, паслядоўнасць яго выканання), ці **азнаямляльнага** (калі няма ўстаноўкі на пераказ, калі колькасць канкрэтных заданняў невялікая, а іх характар не патрабуе глыбокага асэнсавання). Як правіла, у школьных падручніках па мове падобныя тэксты ўяўляюць сабой серыю заданняў. Часцей за ўсё гэтыя заданні не ўспрымаюцца школьнікамі як адно цэлае, яны не разумеюць іх узаемасувязі, не ведаюць (і не задумваюцца над гэтым), у якой паслядоўнасці лепш выканаць прапанаванае заданне і г.д.

Каб пазбегнуць пралікаў, неабходна, выкарыстоўваючы прыёмы асэнсавання тэксту, характэрныя для вывучальнага чытання, змяніць методыку аналізу заданняў. Вучням фармулююцца пытанні тыпу: "Прачытайце заданні да практыкавання і адкажыце на пытанне: "З якога задання трэба пачынаць выкананне практыкавання і чаму?", "Якое з прапанаваных заданняў з'яўляецца найбольш цяжкім і чаму?", "Які з гэтага вынікае вывад?", "Які матэрыял неабходна паўтарыць (ці ўспомніць), каб выканаць заданне (ці частку яго)?", "Прачытайце тэкст задання і складзіце план яго выканання".

Такім чынам мы дасягаем больш глыбокага асэнсавання тэксту, вучым успрымаць яго свядома і, значыць, больш дакладна дзейнічаць на этапе фарміравання і ўдасканалення тых ці іншых навываў.

Калі ж патрабуецца засяродзіць увагу школьнікаў не на ўсе, а толькі на пэўныя пункты задання, актуалізаваць тых з іх, якія звязаны з вывучаемай тэмай ці з вырашэннем якой-небудзь прыватнай вучэбнай задачы, то неабходна скіраваць дзяцей на **азнаямляльнае** чытанне: "Прачытайце заданні да практыкавання і знайдзіце тых з іх, якія звязаны з вывучаемай тэмай"; "Прачытайце заданні да практыкавання, на якую частку вывучанага патрэбна абавірацца пры іх выкананні? "

Прыёмы працы з узорами заданняў да практыкаванняў падручніка пераконваюць у тым, што адзін і той жа тэкст можа быць па-рознаму прачытаны ў залежнасці ад камунікатыўнай задачы.

## 7. Выпрацоўка навыкаў праглядальнага чытання

Навыкі праглядальнага чытання рэалізуюцца ў працы з тэкстамі практыкаванняў падручнікаў па беларускай мове, складзеных на аснове ўрыўкаў мастацкіх, публіцыстычных, навукова-папулярных твораў. Як правіла, заданне да такіх практыкаванняў прадугледжвае вызначэнне тэмы выказвання, яго стылістычнай прыналежнасці, выдзяленне асноўных частак і пад.

Часта (але не заўсёды) вучань, чытаючы тэкст, павінен атрымаць агульнае ўяўленне пра змест ці знайсці адказ на адно якое-небудзь канкрэтнае пытанне: вызначыць стыль выказвання, вызначыць від сувязі паміж сказамі, пра каго гаворыцца ў тэксце і інш. Падобныя заданні прадуглежаны амаль у кожным практыкаванні, у аснове якога – тэкст. Неабходна арганізаваць правільнае выкананне гэтых заданняў, а іменна:

1) калі ў аснове практыкавання ляжыць тэкст, неабходна ў першую чаргу выканаць заданні, скіраваныя на яго асэнсаванне;

2) перад чытаннем тэксту дакладна сфармуляваць пытанне, якое арыентуе на паўны від чытання (у дадзеным выпадку на **праглядальнае**);

3) абмежаваць час выканання задання.

Праглядальнае чытанне вымагае ўменняў выдзяляць сэнсавыя вехі па пачатковых фразях абзаца, па загалоўках, чляніць тэкст на сэнсавыя часткі, выдзяляць і абагульняць факты ў працэсе чытання, прагназаваць разгортванне тэксту.

Калі ў аснове практыкавання ляжыць мастацкі тэкст, патрэбна засяродзіць увагу школьнікаў на яго выяўленчыя якасці, на тых сродках мовы, якія надаюць яму асобае гучанне. З такой мэтай выкарыстоўваюцца заданні тыпу:

– якую ролю для стварэння апісання выконваюць прыметнікі;

– як і чаму змяняецца парадак слоў у першай і другой частках тэксту.

Заданні такога характару патрабуюць ад вучняў глыбокага пранікнення ў сутнасць тэксту, яго поўнага асэнсавання і скіраваны на развіццё эмацыянальнага ўспрымання прачытанага, моўнай чуйнасці, эстэтычнага густу. У такім выпадку патрабуецца актуалізацыя прыёмаў вывучальнага чытання, бо мяняецца характар задачы чытання.

Праілюструем адзначанае вышэй наступным прыкладам:

Разгледзьце ўважліва тэксты (не чытаючы іх). Чым яны адметныя? З якіх частак складаюцца? Чаму ў іх выкарыстаны розныя шрыфты? Прачытайце тэксты. Вызначце іх адрасата і стыль. Якую інфармацыю вы атрымалі з тэкстаў?

*1. Беларускі мовазнавец Л. І. Бурак нарадзіўся 23 сакавіка 1930 г. у в. Кульшыно Вілейскага раёна Мінскай вобласці. Скончыў філалагічны факультэт БДУ (1953). Працаваў у Інстытуце мовазнаўства АНБССР, з 1966*

г. - у БДУ. Доктар філалагічных навук (1980), прафесар (1982). Заслужаны работнік народнай адукацыі Рэспублікі Беларусь (1990). Даследаваў сінтаксіс беларускай мовы. Памёр у 1997 годзе.

Тв.: Пунктуацыя беларускай мовы. 3 выд. Мн., 1982; Сучасная беларуская мова: Сінтаксіс. Пунктуацыя. Мн., 1987; <...> Роля злучніка ды, і ў простым сказе // Весн. БДУ. Сер. 4. 1980. № 1.

Н. С. Мажэйка

2. Беларускі мовазнавец В. У. Протчанка нарадзіўся 7 красавіка 1930 г. у в. Зарэчча Брагінскага раёна Гомельскай вобласці. У 1958 г. скончыў Мазырскі педінстытут. Доктар педагагічных навук (1990), прафесар (1993). <...>

Прадмет яго навуковых пошукаў: удасканаленне мэт і задач навучання. <...> Даследуючы праблемы школьнага сінтаксісу, В. У. Протчанка падкрэслівае, што актывізацыі мыслення і маўлення дзяцей спрыяюць менавіта сінтаксічныя ўменні і навыкі, якія выпрацоўваюцца пры вывучэнні ўсіх раздзелаў і тэм курса роднай мовы.

Тв.: Вывучэнне сінтаксісу простага сказа. Мн., 1973; Вывучэнне сінтаксісу словазлучэння і двухсастаўнага сказа ў 5 класе сярэдняй школы. Мн., 1991; Аб практычнай накіраванасці школьнага курса беларускай мовы // Выкладанне беларускай мовы і літаратуры. Мн., 1983.

Я. М. Лаўрэль

• Звярніце увагу на знакі <...>, // Якую функцыю яны выконваюць у навуковым тэксце?

• Падрыхтуйце публічнае выступленне (навуковае паведамленне, звязанае з тэмай "Сінтаксіс і пунктуацыя" ці "Беларускія даследчыкі ў галіне сінтаксісу і пунктуацыі").

Такога тыпу практыкаванні дазваляюць выпрацоўваць у школьнікаў навыкі чытання розных відаў, навыкі самастойнага здабывання ведаў, развіваюць лінгвістычны светапогляд.

Такім чынам, можна зрабіць наступныя **вывады**:

1. Навучанне чытання ў школе неабходна разглядаць як навучанне пэўнаму віду маўленчай дзейнасці, што забяспечвае працэс зносін.

2. Неабходна вучыць не чытання ўвогуле, а розным відам: азнаямляльнаму, вывучальнаму, праглядальнаму.

3. Пры навучанні чытання патрэбна перш за ўсё навучыць школьнікаў абдумваць тэкст у працэсе чытання. Разуменне разглядаецца як кампанент чытання (здольнасць прагназаваць, здольнасць даваць слоўны эквівалент прачытанага, здольнасць даваць прыймальную рэакцыю).

З усяго сказанага вынікае, што навучанне чытання – важная метадычная праблема, якая мае значэнне для выпрацоўкі ў вучняў навыкаў звязанага выказвання. У аснове гэтага віду працы таксама ляжыць аналіз тэксту, які садзейнічае ўдасканаленню ўсіх маўленчых навыкаў школьнікаў.

## *Літаратура*

1. Выкладанне беларускай мовы ў школе / *М. Г. Яленскі, Л. С. Васюковіч, І. М. Саматыя і інш.* – Мн., 1994. – С. 98–102.
2. *Доблаев Л.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982.
3. *Ипполитова Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе. – М., 1998. – С. 40–47.
4. *Пашкевіч Н. У.* Удасканаленне чытацкіх уменняў і навыкаў школьнікаў на ўроках мовы ў VII класе // *Роднае слова.* – 1998, № 10.– С. 113–117; № 11. – С. 146–152.
5. Праграмы сярэдняй агульнаадукацыйнай школы з беларускай мовай навучання: Беларуская мова. IV–V класы 12-гадовай агульнаадукацыйнай школы. V–XI класы 11-гадовай агульнаадукацыйнай школы. – Мн., 2002.
6. *Протчанка В. У.* Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мн., 2001. – С. 120–148.
7. *Язерская С. А.* Шляхі выпрацоўкі чытацкіх уменняў // *Фарміраванне ў школьнікаў агульнаадукацыйных уменняў пры навучанні беларускай мове: Зборнік навуковых прац / Пад рэд. В. У. Протчанкі, Г. М. Валочкі, Р. Р. Чэчат.* – Мн., 1994. – С. 55–63.
8. *Яленскі М. Г.* Лінгвадыдактычная парадыгма асобасна арыентаванага навучання мове ў сучаснай школе. – Мн., 2002. – С. 150.

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| Лекция 1. <b>Работа по культуре речи на уроках русского языка</b> ( <i>Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко</i> ) . . . . . | 3  |
| Лекция 2. <b>Работа по стилистике на уроках русского языка</b> ( <i>Л. А. Мурина, Ф. М. Литвинко</i> ) . . . . .    | 14 |
| Лекция 3. <b>Методика проведения обучающих и контрольных изложений</b> ( <i>Л. А. Мурина</i> ) . . . . .            | 24 |
| Лекция 4. <b>Методика изучения лексики</b> ( <i>Ф. М. Литвинко</i> ) . . .  | 41 |
| Лекция 5. <b>Изучение жанров речи на уроках русского языка</b> ( <i>И. Э. Савко</i> ) . . . . .                     | 53 |
| Лекция 6. <b>Применение персональных компьютеров при обучении русскому языку</b> ( <i>И. Э. Савко</i> ) . . . . .   | 60 |
| Лекция 7. <b>Асаблівасці вывучэння гукавога ладу беларускай мовы ў школе</b> ( <i>Л. М. Гамеза</i> ) . . . . .      | 70 |
| Лекция 8. <b>Методыка выкладання арфаграфіі ў школьным курсе беларускай мовы</b> ( <i>Л. М. Гамеза</i> ) . . . . .  | 77 |
| Лекция 9. <b>Навучанне чытанню на ўроках беларускай мовы</b> ( <i>Л. М. Саматыя</i> ) . . . . .                     | 85 |

*Учебное издание*

**ЛЕКЦИИ ПО АКТУАЛЬНЫМ ВОПРОСАМ  
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА**

В авторской редакции

Ответственный за выпуск И. Э. Савко.

Подписано в печать 19. 05. 2003. Формат 60x84/16. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 5,56. Уч.-изд. л. 5,7.

Тираж 50 экз. Заказ

Белорусский государственный университет.

Лицензия ЛВ № 315 от 14. 07. 98.

220050, Минск, пр. Ф. Скорины, 4.

Отпечатано на копировально-множительной технике  
филологического факультета.

220050, Минск, ул. К. Маркса, 31.