

Балашовский институт (филиал)
ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского»
Кафедра русского языка

Управление образования
администрации Балашовского муниципального района
Методический кабинет

Муниципальное образовательное учреждение
«Гимназия № 1» г. Балашова

*Обучение русскому языку
в условиях модернизации образования*

Сборник научных и методических статей

Под общей редакцией
С. И. Шумарина

Балашов
2010

УДК 811.161.1
ББК 81.2.Рус
О26

Рецензенты:

*Кандидат педагогических наук, доцент Балашовского института (филиала)
ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского»
В. А. Отришко;*
*Кандидат филологических наук, доцент,
учитель русского языка ГОУ г. Москвы «Центр образования № 1485»
В. П. Панченко.*

Редакционная коллегия:

С. И. Шумарин, М. Р. Шумарина, Е. В. Бессмольная, С. А. Изгорев.

О26 Обучение русскому языку в условиях модернизации образования :

сб. науч. и методич. статей / под общ. ред. С. И. Шумарина ; редколл.:
С. И. Шумарин, М. Р. Шумарина [и др.] ; Балашовский институт Саратов-
ского ун-та. — Балашов : Николаев, 2010. — 64 с.

ISBN 978-5-94035-417-8

В настоящий сборник включены материалы IX Регионального научно-методического семинара преподавателей русского языка «Инновационная деятельность учителя-словесника как фактор, влияющий на качество образования» (4 февраля 2010 г.). Представленные в ней статьи отражают круг наиболее актуальных проблем теории и методики школьного преподавания русского языка в современных условиях.

Сборник адресован учителям русского языка, студентам и аспирантам.

ISBN 978-5-94035-417-8

© Шумарин С. И., Шумарина М. Р.,
Бессмольная Е. В. и др., 2010

С о д е р ж а н и е

Наука — школе

| | |
|---|----|
| <i>Брякин В. В., Разаева Л. А.</i> Образ оратора | 4 |
| <i>Кученева Е. Ю.</i> Проектная деятельность как форма организации самостоятельной работы по русскому языку | 6 |
| <i>Попова Н. В.</i> О связи фонетики и орфографии в школьном курсе русского языка | 9 |
| <i>Шумарин С. И.</i> Лингвокультурологический комментарий как средство формирования языковой личности | 15 |
| <i>Шумарина М. Р.</i> Метаязыковые комментарии — ключ к анализу художественного текста | 20 |

Из опыта работы

| | |
|--|----|
| <i>Беседин П. Ф.</i> Олимпиада по русскому языку и лингвистическая компетенция выпускников | 26 |
| <i>Ивченко Н. В.</i> Интернет в преподавании русского языка и литературы | 29 |
| <i>Карпова Н. М.</i> Подготовка к ЕГЭ?.. Не так уж скучно, не так уж трудно | 30 |
| <i>Мартынова Е. А.</i> Совершенствование навыка языкового анализа текста на уроках русского языка в старших классах | 33 |
| <i>Михейкина М. А., Скрынникова Г. Н.</i> Использование технологии проблемно-диалогового обучения при подготовке к Единому государственному экзамену | 35 |
| <i>Невзорова Г. А.</i> Использование мультимедиа в процессе подготовки к ЕГЭ | 38 |
| <i>Невзорова О. В.</i> Изучение вопросов риторики, стилистики и культуры речи по учебнику под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта | 40 |
| <i>Нелидина И. Н.</i> Устранение пробелов в знаниях при подготовке школьников к итоговой аттестации по русскому языку | 42 |
| <i>Саврасова С. А.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках подготовки к ЕГЭ по русскому языку | 45 |
| <i>Швачкина Г. Е.</i> Из опыта подготовки учащихся к ЕГЭ по русскому языку | 47 |

Методические разработки

| | |
|--|----|
| <i>Драгун Е. Г.</i> Конспект урока русского языка в 10 классе по теме «Современные заимствования в профессиональной лексике» | 50 |
| <i>Карькаева Л. Н.</i> Конспект урока по русскому языку «Имя прилагательное» (5 класс) | 52 |
| <i>Кудряшова С. К.</i> Конспект урока русского языка в 5 классе на тему «Типы речи. Оценка действительности» (Опыт использования интегративной технологии) | 54 |
| <i>Нелидина И. Н.</i> Использование приемов рефлексивной деятельности на уроке развития речи | 56 |
| <i>Щелокова О. А.</i> Задания поискового характера при изучении стилистической роли параллельных синтаксических конструкций (на материале «Петербургских повестей» Н. В. Гоголя) | 59 |

В. В. Брякин, Л. А. Разаева

Образ оратора

В настоящее время в школьном преподавании наметился устойчивый интерес к вопросам риторики. И это объяснимо: научить свободно и грамотно высказывать свои мысли публично есть актуальнейшая задача учителя-словесника.

Как известно, еще с античных времен, подготовка ораторского выступления содержит пять этапов, и последний из них — *actio* — обозначает сам процесс выступления.

На этом этапе важнейшим понятием является образ оратора, с которым связан ряд других важных понятий и положений.

Естественность поведения. Естественность поведения оратора — это его раскованность, доброжелательный настрой по отношению к слушателям, разговорный стиль общения; это умение «оторваться» от текста, не читать с листа, не говорить официальным, заученным тоном; это естественные жесты, естественные позы.

Неестественное поведение оратора сразу же «считывается» аудиторией и настраивает ее против говорящего. Это мышечная зажатость, скованность, отсутствие жестов (либо, наоборот, чрезмерная подвижность, суетливость, лишняя активная жестикуляция); отстраненность от аудитории (лектор сам по себе, аудитория — сама по себе!); угрюмый вид оратора.

Техника речи. Важный критерий оценки выступающего перед аудиторией человека — техника речи. На бытовом уровне хорошая техника речи — это когда «хорошо слышно и все понятно». Специалисты же описывают технику речи, выделяя ее многие составляющие. Рассмотрим главные.

1. **Дикция** (от лат. *dictio* — ‘произнесение’) — это произнесение звуков. Дикция важна для ораторов, телеведущих, певцов, актеров. Дикцию можно сравнить с почерком: человек с плохим почерком будет непонятен адресатом, а человек с плохой дикцией будет заставлять аудиторию либо переспрашивать информацию, либо «пропускать» ее.

Существует целый ряд специальных упражнений, формирующих отчетливую дикцию (произнесение в различном темпе скороговорок, а также специальные техники дыхания). Любой выступающий должен пом-

нить закон: «Говорить надо не так, как нам удобно говорить, а так, как слушателю удобно слушать» и заботиться о своей дикции.

2. **Темп.** Хорошая дикция тесно связана с темпом. Темп (от лат. *tempus* — ‘время’) — это скорость нашей речи, то время, за которое мы произносим наш текст. Нормальный темп русской речи — 120 слов в минуту. (Это означает, что одна страница компьютерного текста, напечатанного через 1,5 интервала, должна читаться за 2—2,5 минуты).

Могут наблюдаться две крайности темпа речи: слишком быстрый темп («строчит как из пулемета») или замедленная речь («вымученная», «нудная», «как воду цедит»). Обе крайности темпа утомляют и нервируют аудиторию.

Говорящему важно уметь менять темп: если требуется что-то подчеркнуть, выделить, сделать акцент, темп нужно замедлить; если же речь произносится с подъемом, внутренним пафосом, темп можно ускорить.

3. **Интонация** (от лат. *intonare* — ‘громко произносить’) — важное смыслоразличительное средство языка. Одно и то же предложение, произнесенное с разной интонацией, приобретает разный смысл. Например:

- 1) **Вы поедете на юг осенью?** (Вы или не Вы?)
- 2) **Вы поедете на юг осенью?** (на юг или на север?)
- 3) **Вы поедете на юг *осенью*?** (осенью или летом?)

С помощью интонации выражаются основные коммуникативные значения: утверждение, вопрос, восклицание, побуждение.

Часто интонации, с которой произнесена фраза, доверяют больше, чем словам, то есть прямому смыслу фразы. И это уникальное явление в русском языке. Например:

1) Ребенок: *Мама! Я пойду в кино!*

Мать: *Иди! Иди!* (смысл: «Можешь идти, но последствия будут не самыми лучшими!» — угроза).

2) Преподаватель в аудитории: *Так, я вижу все готовы сдавать контрольную работу, все разговаривают друг с другом...* (смысл: «Если вы разговариваете, я соберу контрольные работы» — предупреждение).

Оратор должен владеть интонацией: делать логические акценты, повышать и понижать тон, придавать речи мелодическое разнообразие, а также делать необходимые паузы.

4. **Голос** имеет для оратора большое значение. Это индивидуальная характеристика человека, такая же уникальная, как отпечатки пальцев.

Голос имеет многие акустические характеристики. Оратор должен уметь владеть своим голосом: 1) говорить достаточно громко для того, чтобы его было хорошо слышно; 2) менять силу звука («громко» — «тихо») для создания особого сценического эффекта речи; 3) заботиться о том, чтобы голос был приятным (не крикливым, не силовым, без кашля и т. д.).

Внешний вид. Немаловажным является и то, как выглядит оратор во время выступления, как он одет.

Одежда и облик оратора не должны отвлекать аудиторию от содержания речи, поэтому они должны быть нейтральны. Но в некоторых случаях, если тема выступления связана с внешним видом, оратор может использовать одежду, ее детали или предметы туалета в своих целях, и это придаст речи дополнительные оттенки.

Е. Ю. Кученева

Проектная деятельность как форма организации самостоятельной работы по русскому языку

Инновационная деятельность в образовании напрямую связана с применением новых методик, образовательных технологий, внедрением новых систем обучения. Она подразумевает оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих производительность труда преподавателя, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал.

Проект — сравнительно новая педагогическая технология, учитывающая одну из главных характеристик современного человека, действующего в пространстве современной культуры: проектная деятельность предполагает преобразование реальности, строится по определенным правилам, которые можно освоить и усовершенствовать. Проектная деятельность является инновационной, так как именно в ней способны реализоваться познавательные, исследовательские, творческие составляющие учебного процесса. Метод проектов возник еще в начале XX в. в США. В мировой педагогике он назывался также методом проблем и связывался с идеями гуманистического направления в философии и образовании. Со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования [Проектная деятельность, с. 5]. Главная идея этой образовательной системы — стимулировать интерес учащихся к процессу приобретения знаний через решение определенных проблем, отработать умение применять полученные знания на практике, стимулировать творческий подход к обучению, развивать индивидуальные способности каждого конкретного ученика.

Проектная деятельность как особая педагогическая технология вошла в образовательные стандарты средней общеобразовательной школы и довольно успешно реализуется в практике преподавания различных дисциплин:

— накоплен значительный опыт ведущих учителей использования проектов в учебной деятельности [например, Фомина, с. 1—5],

— разработаны различные методики организации проекта (например, принято выделять такие этапы проектной деятельности, как этап планирования, аналитический этап, этап обобщения, презентации полученных данных, рейтинговая оценка проекта),

— описаны различные виды проектов (например, по доминирующей деятельности учащихся — *практико-ориентированные, игровые, творческие, исследовательские*; по предметно-содержательной деятельности — *культурологические и лингвистические*; по количеству участников проекта — *личностные, парные, групповые* и т. д.).

Существует определенная специфика использования проектной деятельности в высшей школе. Сейчас изменяются государственные образовательные стандарты ВПО, главным становится компетентностный подход в подготовке специалиста [Хуторской, 2003, с. 58—64].

В работе Е. И. Ивановой компетентностный метод в обучении определен как альтернатива знаниево-ориентированному методу, используемому до сих пор в большинстве учебных заведений, подразумевающему «наращивание объема» знаний и трактуемый обычно как энциклопедический [Иванова, 2007, с. 1]. Как правило, этот метод не позволяет учащему быстро сориентироваться в учебной, а затем и профессиональной ситуации. Компетентностный же подход способствует выработке привычки у учащегося думать и принимать решение в зависимости от конкретной ситуации. Такое практико-ориентированное образование использует деятельностно-компетентностный метод обучения, который предполагает приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности, а в системе высшего образования под опытом деятельности подразумевается в большей степени опыт учебно-познавательной деятельности. При этом возникает необходимость в изменении структуры учебного процесса, особое место в котором занимает самостоятельная работа студента.

В российской дидактике высшей школы накоплен значительный опыт организации самостоятельной работы студентов. Изучением данной проблемы занимались С. И. Архангельский, М. Г. Гарунов, А. Г. Молибог, Н. Д. Никандров, П. И. Пидкасистый и др. Термин «самостоятельная работа» получает в их трудах различное толкование. С одной стороны, самостоятельная работа рассматривается как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой — как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов. В широком смысле внеаудиторная самостоятельная работа студентов

понимается как планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Повышение эффективности самостоятельной работы способно существенно влиять и на формирование ключевых компетенций, и на качество подготовки специалиста.

Поэтому наряду с традиционными формами организации самостоятельной работы студентов все чаще используется проектная деятельность.

Проект — очень удачная форма организации самостоятельной работы студентов-первокурсников. Нами накоплен определенный опыт использования проектной деятельности в преподавании курсов «Введение в славянскую филологию» (1 курс филфака) и «Лингвистическое краеведение» (1 курс факультета социальной работы). Несомненно, что в этих проектах преобладает научно-исследовательская тематика. Темы варьируются от общих культурологических (например, «Культурные центры западных (южных) славян», «История заселения Прихоперья (Саратовской области, Балашовского района и т. д.)», «Голос поэта-земляка», «Роль краеведения в патриотическом воспитании молодежи» и др.) до узко филологических (например, «Отражение язычества древних славян в поэзии С. Есенина», «Этнолингвистика. Этнолингвистические словари», «Особенности говора села Полтавка Самойловского района», «Топонимика села Студёнка», «Язык г. Ртищево Саратовской области» и др.). По выбору студентов проекты могут быть как индивидуальными, так и парными, и групповыми. Защита проектов происходит на заседаниях проблемной группы «Лингвистическое краеведение» и в рамках Межфакультетской научно-практической конференции студентов филологического, педагогического факультетов, учащихся школ города «Лингвистические особенности Прихоперья», ежегодно проводимой в БИСТУ.

Таким образом, проектная деятельность — один из лучших способов для совмещения современных информационных технологий, личностно-ориентированного обучения и самостоятельной работы студентов. Накопив опыт проектной деятельности, студенты смогут овладеть всеми ключевыми компетенциями (коммуникативной, культуроведческой, информационной, языковой, исследовательской), что позволит им стать востребованными специалистами, занять достойное место в обществе.

Литература

Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Эйдос: Интернет-журнал. 2007. 30 сент. [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства [Электронный ресурс]: электронный учеб. URL: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/index.html>.

Филиппов В. М. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений. Письмо от 27 ноября 2002 г. № 14-55-996ин/15 // Высшее образование. 2003. № 2. (См. также: Министерство образования РФ. Письмо от 27.11.2002 г. № 14-55-996ин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tmei.ru/qms/uploads/folder1/1-08.pdf>).

Фомина Т. Н. Мастер-класс «Организация проектной деятельности на уроках русского языка и литературы» [Электронный ресурс]. URL: [http:// festival.1september.ru/authors](http://festival.1september.ru/authors).

Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58—64. (См. также: Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос: Интернет-журнал. 2002. 23 апр. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).

Н. В. Попова

О связи фонетики и орфографии в школьном курсе русского языка

Как известно, важной задачей обучения русскому языку в школе является формирование орфографической грамотности. На протяжении всех лет обучения школьники заучивают, закрепляют, повторяют, применяют на практике многочисленные правила русской орфографии. Однако зачастую это не дает желаемого результата; правописная грамотность наших выпускников остается низкой.

Думается, одна из причин такого положения дел заключается в том, что, изучая орфографию, школьники не видят, не осознают прикладного характера правописания. Орфографические правила (как и пунктуационные) теснейшим образом связаны с теорией русского языка, обусловлены его особенностями; так, **большая часть орфографических правил опирается на теоретические сведения по фонетике и сведения о морфемном составе слов.** Мы остановимся на вопросе взаимосвязи фонетики

и орфографии (имея в виду раздел орфографии, устанавливающий написание значимых частей слова — корней, приставок, суффиксов, окончаний). На наш взгляд, осознание этой взаимосвязи в ряде случаев значительно облегчает усвоение орфографических правил, так как позволяет увидеть закономерности русской орфографии, ее стройность, системность.

Не менее важным представляется и то, что проблема взаимосвязи фонетики и орфографии наполняется новым содержанием, определенным смыслом один из трудноусвояемых и скучных для школьников разделов систематического курса русского языка — раздел «Фонетика». Понимание **особенностей звукового строя русского языка и обусловленности ими ряда орфографических правил** делает фонетический материал бо-

лее живым и конкретным. Интереснее для школьников становится и орфография.

Рассмотрим, как решается вопрос взаимосвязи фонетики и орфографии в школьных учебниках.

Специальное изучение раздела «Фонетика» в систематическом курсе русского языка осуществляется в 5 классе. Традиционно в этот раздел включается ряд орфографических правил, так или иначе связанных с изучаемым фонетическим материалом. Эта связь — методически обоснованная: усвоение орфографических правил опирается на знание элементарных сведений о классификации звуков русского языка, их акустической и артикуляционной характеристики; соответствующие теоретические сведения в учебниках как бы перемежаются с определенными орфографическими правилами. Прослеживается и более глубокая связь орфографии с фонетикой, которая носит научный характер — в том смысле, что эта связь имеет место в самой языковой системе.

Так, в учебнике Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. «Русский язык» для 5 класса, в последних изданиях (2002 г. и последующих), в разделе «Фонетика» появился параграф, которого не было в более ранних изданиях, — «Позиционные чередования гласных и согласных». Параграф знакомит школьников с понятиями: *чередование, сильная и слабая позиция гласных, сильная и слабая позиция согласных*; в конце теоретической статьи подчеркивается: *Позиционные чередования гласных и согласных на письме не отражаются*.

Целесообразность включения такого параграфа в материалы учебника, его важность очевидна: он дает ключ к пониманию важнейших правил русской орфографии, связанных с особенностями нашей фонетики (основанных на фонематическом принципе орфографии), — правил проверки безударных гласных в корне, проверяемых ударением (кстати, не только в корне, но и в суффиксе, приставке, окончании), правил написания так называемых проверяемых согласных в корне слова. Теперь ученики могут более осмысленно заучивать и применять эти правила, объяснять их, рассуждать. И первое же после теоретической статьи данного параграфа упражнение учит этому; задание к нему требует: «Объясните правило проверки безударной гласной и проверяемых согласных в корне слова с точки зрения позиционного чередования гласных и согласных». Дается образец рассуждения.

Но увы! Этот важный учебный материал в дальнейшем на страницах учебника (ни этого, ни учебников для 6—9 классов указанного учебного комплекса) нигде и никак не упоминается, теория о позиционных чередованиях звуков больше не находит своего применения в учебной практике. Уже через два параграфа после данного, в параграфе «Согласные звонкие

и глухие» встречается правило, которое ученики просто привычно заучивают, вряд ли связывая его с фонетическим чередованием: «Звонкий согласный может заменяться парным ему глухим на конце слова или перед глухим согласным. Наоборот, глухой согласный может заменяться парным звонким перед звонким согласным. Чтобы правильно написать слово с согласным в корне слова, нужно подобрать проверочное слово (см. орфограмму № 3)». Будет ли учитель добиваться от учеников осмысления и объяснения этого правила с точки зрения позиционного чередования? Вопрос открытый.

Не случайно включение в фонетический раздел правил об «обозначении мягкого согласного с помощью мягкого знака». Филологи знают, что эти орфографические правила связаны с фонетическим явлением чередования твердых и мягких согласных. Но очевидно, что пятиклассникам осмыслить этот материал без соответствующей теоретической подготовки вряд ли возможно, поэтому данные в этом параграфе правила ученики должны просто заучить. Хотя о связи орфографии и фонетики здесь говорит такое объяснение: «В словах *мощный*, *вечный* перед [н] стоят мягкие согласные звуки [щ'], [ч']. У этих мягких звуков нет парных твердых, от которых их надо отличать. Поэтому мягкость [щ'] и [ч'] обозначать с помощью ь не нужно».

Просто заучивают пятиклассники, не рассуждая о связи фонетики и орфографии, и другие орфографические правила — о написании приставок, окончаний, которые (правила) основаны на фонематическом и фонетическом принципах орфографии, а именно: правописание гласных и согласных в приставках, буквы *з* и *с* на конце приставок, правописание гласных в падежных окончаниях существительных в единственном числе.

В учебном комплексе под редакцией В. В. Бабайцевой в раздел «Фонетика» также включен ряд орфографических правил, в основном это те же правила, что встречаются в учебнике Т. А. Ладыженской. При этом учебник «Русский язык: Теория» не знакомит пятиклассников с понятиями сильной и слабой позиций звуков и понятием фонетического чередования. Однако в сборнике задач и упражнений («Русский язык: Практика») в соответствующем разделе ученики встречаются с двумя упражнениями (в подразделе «Орфография. Орфограмма»), в которых даются в виде образца рассуждения так называемые опорные сведения: «Почему в слове [вада́] гласную в первом слоге надо проверять, а во втором — не надо? Во втором слоге звук [а] стоит под ударением (в сильной позиции), произносится четко... В первом слоге звук [а] в безударном положении (в слабой позиции) произносится нечетко... В этом слове орфограмма — безударная гласная (обозначает звук в слабой позиции)». И в следующем упражнении: «В слове [дру́к] есть орфограмма-согласная в корне: согласный стоит в конце слова (в слабой позиции). Надо выбрать букву для обозна-

чения согласного звука на письме (к или з?)...». После этих упражнений следует упражнение с таким заданием: «Подчеркните орфограммы в словах. При объяснении используйте образцы рассуждений, данные в предыдущих упражнениях».

Но и в этом учебном комплексе в последующем данные опорные сведения (понятия *слабая позиция звука*, *сильная позиция*) как бы забываются, они «не работают».

В старших классах ученики узнают о принципах русской орфографии. Соответствующий параграф приводится в «Пособии для занятий по русскому языку в старших классах» В. Ф. Грекова, С. Е. Крючкова, Л. А. Чешко (1); в учебнике А. И. Власенкова, Л. М. Рыбченковой (2); в учебнике Н. Г. Гольцовой, И. В. Шамшина (3); также в учебнике В. В. Бабайцевой «Русский язык. 10—11 классы» (4). В трех первых учебниках главным принципом русской орфографии называется морфологический, наряду с которым выделяются традиционный и фонетический, в учебнике 3 назван и принцип дифференцирующих написаний. Заметим, что от названных учебников невыгодно отличается учебник 4 (хотя он адресован классам филологического профиля). Материал по указанной теме — при его большем объеме, более подробном его объяснении — изложен здесь как-то путано и не совсем корректно. Так, например, говорится о том, что «русское письмо является фонетическим», которое называется также звуко-буквенным (или буквенно-звуковым), а «звуко-буквенное письмо — фонетический принцип русской графики. При соответствии звука букве нет орфограмм. Однако иногда этот принцип включают в число принципов орфографии». Такое объяснение малопонятно даже специалисту, не говоря уже о школьниках. Тем более что понятием «фонетический» здесь подменяется понятие «фонематический» (как известно, последний и есть основной принцип русской графики), а это искажает суть научной теории. Кроме того, морфологический принцип орфографии почему-то представлен как морфемный (он сохраняет единство написания корней, приставок, суффиксов) и морфологический (который «определяет написание окончаний слов при их изменении»). К чему такая сложность? Вызывает недоумение и пример, иллюстрирующий принцип дифференцирующих написаний: *флаг развевается*, но *речь развивается*. Почему его нельзя отнести к морфемному принципу?

При том, что подобное изложение теории (принципов орфографии) непонятно для понимания, данная теория остается для учеников лишь абстрактной, поскольку она почти не находит применения на практике, за исключением 1—2 упражнений после теоретической статьи (это относится ко всем названным учебникам для старших классов), а потому столь важный учебный материал не откладывается в сознании учеников.

Положительным в этом отношении фактом считаем теорию изложения орфографического и связанного с ним фонетического материала в учебнике «Русский язык» под ред. М. В. Панова для 5 класса. От известных нам традиционных учебников данный выгодно отличается ведущей **целью изложения фонетико-орфографического материала** (как теоретического, так и практического): **показать ученикам связь между фонетикой и орфографией, обусловленность орфографии особенностями русской фонетической системы.** Этот материал представлен в разделе «Фонетика», где дается и понятие фонемы, причем довольно подробно. И ясно для чего: ученики должны осознать главный принцип русской орфографии — фонематический, понять, что буквы в русском языке обозначают не звуки, а фонемы.

Конечно, названный учебник нетрадиционен, он сложен для учеников своей теорией, и объем ее непривычно велик, но отдельный учебный материал (теоретические статьи, правила, задания) вполне может использоваться в дополнение к традиционным учебникам. При этом важно правильно расставить акценты, соблюдая определенную логику изложения материала.

Проследим, к примеру, логику изложения фонетико-орфографического материала в учебнике М. В. Панова, сознательно исключая из этого рассуждения сложную для школьников теорию фонемы; постараемся показать, что и без нее ученики могут прийти к осознанию взаимосвязи фонетики и орфографии (при необходимости можно заменять термин «фонема» понятием «основной представитель звука — звук в сильной позиции»).

Раздел «Фонетика» начинается с подробного рассмотрения артикуляционной и акустической характеристик звуков русского языка; затем последовательно вводятся важнейшие фонетические понятия: *чередование, позиция, позиционные чередования, сильные и слабые позиции звуков.* Отдельно рассматриваются слабые позиции по глухости-звонкости (их три: на конце слова; перед шумными глухими; перед шумными звонкими, кроме [в], [в]); замечается, что сонорные согласные не бывают в слабых позициях по глухости-звонкости. После этого выделяется параграф «Слабые позиции и орфографические ошибки». Теоретические статьи везде чередуются с интересными проблемными заданиями, которых в этом учебнике много. Например: Слово *распускавшийся* изобразите в виде схемы из значков (дан образец), подчеркните слабые позиции; *Вспрюшкин* — такая фамилия была у одного человека, сколько ошибок можно сделать в этой фамилии?; Дано слово *дом*, сделайте в нем ошибку (не опisku, а ошибку), если это невозможно — почему? Далее называются сильные позиции по глухости-звонкости (их тоже три: перед гласными; перед сонорными; перед [в] и [в]).

После серии заданий, закрепляющих полученные теоретические знания, выделен параграф «Удобные проверки», в котором объясняется, как вывод-обобщение, очень важное положение: **проверь звук по сильной позиции!** Затем в отдельном параграфе, где рассматриваются позиционные чередования мягких и твердых согласных, вновь подчеркивается: *Здесь тоже действует главное правило нашего письма: слабую позицию равняем по сильной.* В этом параграфе дается объяснение правил обозначения (необозначения) мягкости согласных с помощью мягкого знака. Этот материал логично продолжают параграфы: «Сильные и слабые позиции по твердости-мягкости» (сильные позиции: на конце слова: закон — конь; перед гласными: нос — нёс; перед твердыми согласными: изба — резьба, корзинка — синька); «Правописание мягких согласных перед согласными. Мягкий знак», из него ученики узнают, что *мягкий знак для обозначения мягкости согласного пишется только тогда, когда можно по сильной позиции подтвердить его мягкость (в этой же морфеме)*. Здесь заслуживает внимания задание, правильное выполнение которого объясняет трудное правило написания мягкого знака (или его отсутствия) в сложных числительных: Докажите, что в словах *пятьдесят, шестьдесят, семьдесят, пятьсот, шестьсот, семьсот* мягкий знак везде оправдан. Докажите, что по общему правилу в словах *пятнадцать, шестнадцать, семнадцать* мягкий знак писать не надо. Обращает на себя внимание и такое задание: В некоторых учебниках русского языка говорилось: «В сочетаниях *чк, чн, чл, цн, жк, шк, жн, шн* мягкий знак не ставится». Понимаете, почему? Выше, в теоретической статье ученики находят этому объяснение: «Буквы Ч, Щ всегда обозначают мягкие согласные, поэтому для обозначения мягкости после Ч, Щ нет необходимости ставить мягкий знак (перед согласной); буквы Ш, Ж, Ц обозначают твердые согласные, тем более после них был бы неуместен мягкий знак для обозначения их (несуществующей!) мягкости».

Наконец вводится одно из важнейших правил нашей орфографии — как правильно написать букву безударного гласного, — которое в традиционных учебниках представлено лишь правилом о безударном гласном в корне слова. *Чтобы правильно написать безударный гласный, надо найти его под ударением в том же корне, или той же приставке, или в том же суффиксе, или в том же окончании.* Это правило осознается учениками после усвоения ими понятия о сильной и слабой позициях гласных, необходимы здесь, конечно, и знания по морфемике.

В специальных параграфах рассматриваемого учебника, а также в путных рассуждениях (в связи с изложением вышеотмеченного материала по фонетике и орфографии) подробно говорится о фонемной основе русской орфографии как о ее основном — фонемном — принципе и о так

называемых условных написаниях как о традиционном принципе. Для закрепления этих сведений предлагается множество разнообразных и интересных заданий. Не будем останавливаться на данном вопросе, так как он требует, на наш взгляд, отдельного рассмотрения. Отметим лишь, что трудно не согласиться с авторами учебника под ред. М. В. Панова, которые в одном из параграфов, посвященных изучению принципов орфографии, пишут: «Наша орфография тем и хороша, что почти не требует зубрежки: применяй разумно правило, думай — и будешь писать грамотно». Доказать, показать это ученикам и есть главная задача учителя.

С. И. Шумарин

Лингвокультурологический комментарий как средство формирования языковой личности

Целью обучения русскому языку в условиях модернизации образования является формирование у учащихся коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой) и культуроведческой компетенций. В практике преподавания трудности возникают именно с культуроведческим аспектом, так как в современных школьных учебниках он реализован недостаточно последовательно, в то же время лингвокультурологический подход в обучении русскому языку является одним из средств формирования языковой личности [См. об этом: Шумарин, 2008]. Под культуроведческой компетенцией понимается «осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [Сборник нормативных документов, 2004, с. 27]. В данной статье мы предлагаем материал, иллюстрирующий связь языка и истории народа, который можно использовать на уроках русского языка, а также на уроках литературы и истории.

В марте 2011 г. исполняется 90 лет со времени провозглашения X съездом РКП(б) новой экономической политики советского государства, оказавшей влияние практически на все сферы социально-экономической жизни страны. Составной термин — *новая экономическая политика* — и его понимание в документах X съезда еще отсутствовали. Термин появляется позже в работах В. И. Ленина, в которых он определяет основные задачи в области новой экономической политики государства. Так, например, 17 октября 1921 г. он выступает на II Всероссийском съезде политпросветов с докладом «Новая экономическая политика и задачи политпросветов».

Как известно, для русского языка 20-х гг. XX столетия была характерна тенденция к сокращению наименований, к стяжению их в аббревиатуру, особенно это касалось наиболее употребительных составных наименова-

ний. В соответствии с этой тенденцией составной термин *новая экономическая политика* также подвергся сокращению. Однако сначала появилась не привычная нам аббревиатура *нэп*, а сокращение *нэпо*. Об этом свидетельствуют документальные материалы того времени: *Не менее важна боевая роль НКЮста в области нэпо... В газетах шум по поводу злоупотреблений нэпо* (Ленин В. И. Письмо к Д. И. Курскому. 20 февраля 1922 г.); *НЭПО породила в этом отношении у нас своего рода былое ликвидаторство, когда с глубокомысленным видом и с иронией начинают третировать перед спецами основы нашего советского строительства* (Семашко Н. А. Письмо В. И. Ленину и членам Политбюро ЦК РКП(б). 21 мая 1922 г.). Подтверждение этому находим в художественной литературе и публицистике разных лет. Такое сокращение встречаем, например, в рассказе М. Булгакова «Торговый ренессанс» (январь 1922 г.): «Для того, кто видел Москву всего каких-нибудь полгода назад, теперь она неузнаваема, настолько резко успела изменить ее новая экономическая политика (*нэпо*, по сокращению, уже получившему права гражданства у москвичей)». Причем сокращение *нэпо* употреблялось не только в центральной части страны, но и на национальных окраинах. Об этом свидетельствует, например, узбекский писатель Камил Акрамов в книге воспоминаний «Дело моего отца», написанной в 1989 г. и посвященной его отцу — видному советскому политическому деятелю Туркестана, позже Узбекистана А. И. Акрамову, репрессированному в 1937 г. и расстрелянному в 1938 г.: «Когда создавалась Туркестанская автономная республика, она была меньше шести миллионов. РСФСР, Россия хочет восстановить свое народное хозяйство. Но у нас положение еще хуже, чем в РСФСР. У нас в двадцать первом году единственный источник дохода государства это был **НЕБО** (сначала я не понял, что так М. Урунходжаев произносит слово „**НЕПО**“). В первые годы новая экономическая политика обозначалась аббревиатурой из четырех букв — **НЕПО**. — К. И.).

В это же время появляется и сокращение *нэп*, вытеснившее в короткий срок сокращение *нэпо*, забытое окончательно и не встречающееся впоследствии ни в одном источнике. Ср.: *План предполагаемого мною политдоклада Цека на съезде: ...несколько подробнее о нэпе и о понятии «государственного капитализма»... Предостережение нам со стороны буржуазии, которая устами сменовеховца Устрялова заявляет, что нэп — не «тактика», а «эволюция» большевизма* (Ленин В. И. Письмо В. М. Молотову для пленума ЦК РКП(б) с планом политдоклада на XI съезде партии. 23 марта 1922 г.).

Ю. Тынянов предполагает, что вытеснение одного сокращения другим объясняется тем, что «слово *нэпо* ощущалось как иностранное, несклоняемое, ср. *депо*» [Тынянов, 1924, с. 90]. Из этого замечания можно сделать

вывод и об ударении в сокращении *нэпо* — на втором слоге, по аналогии с *депо*.

В исследованиях разных лет встречаются интересные наблюдения над семантическим соотношением составного наименования и образованного от него сокращения — семантика сокращения оказывается шире производящего сочетания. Так, Ю. Тынянов писал по этому поводу: «...перед нами средство унификации слова, подведения его под данную вещь. Но это средство оказывается применимым только тогда, когда называют вещь единичную; если мы назовем сокращенно не единичную, не однородную вещь, а вещь многих рядов, — сокращение будет конкретно не больше и не меньше, чем обычное слово. Так случилось со словом „нэп“. Вначале было слово „нэпо“, обозначавшее „новая экономическая политика“; затем слово изменилось в „нэп“, т. е. приобрело формальную принадлежность (мужской род)... Слово нэп, обозначавшее политику, было сразу же перенесено в соседний ряд — на конкретные результаты политики, на конкретные явления, явления же эти многосторонни, а не единичны... Если мы присмотримся теперь ко всем оттенкам значения слова „нэп“, во втором измененном значении, — мы увидим, что у него широкий лексический объем, что слово нэп — в этом смысле не более и не менее конкретно, нежели любое несокращенное слово языка: оно уже конкретно в языковом смысле, оно уже неточно, т. е. неадекватно вещи» [Тынянов, 1924, с. 90—91]. Об этом же писал и Г. О. Винокур, разграничивавший понятие *новая экономическая политика* и аббревиатуру *нэп*, или *нэпо*. Поясняя смысл различия, он цитирует юмористическое определение из журнала «Крокодил»: *новая экономическая политика ведет к коммунизму, а нэп — в ревтрибунал* [См.: Маликова, <http://www.bg-znanie.ru/article.php?nid=33201>]. Ср. также: *Нэп. Это слово утрачивает свое основное значение: новая экономическая политика... Со словом «нэп» стало связываться иное значение: 1) «спекуляция», 2) «новые буржуазные слои* [Селищев, 2003, с. 196].

Аббревиатура стала восприниматься не как простая синонимическая замена словосочетания, а шире — как обобщенное наименование всех процессов, сопровождающих осуществление экономических преобразований, и самого времени, когда эти процессы осуществлялись. Ср: *Ибо именно в современной России, по поступающим оттуда сведениям, пышно расцветает среди молодежи и безбожие, и марксистская механизация жизни и духа (советская мешанина из американизма и коммунизма), и самое бездушное из всех мещанств — нэп. И для того, чтобы бороться с этими явлениями, необходимо противопоставить им и положительную религиозность, и положительную духовность, и положительный идейный аристократизм* (Эфрон С. Записки добровольца. 1917—1925).

Изменения в семантике сокращенного наименования нашли отражение в лексикографических дефинициях гораздо позже, уже во 2-й половине XX в. (правда, значения, отмеченные А. М. Селищевым, оказались не зафиксированы словарями): *НЭП, -а, м. 1. Новая экономическая политика... 2. Разг. Время, когда проводилась новая экономическая политика* [Словарь русского языка, с. 516]. Например: 1) *Я даже не знал, что это называется **нэп**, я просто с детским восторгом наблюдал, как преображалась наша бедная, голодная, ободранная жизнь, как все начинало сверкать и смеяться* (Розов В. Удивление перед жизнью. 1960—2000); 2) *Что же касается начала 20-х годов (так называемый **НЭП**), то после того, что К. Чуковский противопоставил меня Маяковскому («Две России»), В. Виноградов написал известную статью «Стилистика Ахматовой», Б. М. Эйхенбаум — целую книгу (1922), моими стихами занимались формалисты, о них читали доклады и т. д.* (Ахматова А. Автобиографическая проза. 1957—1965); *В «Национале» завсегда таем был Юрий Олеша, и не кто иной, как он, рассказывал тогдашним пижонам, когда перед ним ставили графинчик темного армянского коньяка, в каком кармане пиджака носили носовой платок отчаянные щеголи времен **нэпа** — только во внутреннем* (Климонтович Н. Далее — везде. 2001).

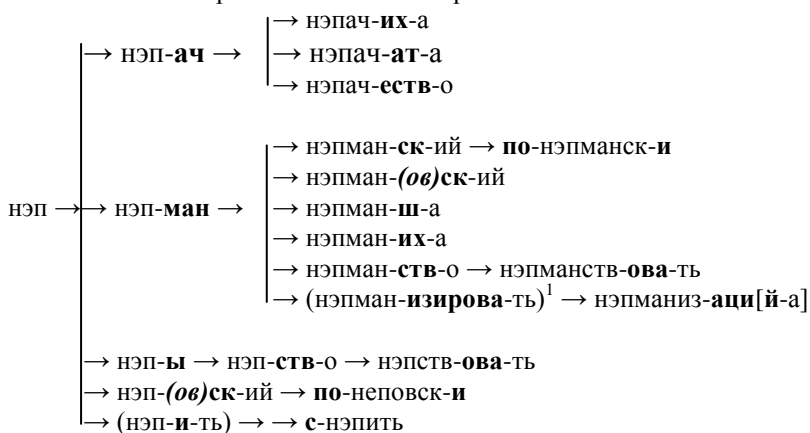
Интересно, что современниками нэп оценивался по-разному, причем эта оценка переносилась и на саму аббревиатуру: *Знаменитый «**НЭП**» есть предвестие хозяйственного оздоровления страны* (Н. Устрялов. Под знаком революции. 1927); *Современное творчество Москвы так же относится к дореволюционному, как **дутый нэп** — к размашистому индустриализму довоенных годов* (Федотов Г. Три столицы. 1926); *Грязные деньги **нэпа** текли сквозь брезгливо расставленные Митькины пальцы* (Леонов Л. Вор. 1927). Наиболее показательной является негативная оценка происходящего эмигрантами. Например, В. Ходасевич, эмигрировавший в 1922 г. сначала в Германию, потом — в Париж, так характеризует нэп как явление и как номинацию этого явления: *Он [С. Есенин] поверил, что большевицкая революция есть путь к тому, что «больше революции», а она оказалась путем к **последней мерзости** — к **нэпу*** (Есенин. 1926); *Настала та гнусность, которую даже лживый язык Ленина не осмелился назвать революцией, а нарек ей **хамское имя Нэпа*** (О «верстах». 1926).

Ю. Тынянов обращает также внимание на лексикализацию и грамматикализацию аббревиатуры *нэп* — практически с момента своего появления она начала вести себя как обычное существительное мужского рода, что свойственно и многим другим звуковым аббревиатурам: *На втором году **нэпа** по витринным стеклам, множась с каждым часом, заползали гигантские нарочито красные раки* (Кржижановский С. Московские вы-

вески. 1924); *Как видно из этого краткого обозрения, законодательство конца 1921 г. и первой половины 1922 г. наметило уже большинство основных положений о регулировании труда при нэпе* (Лях А. Развитие советского законодательства о труде за десять лет. 1927). Однако встречаются отдельные случаи употребления этой аббревиатуры как существительного женского рода (по роду опорного слова *политика*): *Оппозиция в лице Троцкого думает, что ежели введена НЭП, то нам остается лишь одно — отступить шаг за шагом...* (И. Сталин. Об индустриализации и хлебной проблеме. 1928); *...в то время идеология оставалась незыблемой и НЭП открыто именовалась простой передышкой* (Ширинский-Шихматов Ю. Что происходит в России? 1935).

Из приведенных выше примеров видно, что в 1920—1930-е гг. эта аббревиатура имела еще и не устоявшееся написание: реже — прописными буквами, чаще — строчными. Написание строчными буквами также свидетельствует о ее лексикализации, что было впоследствии закреплено и в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова (1935—1940) (ТСУ): *НЭП, нэпа, мн. нет, м. (нов.). Сокращение слов: новая экономическая политика (составлено из первых букв этих слов).*

Нэп как историческое явление прекратил свое существование с началом коллективизации, и к моменту выхода ТСУ сокращение *нэп* было уже не неологизмом, а скорее историзмом, однако эпоха нэпа оставила заметный след как в истории страны, так и в литературе и языке, включившись в словообразовательный процесс и сформировав словообразовательное гнездо, не зафиксированное в таком объеме ни в одном из существующих толковых и словообразовательных словарей:



¹ Слова, взятые в скобки, — не зафиксированные звенья словообразовательных цепочек, лакуны.

Подобное гнездо можно смоделировать совместно с учащимися, используя художественные, публицистические тексты, интернет-ресурсы и т. п. Так как большинство из этих слов отсутствует в толковых словарях, полезно будет попытаться дать их толкование. Такое моделирование и семантизация слов позволит углубить и закрепить сведения по морфемике, словообразованию, лексикологии и морфологии, что позитивным образом скажется на формировании ключевых компетенций и сыграет свою роль в становлении учащихся как языковой личности.

Литература

Маликова М. НЭП как опыт социально-биологической гибридизации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bg-znanie.ru/article.php?nid=33201>.

Сборник нормативных документов. Русский язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. М., 2004.

Селищев А. М. Язык революционной эпохи. М., 2003.

Словарь русского языка: в 4 т. М., 1983—1986. Т. 2.

Тынянов Ю. Словарь Ленина-полемиста // Леф. 1924. № 1.

Шумарин С. И. Культуроведческий аспект преподавания русского языка в школе // Лингвокультуроведение в школьном курсе русского языка: сб. науч. и методич. статей. Балашов: Николаев, 2008. С. 4—9.

М. Р. Шумарина

Метаязыковые комментарии — ключ к анализу художественного текста

Одним из наиболее трудных, но и наиболее интересных видов работы на уроках русского языка является лингвистический анализ художественного текста — своеобразная «вершина» школьного лингвистического образования, поскольку анализ текста, с одной стороны, требует наличия уверенных филологических знаний, а с другой — позволяет учителю наглядно продемонстрировать эстетические потенции языкового материала. Многие учителя любят уроки анализа художественного текста² именно потому, что здесь появляется возможность показать, какими изобразительно-выразительными возможностями обладают знакомые из курса русского языка (и даже слегка скучноватые) явления грамматики, лексикологии, словообразования, фонетики [см., напр.: Шумарин, 2006].

Учителю не всегда просто выбрать адекватную «технология» анализа литературного произведения, однако в самом тексте часто есть своего рода «подсказки» для читателя — так называемые **ключевые моменты**

² В практике современной школы возникло даже особое название — *уроки словесности* [см.: Попова, 2006], и в этом названии удачно отразилось содержание таких уроков, на которых оказываются востребованными знания и по русскому языку, и по литературе. Ср. определение термина *словесность* в толковом словаре (правда, с пометой *Устар.*): «Филологические науки (лингвистика, стилистика, литературоведение и т. п.)» [Большой толковый словарь, с. 1210].

текста, которые «являются его семантико-композиционной доминантой; находятся в центре поэтической рефлексии...; подвергаются семантико-стилистическим трансформациям, в результате чего обогащаются новыми оттенками смысла» [Башкова, 2008, с. 49].

К таким «ключам», позволяющим приблизиться к пониманию авторского замысла, относятся **метаязыковые комментарии** — разного рода пояснения к языковым единицам (словам, звукам, грамматическим формам и др.). Такие комментарии могут разъяснять **значение** слова (*Знаешь — **рябчик**? Пестренький такой, рябой... — ну, рябчик! С голубя, пожалуй, будет. Называется — дичь, лесная птица. Питается рябиной, клюквой, можжевелькой. А на вкус, брат!..* И. Шмелев. *Лето Господне*), указывать на особенности **употребления** (*Ну-с, пока, — как **говорят по-советски**.* В. Набоков. *Защита Лужина*), давать различные **оценки** словам (*Никакой **контрреволюции**. Кстати, вот еще слово, которое совершенно **не выношу**. Абсолютно **не известно** — что под ним **скрывается**?* М. Булгаков. *Собачье сердце*), описывать **ассоциации**, которые вызывает та или иная единица языка (*В звуке «**ы**» слышится что-то **тупое и склизкое**...* А. Белый. *Петербург*) и т. д.

Как показывают наблюдения, метаязыковые комментарии в тексте практически всегда находятся в позиции выдвижения, выражают важные для произведения идеи и выполняют разнообразные художественные функции. Важность метаязыковых комментариев для «расшифровки» текста может подчеркиваться включением их в цепочку лексических и семантических повторов (как известно, всякий повтор в художественном произведении не случаен). Проиллюстрируем высказанные положения несколькими примерами.

Образная система романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» строится на целом ряде противопоставлений ключевых образов, при этом каждый из основных персонажей выписан ярко, наделен не только типологическими, но и индивидуальными чертами. Указанные противопоставления (оппозиции) создаются при помощи различных приемов, в том числе — при помощи метаязыковых комментариев, которые высказывают персонажи и автор. Так, заслуживает внимания эпизод, в котором братья Кирсановы и Евгений Базаров обсуждают содержание понятия «нигилист»: — *Нигилист, — проговорил Николай Петрович. — Это от латинского nihil, ничего, сколько я могу судить; стало быть, это слово означает человека, который... который ничего не признает?* / — *Скажи: который ничего не уважает, — подхватил Павел Петрович и снова принялся за масло. / — Который ко всему относится с критической точки зрения, — заметил Аркадий.* Каждое из предложенных толкований слова *нигилист* представляет собой реплику персонажа, а вместе они образуют диалогическое

единство, и в этом диалоге четко обозначены различия в характерах действующих лиц. Деликатный Николай Петрович, который стремится избегать конфликтных ситуаций, высказывает робкое предположение на основе этимологии слова: *человек, который ничего не признаёт*. Павел Петрович, более всего ценящий традиции и приличия и видящий в нигилизме угрозу для них, высказывается желчно и категорично: *который ничего не уважает*. Базаров, стремящийся к объективности, предлагает эмоционально-нейтральный вариант: *человек, который ко всему относится с критической точки зрения*.

Несовпадение взглядов, характеров, жизненных принципов Базарова и П. П. Кирсанова проявляется и в выборе ими некоторых слов, на что автор обращает особое внимание: — *Говорят, германцы в последнее время сильно успели по этой части. / — Да, немцы в этом наши учителя, — небрежно отвечал Базаров. / Слово германцы, вместо немцы, Павел Петрович употребил ради иронии, которой, однако, никто не заметил*.

Павел Петрович не просто говорит, а **выбирает** слова, придавая этому выбору определенный знаковый смысл (который, впрочем, не всегда ясен его собеседникам, и читатель узнает об этом только из авторского комментария). В этом отношении показательное следующее замечание: — *Я эфтим хочу доказать, милостивый государь (Павел Петрович, когда сердился, с намерением говорил: «эфтим» и «эфто»), хотя очень хорошо знал, что подобных слов грамматика не допускает. В этой причуде сказывался остаток преданий Александровского времени. Тогдашние тузы, в редких случаях, когда говорили на родном языке, употребляли одни — эфто, другие — эхто: мы, мол, коренные русаки, и в то же время мы вельможи, которым позволяется пренебрегать школьными правилами), я эфтим хочу доказать, что без чувства собственного достоинства, без уважения к самому себе, — а в аристократе эти чувства развиты, — нет никакого прочного основания общественному... *bien public*, общественному зданию*. Автор здесь употребляет выражения *остаток преданий, тогдашние тузы*, подчеркивая, что *эта причуда*, как и весь Павел Кирсанов, — пережиток старины, который даже не вполне понятен его собеседникам.

В романе «Отцы и дети» метаязыковые комментарии акцентируют внимание на особенностях характера и мировоззрения персонажей. Здесь можно говорить о характерологической (изобразительной) функции метаязыковых комментариев. В других случаях такие комментарии могут использоваться и для выражения авторского отношения к изображаемому (тогда говорят о выразительной, экспрессивной функции). Ср. описание детских впечатлений от слова, которое повлияло на восприятие стихотворения: «*Подруга дней моих суровых — Голубка дряхлая моя!*» *Дряхлая*

голубка — значит, очень пушистая, пышная, почти меховая голубка, почти муфта — голубка, вроде маминной котиковой муфты, которая была бы голубою, и так Пушкин называл свою няню, потому что ее любил (М. Цветаева. Мой Пушкин).

В романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» метаязыковые комментарии являются важным средством характеристики героев. Например, в речи Максим Максимыча регулярно используются горские словечки: «Эй, Азамат, не сносить тебе головы, — говорил я ему, — **яман** будет твоя башка!» (яман — «плохо»); ...я попотчевал его чаем, потому что хотя разбойник он, а все-таки был моим **кунаком** и др. Максим Максимыч пытается переводить эти слова на русский язык и старается объяснить непере译имые понятия: «Я здесь, подле тебя, моя **джанечка** (то есть, по-нашему, душенька)», — отвечал он, взяв ее за руку; <...> потом, когда смеркнется, в кунацкой начинается, по-нашему сказать, бал. Бедный старичишка бренчит на трехструнной... забыл, как по-ихнему... ну, да вроде нашей балалайки. Во всем этом видится проявление не только наблюдательности, но и толерантности штабс-капитана, которая позволила ему снискать уважение у местного населения и о которой рассуждает автор: *Меня невольно поразила способность русского человека применяться к обычаям тех народов, среди которых ему случается жить; не знаю, достойно порицания или похвалы это свойство ума, только оно доказывает невероятную его гибкость и присутствие... ясного здравого смысла...* Это важная деталь в раскрытии образа Максим Максимыча.

Иной характер героя рисуют толкования слов, к которым прибегает Печорин: ...честолюбие у меня подавлено обстоятельствами, но оно проявилось в другом виде, ибо **честолюбие есть не что иное, как жажда власти**; А что такое **счастье**? **Насыщенная гордость** и т. п. В этих афористических по форме высказываниях виден человек холодный, гордый, избегающий человеческих привязанностей.

Как уже говорилось выше, дополнительным актуализатором для метаязыкового комментария является включение его в повтор. В романе читатель дважды встречается с пояснениями к слову друг. В предисловии к «Журналу Печорина» автор-рассказчик пишет: ...я должен несколько объяснить причины, побудившие меня предать публике сердечные тайны человека, которого я никогда не знал. Добро бы я был еще его другом: **коварная нескромность истинного друга** понятна каждому; но я видел его только раз в моей жизни на большой дороге; следовательно, не могу питать к нему той неизъяснимой **ненависти**, которая, **таясь под личиною дружбы, ожидает только смерти** или **несчастия** любимого предмета, чтоб разразиться над его головою градом **упреков, советов**,

насмешек и сожалений. Выделенные слова — это части «распыленного» в тексте комментария: В семантике слова *друг* выделяются и актуализируются компоненты ‘коварство’, ‘ненависть’, ‘недоброжелательность’ и т. п. Безусловно, здесь можно вести речь не об основном лексическом значении слова, а о неких периферийных и ассоциативных элементах семантики (коннотациях), которые существуют в языковом сознании человека. Итак, друг — это тот, кто коварен и нескромен, маскирует дружбой ненависть, желает несчастья тому, с кем дружен.

Затем отрицательные коннотации слова *друг* актуализируются и в речи Печорина: *Мы друг друга скоро поняли и сделались приятелями, потому что я к дружбе не способен: из двух друзей всегда один раб другого, хотя часто ни один из них в этом себе не признается; рабом я быть не могу, а повелевать в этом случае — труд утомительный, потому что надо вместе с этим и обманывать; да притом у меня есть лакеи и деньги.* В отношении Печорина к дружбе проявляется отчасти и личность автора, доминантой творчества которого стал мотив трагического одиночества. Сам Печорин поясняет свою боязнь близких отношений — любви, интимной дружбы — следующим образом: *Я стал не способен к благородным порывам; я боюсь показаться смешным самому себе.* Искренние чувства кажутся герою небезопасными, они простительны пылкой юности, о чем свидетельствует следующее толкование: *Сам я больше не способен безумствовать под влиянием страсти <...> Страсти не что иное, как идеи при первом своем развитии: они принадлежность юности сердца, и глупец тот, кто думает целую жизнь ими волноваться: многие спокойные реки начинаются шумными водопадами, а ни одна не скачет и не пенится до самого моря.* А для зрелого, охладевшего рассудка счастье — это насыщенная гордость. Здесь снова встречаемся с выражением периферийных компонентов значения слов, которые характерны для индивидуального языкового сознания и выступают как средство выражения авторской позиции.

Интересны в этом отношении и авторские примечания, которые не включаются в основной текст, а даются внизу страницы (в виде сноски) с указанием «Примечание М. Ю. Лермонтова». В романе в такой сноске объясняется слово *кунак*, используемое Максим Максимычем: *Кунак значит — приятель (Прим. М. Ю. Лермонтова).* Лермонтов переводит слово *кунак* как «приятель», но, как правило, в словарях это слово объясняется как «друг, приятель» [см., напр.: Большой толковый словарь, с. 480]. Почему Лермонтов «пропустил» синоним *друг* и остановился на *приятеле*? Не потому ли, что в его собственном представлении слово *друг* имеет отрицательные коннотации?

Как известно, роман имеет сложную субъектную организацию, в нем звучат три голоса: 1) главного героя — Печорина, 2) повествующего о нем рассказчика (который также выступает в роли участника событий, изображается как действующее лицо романа) и, наконец, 3) самого автора, реально существующего писателя М. Ю. Лермонтова. Весьма показательны, что индивидуальная оценка и субъективное понимание важного для данного текста слова *друг* и самого понятия «дружба» проявляются с позиции каждого из субъектов — то явно и развернуто (в речи персонажа и рассказчика), то неявно, в виде выбора средства выражения (в речи реального автора). В данном случае анализ метаязыковых оценок позволяет глубже понять не только замысел произведения, но и особенности мировоззрения автора.

Метаязыковые комментарии встречаются в художественных произведениях гораздо чаще, чем принято думать, и в большинстве случаев они могут рассматриваться как своеобразные «ключи» к пониманию текста.

Литература

Башкова Л. Р. Ключевые элементы в поэтическом тексте // Русский язык в школе. 2008. № 2. С.49—52.

Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов; Ин-т лингвистических исследований РАН. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

Попова Н. В. Урок развития речи и урок словесности в школьном курсе русского языка // Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка.: сб. науч.-методич. статей. Балашов: Николаев, 2006. С. 22—26.

Шумарин С. И. Изучение фонетических средств выразительности в 10 классе // Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка: сб. науч.-методич. статей. Балашов: Николаев, 2006. С. 41—50.

Из опыта работы

П. Ф. Беседин

Олимпиада по русскому языку и лингвистическая компетенция выпускников

В аналогичном сборнике научных и методических статей за 2009 г. нами была опубликована статья «Олимпиада по русскому языку в 11 классе как показатель лингвистической подготовки выпускника», в которой мы утверждали, что «в условиях подготовки к сдаче ЕГЭ, как показывает практика, не решаются такие задачи обучения русскому языку, как системное усвоение знаний, расширение лингвистического кругозора школьников, воспитание творческой, нестандартно мыслящей личности» [Беседин, 2009, с. 46]. Там же предлагался примерный вариант олимпиадных заданий для 11 класса, который включает задания из различных разделов русского языка, составляющих в целом его систематический курс: это задания по фонетике и графике, морфемике и словообразованию, лексике и фразеологии, морфологии и синтаксису.

И вот прошла очередная Неделя науки в БИСГУ, и на первом курсе филфака проведена очередная олимпиада по русскому языку. Каковы же ее результаты?

Тенденция к снижению лингвистической подготовки, к сожалению, сохранилась. Уже отмечалось, что «лет 8—10 назад победители набирали более 100 баллов, в последние 2—3 года еле дотягивают до 80—85 баллов» [Беседин, 2009, с. 48]. В этом году победитель набрал 83 балла (Стародубова Анастасия, 211 гр.), что соответствует средней норме последних лет, зато призеры далеко отстали: 76 баллов — второе место, 73 балла — третье место.

Каковы же основные ошибки, допущенные в работах первокурсников, и какие трудности встретились на их пути?

По фонетике было предложено два задания: расставить ударение и определить, какие слова получатся, если прочесть их от конца к началу, учитывая звуки, а не буквы. В первом задании трудности вызвали слова *обеспечение*, *облегчить*, *украинский*: первая трудность — одно ударение они имеют, или есть варианты; вторая — где правильное место ударения.

В большинстве нормативных словарей современного русского языка указано: *обеспéчение* (Словарь ударений для работников радио и телевидения. 1985) с пометой [*не обеспéчение*]; «Орфоэпический словарь русского языка» под ред. Р. И. Аванесова (1989), с пометой ! *не рек. обеспéчение*; «Словарь трудностей современного русского языка» К. С. Горбачевича (2003), с пометой (*не рекомендуеться обеспéчение*); «Словарь трудностей русского языка» Д. Э. Розенталя, М. А. Теленковой (2005) — без всяких помет). Только словарь Л. А. Вербицкой и др. «Давайте говорить правильно! Трудности современного русского произношения и ударения» (2003) дает вариант: *в проф. речи обеспéчение*, видимо, имея в виду снабженцев разного профиля. Кстати, в последнем Послании Президента РФ Государственной Думе Д. А. Медведев начал произносить согласно норме — *обеспéчение*, а В. В. Путин продолжает говорить *обеспéчение*. В литературном языке нормативное ударение поддерживается образованиями *обеспéчивать, обеспéчить, обеспéченный, обеспéченно* и т. д.

Ошибочное ударение *облэгчить* (вместо *улегчить*) является распространенным в устной речи и объясняется, как указывает Л. И. Скворцов в «Большом толковом словаре правильной русской речи» (2005), влиянием южнорусских говоров, а также ложной аналогией с однокоренными образованиями: *лэгкий, лэгче, полэгче, лэгонкий* [Скворцов, 2005, с. 501].

Современной акцентологической норме соответствует *українский*, ударение *українский* в словарях дается с пометой *устарелое*.

Во втором задании по фонетике и графике трудности при обратном прочтении вызвали слова *лог, ешь, краб*. Слово *лог* при обратном прочтении дает *кол*, а не *гол*, так как на конце происходит оглушение звонкого согласного. Тот же процесс в слове *краб*, поэтому должно получиться *парк*, но без учета этого оглушения получается либо *барк*, либо, по невнимательности, *брак* (с перестановкой звуков — метатезой). Слово *ешь* дает *шей*, однако некоторые не справились с этим заданием, так как вводит в заблуждение мягкий знак, не выполняющий функцию смягчения (без учета этого получается *щей*), либо забывается двойное значение йотированной буквы *Е* в абсолютном начале слова, хотя разграничение буквы и звуков должно быть усвоено еще в начальной школе.

Задание по морфемике включало разбор слов по составу, причем три пары слов были омонимами (омоформами): *стекло* (сущ.) — *стекло* (гл.), *быстро* (прил.) — *быстро* (нареч.), *смог* (сущ.) — *смог* (гл.). Затруднение вызвали глагольные формы: *с/тек/л-о, с/мог/л-о*. Ошибки были допущены такие: не замечена приставка *с-*, а также в состав основы введен формообразовательный суффикс прош. вр. *-л-*. У глагола *смог* не выделены нулевые морфемы: суффикс и окончание, хотя они легко восстанавливаются при словоизменении: *смог/л-а, смог/л-и* и т. д. Несколько человек

допустили ошибку при разборе слова *окно*, выделив в нем суффикс *-н-*. Однако причина этого кроется не в недостаточном знании, а наоборот: при изучении курса «Введение в языкознание» в I семестре студенты усвоили, что слово *окно* в качестве внутренней мотивации имеет слово *око*, поэтому восстановили суффиксальную модель при образовании данного слова, однако толком не разобрались в процессах синхронии и диахронии в морфемике и словообразовании.

При толковании фразеологизмов почему-то трудности вызвали выражения: *не в бровь, а в глаз (очень точно, удачно сказать что-либо)* — варианты ответов: «способ достижения цели любой ценой», «неожиданность», «непредсказуемо», «действовать решительно, жестоко» и т. п., а также *глаза разгорелись (на что) (сильно захотелось иметь что-либо)* — варианты ответов: «от чего-то приятного», «повеселели», «эмоциональное возбуждение — делание любимой работы» и др. В этом задании можно было набрать дополнительные баллы, многие этим воспользовались: победитель вспомнил еще 8 фразеологизмов со словом *глаза*.

Лучше других было выполнено задание с подбором иноязычных синонимов, однако у многих затруднение вызвало слово *промышленность* — вместо *индустрия* встретились ответы: *мануфактура, концерт, инфраструктура*. Одно слово получило удивительное ассоциативное обозначение: *животный мир — ВВС (Би-би-си)* (вместо *фауна*)!

Из заданий по морфологии легче студенты справились с определением частей речи, зато трудности встретились при определении рода имен существительных. Из школьной программы совершенно не усвоено, как определяется род несклоняемых заимствованных имен существительных, одушевленных существительных, географических названий. Среди существительных были слова *брюки* (во мн. ч. род не определяется) и *неряха* (общий род), однако это не помешало многим указать для них определенный род. Почти все студенты для слова *мозоль* указали *мужской род* вместо *женского*.

Из заданий по грамматике студенты плохо справились с определением членов предложения, выраженных инфинитивом (неопределенной формой глагола), и практически всеми неудовлетворительно выполнено задание по склонению и правописанию числительных и сложных прилагательных, в состав которых входят числительные (это прямо-таки беда в нашей жизни!).

Хуже всего первокурсники справились с заданием по определению названий жителей от известных городов России (*Тула, Курск, Омск, Нижний Новгород* и др.) и Саратовской области (*Вольск, Красноармейск, Маркс*). Это свидетельствует о слабом общем интеллектуальном развитии, об узком лингвистическом кругозоре, об отсутствии интереса к об-

щественно-политической жизни страны и полной изоляции от региональных средств массовой информации.

Литература

Беседин П. Ф. Олимпиада по русскому языку в 11 классе как показатель лингвистической подготовки выпускника // Обучение русскому языку в условиях модернизации образования: сб. науч. и методич. статей. Балашов: Николаев, 2009. С. 45—48.

Скворцов Л. И. Большой толковый словарь правильной русской речи. М.: ЮНБЕС, 2005.

Н. В. Ивченко

Интернет в преподавании русского языка и литературы

В рамках обсуждения вопросов о применении информационных технологий в образовании все большее внимание уделяется использованию Интернета при обучении русскому языку и литературе.

Интернет — незаменимый источник для актуализации материалов учебников, поиска дополнительной информации, инструмент, позволяющий значительно сэкономить время и средства при разработке учебных материалов к занятиям.

На своих уроках активно используются возможности Интернета, связанные с наличием гипертекста и реализацией принципа интерактивности, позволяющего, помимо прочего, осуществлять обратную связь и эффективный контроль работы учащихся. Создаются собственные мультимедийные приложения, интерактивные тесты.

Благодаря Интернету открывается уникальная возможность совершать виртуальные экскурсии по памятным местам поэтов и писателей, например: учащиеся побывали в Государственном музее-заповеднике С. А. Есенина, на родине М. Ю. Лермонтова в Тарханах, совершили путешествие по пушкинским местам и т. д.

Не всегда можно найти аудиозапись с голосами поэтов и писателей, такую возможность открывает перед нами Интернет. Для этого в ресурсах Интернета есть некоммерческий проект — Золотой стихофон. Его цель — популяризация искусства художественного чтения и литературы. Материалы сайта могут быть хорошим пособием для уроков словесности и развития речи в общеобразовательных школах.

Для проведения уроков русского языка используются готовые электронные образовательные ресурсы, которые дают возможность не только наглядно объяснить материал урока, но и получить обратную связь.

С целью повышения интереса к предмету можно привлекать школьников к участию в конкурсах и олимпиадах, которые проходят посредством Интернета.

Учащиеся, используя книги, журналы, методические указания, материалы из сети Интернет, участвуют в создании электронных версий материалов урока.

Такое знакомство и дальнейшее активное использование уникальных возможностей Интернета позволяет сделать процесс обучения более увлекательным, разнообразным, учитывающим интересы, потребности и компетенцию индивидуума, а контроль работы учащихся — более эффективным и оперативным.

Компьютерные технологии применяются как «проникающие» при подготовке и проведении уроков, на факультативных занятиях, во внеклассной работе по русскому языку и литературе, в методической и воспитательной работе. Владение компьютером оказывает учителю существенную помощь в работе над самообразованием.

Изучение познавательных интересов учащихся показывает, что в большинстве случаев русский язык и литература не имеют высокой рейтинговой оценки среди ребят. Причины этого заключаются в высокой сложности изучения: большое количество исключений из правил в русском языке, большой объем произведений по литературе. Повышать мотивацию необходимо за счет создания игровых ситуаций, использования нетрадиционных форм и методов преподавания, активного внедрения ИКТ, способствующих развитию интереса, дифференциации и индивидуализации обучения. Подготовка и проведение уроков с компьютерной поддержкой требуют от учителя очень много времени и терпения, создают некоторые неудобства организационного характера. Но зато такие уроки приносят большое удовлетворение и ученикам, и учителю. Основной целью использования сети Интернет является повышение эффективности урока.

Н. М. Карпова

Подготовка к ЕГЭ?..

Не так уж скучно, не так уж трудно

Начнем «танцевать от печки» — от психологического настроя. Подготовка к ЕГЭ, на мой взгляд, нужно начинать с психологических моментов. Настрой выпускников на экзамен абсолютно не радует. «Ничего страшного, авось, пронесет», — вот позиция большинства. Лишь единицы переживают и беспокоятся. Пройдя испытание ЕГЭ неоднократно, убедилась, что все-таки серьезность экзамена дети осознают, только иногда уже поздно.

Решать основные задачи по обучению старшеклассников русскому языку возможно только путем использования современных технологий обучения (алгоритмизация и программированное обучение, коммуникативные методы и проблемное обучение).

При подготовке к ЕГЭ используются возможности УМК А. И. Власенкова. Уроки строятся так, чтобы охватить сразу несколько разделов, используя при этом частично-поисковый метод, позволяющий ученикам самостоятельно постигать новое. Например, на уроке, где основная тема посвящена сложносочиненному предложению, предлагается детям орфографическая диктовка, которая позволяет школьникам повторить наиболее трудные правила написания слов и выявить у каждого из них умение лаконично, правильно дать объяснение орфограммы. Урок, где рассматриваются придаточные сложноподчиненного предложения, насыщается упражнениями по выработке у учащихся коммуникативных навыков. Одиннадцатиклассники анализируют составленные дома сочинения, определяют смысловые связи между частями сложного предложения, указывают лексические, фонетические, синтаксические средства выразительности в печатных тестах (дополнительные материалы) и текстах, составленных самостоятельно, то есть на этом этапе используются метод организации творческой деятельности учащихся. Часто использую метод наблюдения и последующего анализа и синтеза, что очень важно на этапе подготовки учащихся к выпускным экзаменам.

За урок успеваем разобрать 3—4 задания части «А», 2 — части «В». Остальное время идет работа над анализом текста. На первом уроке находим проблему текста и авторскую позицию, на втором — создаем связное высказывание, выражая в нем собственное мнение по поводу прочитанного текста. Приводим аргументы, опираясь на жизненный и читательский опыт. Так за два урока разбирается один из текстов КИМов. А дома ученики тренируются в написании части «С», используя наработки урока.

На уроках часто проводится групповая дифференцированная работа над анализом текста. В каждой группе должен быть сильный ученик — консультант, который всегда может оказать помощь слабому. Первая группа пишет начало сочинения, где формулируют и комментируют проблему, поставленную автором текста. Для ответов слабые ученики используют готовые шаблоны по началу сочинения-рассуждения. Сильные — пишут самостоятельно. Вторая группа формулирует позицию автора, объясняя, почему согласны или не согласны с автором прочитанного текста. А ребята из третьей группы аргументируют свое мнение, опираясь на жизненный или читательский опыт. Здесь также используются готовые шаблоны по заключению сочинения. К концу урока из кусочков групповой работы получается связный текст, который озвучивается в финале урока. Такая система в планировании занятий очень помогает. Ученики видят экзаменационные КИМы, рассматривают систему заданий, анализируют тексты.

При работе над частью «С» учащиеся с первых уроков пользуются алгоритмом по написанию сочинения-рассуждения:

1. Хорошо изучи критерии оценивания.
2. В соответствии с критериями составь план сочинения.
3. Старайся уложиться в 2 часа.
4. Хорошо запомни! Объем сочинения — 150—300 слов. Оптимально 150 + 20 слов, но не менее 150!!!
5. Всегда помни! Сочинение не проверяется, если:
 - оно менее 70 слов;
 - оно написано без опоры на предложенный текст;
 - представляет собой пересказ или перестановку слов и предложений предложенного текста;
 - текст нечитаемый.
6. Композиция сочинения.

Часть 1. Вступление.

Сообщи о теме: *В тексте говорится о...* или *Автора текста, как и многих из нас, привлекает тема...* (1—5 коротких предложений).

Часть 2. Основная.

1. Определение проблематики текста: *В тексте автором поднимаются проблемы...* *Хотелось бы остановиться на...* (если проблем несколько) или *Автор в тексте рассматривает проблему...* (сформулируйте ее!). (1—2 предложения)

2. Определение авторской позиции. Сформулируйте авторскую позицию на проблему. Покажите, как автор раскрывает проблему. Для соблюдения фактической точности подтвердите это короткими цитатами из текста (8—10 предложений).

3. Выражение и аргументация собственной позиции: *С автором трудно не согласиться...*, или *С автором нельзя не согласиться...*, или *Я полностью согласен с автором...* Далее аргументация с переходом: *Попробую доказать свою точку зрения. Во-первых... . Во-вторых... . В-третьих... Если... , то...* (это 1 балл за недопущение этической ошибки и соответствие языка общепринятой морали).

Каждое положение в аргументации должно сопровождаться словесной иллюстрацией, примерами из жизненного опыта, прочитанной литературы, просмотренной телепередачи, из услышанного по радио (8—12 предложений). (В сочинении не требуется искусственного включения средств выразительности.)

Часть 3. Заключительная.

Вывод по поводу того, о чем говорилось на основании авторской и собственной позиции.

Если тематика о нравственности, то заключительная часть может содержать нравственный вывод, призыв (*Так давайте же...*), афоризм, по-

словицу, поговорку, но они должны быть обыграны и записаны в виде формулы, вывода, рекомендации, вопросно-ответного единства (1—5 предложений).

В тексте должно быть, как минимум, четыре абзаца:

1. Вступление.
2. Анализ исходного текста с опорой на авторскую позицию.
3. Выражение и аргументация собственной позиции.
4. Заключение — выводы.

Это похоже на «натаскивание». Однако оно методически грамотное, так как дает хорошие результаты. Работы детей анализируются после каждого тестирования, составляется индивидуальная картотека ошибок. Материалы собираются в папки учета, затем каждый ученик работает над своим проблемным заданием.

Е. А. Мартынова

Совершенствование навыка языкового анализа текста на уроках русского языка в старших классах

Совершенствование знаний, умений и навыков учащихся старших классов в области языка происходит в большой мере за счет школьного лингвистического анализа образцов письменной формы речи, предлагаемых учащимся в виде отрывков из художественных произведений. Этот анализ строится, с одной стороны, на преемственных связях с языковым разбором предыдущих лет обучения, с другой — на межпредметных связях с литературой, литературоведческим анализом текста.

Использование художественной литературы в процессе освоения русского языка повышает интерес учащихся к уроку, способствует формированию навыков всех видов речевой деятельности. Именно лингвистический анализ текста — наиболее перспективная форма работы при подготовке к ЕГЭ по русскому языку.

Уже в курсе 5—6 классов, где осуществляется комплексное изучение русского языка и литературы, целесообразно стимулировать отдельные наблюдения учащихся над особенностями художественной речи на уровне слова: привлекать их внимание к тому, что слово употреблено в одном из значений в контексте изучаемого литературного произведения, к учету лексико-морфологической выразительности слов, к неожиданным для учащихся сочетаниям знакомых слов, наконец, словам в переносном значении и т. д. Такие наблюдения способствуют осознанию эстетической функции слова, готовят обучающихся к проведению лингвостилистического анализа художественного текста в средних и старших классах и, в конечном счете, формируют представления об отличиях художественной речи от нехудожественной.

В 5—9 классах изучаются основные элементы структуры текста, его связность. Правда, тематическое единство и связность сами по себе уже есть наиболее общие элементы содержания, но слишком общие, не достаточные для анализа в старших классах, где учащимся доступны более конкретные детали функционально-смысловой значимости элементов целого текста.

Таким образом, возникает необходимость шире и органичнее представить в школьной системе работы по развитию речи в старших классах функциональный аспект и обучать школьников понимать и чувствовать связь между структурой текста и авторской задачей.

Работа над описанием, повествованием, рассуждением в старших классах приобретает новую окраску, новое направление: она увязывается с изучением особенностей авторского стиля того или иного писателя. В анализе текста происходит соединение той или иной семантической значимости, заложенной в самой структуре сложных синтаксических целых (ССЦ), и того авторского замысла, который воплощен в нем.

Таким образом, текст на уроке русского языка может использоваться по-разному, и далеко не всегда он изучается во всех представленных в нем признаках. Старшеклассники, наблюдая за закономерностями использования языковых единиц, овладевают лексическими и грамматическими средствами связи предложений в тексте, учатся отбирать слова и синтаксические конструкции в соответствии с содержанием и стилем высказывания. Анализ образцовых текстов приводит к сознательному, мотивированному отбору языковых средств при создании собственных текстов (сочинений и изложений).

Работу над текстом на уроках русского языка можно представить в виде таблицы:

| №п/п | Раздел | Вид работы |
|------|--|---|
| 1 | Лексика | Выявление лексических значений слова в контексте. Анализ функций слова в тексте или в его части |
| 2 | Грамматика (части речи и синтаксические единицы) | Выявление грамматических категорий словоформ и предложений в контексте. Анализ текстообразующей, экспрессивной и других функций языковых единиц в тексте |
| 3 | Стилистика | Общая характеристика функционального стиля речи; анализ стилистических средств |
| 4 | Текст как объект анализа | Анализ средств «правильности» текста. Анализ средств связи между предложениями в тексте или ССЦ. Текст как соединение функционально значимых частей. Тип текста по значению |
| 5 | Индивидуальный стиль автора | Анализ особенностей построения ССЦ в индивидуальном стиле автора и функциональная роль языковых единиц в нем |

Анализ текста полезно использовать в старших классах и в качестве контрольной работы. Это может быть комплексная работа с текстом или лексический разбор текста. Так, итоговой контрольной работой за первое полугодие в 11 классе стал лексический анализ прозаического или поэтического текста. Ученики должны были создать связное высказывание, придерживаясь следующего плана:

1. Найдите в тексте:

- ключевые слова (словосочетания);
- слова, употребленные в переносном значении;
- синонимы, антонимы (в том числе контекстуальные), омонимы;
- слова, стилистически окрашенные, заимствованные слова, архаизмы, неологизмы, фразеологизмы.

2. Объясните роль этих лексических явлений в тексте, их назначение, покажите, что достигается благодаря их использованию.

Можно также предусмотреть задания на поиск слов, в которых экспрессивная оценка выражена специальными словообразовательными средствами, например:

• Найдите в тексте слова, имеющие уменьшительно-ласкательные суффиксы. Как вы думаете, почему автор употребил слово... ? Что он хотел сказать?

• С помощью какого слова автор показывает, что ему нравится... ?

• Найдите в тексте слова с суффиксами... Какое значение придают словам эти суффиксы?

Конечно, любой учитель заметит шероховатости и неточности в работах учеников, но не стоит отрицать то положительное, что в них присутствует: чуткое отношение к слову. Выполняя задания, развивающие связную речь, сначала под руководством учителя, затем самостоятельно, ученик глубже вдумывается в структуру и содержание текста. Каждое отдельное слово воспринимается теперь как часть неразрывного целого.

Анализ текста, пусть даже частичный, самый элементарный, формирует такие ценные качества связной речи, как четкость, последовательность, стройность. Подобные задания полезны особенно в период подготовки к экзаменам, они обеспечивают межпредметные связи между уроками русского языка и литературы, учат старшеклассников правильнее формулировать свои собственные высказывания.

М. А. Михейкина, Г. Н. Скрынникова

Использование технологии проблемно-диалогового обучения при подготовке к Единому государственному экзамену

Чтобы соответствовать высоким стандартам и требованиям современной эпохи, ученику необходимы прочные знания, которые позволяют ему также успешно сдать Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Каждый

педагог для достижения этой цели использует в работе различные методы, приемы.

При подготовке к ЕГЭ по русскому языку применяются все возможные технологии, в том числе и проблемно-диалогическая.

Проблемно-диалоговое обучение (ПДО) обеспечивает усвоение знаний посредством диалога с учителем.

Девиз ПДО: «Открывать знания вместе с детьми».

Цель: получить максимальный эффект в развитии мышления и творческих способностей учащихся.

Почему же ПДО наиболее приемлемо при подготовке учащихся к ЕГЭ?

1. Проблемный диалог реализуется на любой ступени обучения.

2. Проблемный диалог дает учителю широкие возможности выбора методов, форм и средств обучения.

3. Проблемный диалог является мощным источником мотивации познавательной деятельности учащихся.

4. Обеспечивает более качественное усвоение знаний, приучает учащихся мыслить, развивает их интеллектуальные способности и активность.

5. В работу включается практически весь класс, что гарантирует усвоение нового материала большинством учеников.

Как открыть знания с учениками? Существует четыре этапа: постановка проблемы, поиск решения, выражение решения, реализация продукта.

1 этап. Постановка учебной проблемы

Учебную проблему можно поставить тремя способами:

- 1) побуждающий от проблемной ситуации диалог;
- 2) подводящий к теме диалог;
- 3) сообщение темы с мотивирующим приемом.

Каждый из этих способов имеет свою особенность. При выходе из проблемной ситуации учащиеся осознают противоречие и формулируют проблему, в результате развиваются творческие способности. Подводящий диалог активизирует логическое мышление учащихся. Все способы постановки проблемы обеспечивают рост учебной мотивации.

Приведем примеры возможных подходов к постановке учебной проблемы.

1. Побуждающий диалог

Этот метод требует от учителя последовательного осуществления следующих действий:

- создание проблемной ситуации;
- побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации;
- побуждение к формулированию учебной проблемы;

— принятие предлагаемых учащимися формулировок учебной проблемы.

При изучении, например, темы «Правописание -Н- и -НН- в причастиях и отглагольных прилагательных» на доске записываем пары слов и задаем вопросы:

выкраше..ый — выкраше..а

краше..ый мною — краше..ый пол.

— У вас запись этих слов вызвала затруднения? Почему?

— Почему слова записаны парами?

— Какова тема урока?

2. Подводящий диалог

Этот способ постановки учебной проблемы не требует создания проблемной ситуации. Он представляет собой цепочку вопросов и заданий, которые подводят учащихся к пониманию темы урока. Например, при изучении темы «Дефисное написание наречий» даются слова:

| | | | |
|-------------------------------------|--|-----------------------------------|--|
| еле-еле мало-помалу чуть-чуть | по-волчьи по-хорошему по-немецки | во-первых в-третьих в-пятых | где-то когда-либо как-нибудь кое-где кое-как |
|-------------------------------------|--|-----------------------------------|--|

— Что объединяет слова?

— Почему они записаны группами?

— От чего зависит правописание наречий через дефис?

3. Сообщение темы с мотивирующим приемом

Учитель сообщает тему урока, стремясь вызвать к ней интерес учащихся. Для этого можно использовать прием **«яркое пятно»**, который состоит в сообщении учащимся интересного материала, связанного с темой урока (сказки, легенды, шутка, загадка, занимательные задания).

На крохотное ушко

Похожа завитушка.

Велит нам постоять чуть-чуть

И отправляться дальше в путь.

Выйдет на дорожку —

Всем подставит ножку! (*Запятая*)

Ряд существительных в русском языке имеет отглагольное происхождение (например, *жир* от *жить*, *пир* от *пить*). От какого глагола могло образоваться слово *врач*?

Еще один прием — **«актуальность»** — связан с пониманием практической значимости знаний, возможность использовать их в жизни. Например, тема урока «Пунктуация». Вопросы:

- Что изучает пунктуация?
- Зачем нужна пунктуация?
- Почему недостаточно букв алфавита для того, чтобы написанное было понятно читающему?

Делегация выезжает утром встречайте.

Я не видел брата товарища и его сестру.

II этап. Поиск решения

Как искать решение проблемы:

- 1) классический вариант (через выдвижение гипотез и их последующую проверку);
- 2) сокращенный вариант (через подводящий диалог).

III этап. Выражение решения

Знания необходимо воспроизводить (проговаривать, повторять). Различают воспроизведение знаний репродуктивное (выучи — перескажи) и продуктивное (составление опорных сигналов).

IV этап. Реализация продукта

Цель: показать свое творение учителю и одноклассникам и получить обратную связь в виде оценивания.

В заключение отметим, что ПДО позволяет решать одновременно несколько задач. Оно развивает коммуникативные умения и навыки, дает возможность менять формы деятельности, является средством получения прочных знаний, которые позволят учащимся успешно сдать ЕГЭ.

Г. А. Невзорова

Использование мультимедиа в процессе подготовки к ЕГЭ

Особенности тестовых заданий Единого государственного экзамена по русскому языку (ЕГЭ) определяется спецификой предмета и конечной целью обучения, а также назначением самого экзамена — аттестовать выпускников общеобразовательной школы и одновременно выявить их готовность к дальнейшему обучению в вузе. Хорошо подготовленный по русскому языку выпускник и абитуриент сегодня должен не только уметь грамотно писать, то есть соблюдать нормы орфографии и пунктуации, но и владеть тремя важнейшими компетенциями: языковой, лингвистической, коммуникативной.

Если лингвистическая и языковая компетенции изучаются в школе достаточно полно, то коммуникативная компетенция как бы остается в стороне и это неверно. В последнее время именно способность ученика достаточно ясно и точно выражать свои мысли, умение анализировать текст с точки зрения использования автором изобразительно-выразительных средств, употреблять их в своей речи очень важно. Чтобы проверить качество знаний о выразительности речи и уровень сформированности

умений видеть способы авторского выражения мыслей и чувств, в экзаменационные материалы включают специальные задания. Например, задание В8. Анализ результатов ЕГЭ показывает, что это одна из самых трудных тем.

Как же сделать так, чтобы данная тема была с интересом воспринята учениками и усвоена ими. Помощь в этом могут оказать современные информационные технологии и прежде всего использование мультимедийных уроков-презентаций.

Поурочная презентация позволяет уменьшить непроизводительные затраты живого труда учителя, который в этом случае превращается в технолога современного учебного процесса; предполагает дифференцированный подход к учащимся, основанный на признании того факта, что у разных учеников предыдущий опыт и уровень знаний в одной области различны; повышает оперативность и объективность контроля и оценки результатов обучения, мотивацию учения; гарантирует непрерывную связь в отношениях «учитель — ученик».

Так как же можно использовать презентации в процессе подготовки учащихся к выполнению задания В8 (анализ изобразительно-выразительных средств языка)?

Прежде всего необходимо выяснить значение слова «выразительность» (слайд 1).

Для выполнения анализа изобразительно-выразительных средств языка в тексте надо определить, что учащиеся должны знать и уметь в процессе работы над данной темой (слайд 2).

Выразительность речи может достигаться разными способами и средствами: фонетическими, словообразовательными, лексическими, синтаксическими (слайд 3). На слайдах можно дать определения всем этим изобразительно-выразительным средствам (слайды 4, 5, 6).

Когда ученики познакомились с теоретическим материалом, то есть определениями изобразительно-выразительных средств языка, целесообразно предложить им выполнение тестовых заданий. В настоящее время в методической и учебной литературе представлено большое количество различных тестов, которые можно использовать³ (слайд 7).

После того как ученики смогут достаточно точно устанавливать, какие изобразительно-выразительные средства использует автор в том или ином примере, перейдем непосредственно к работе над заданием В8. Формулировка задания имеет следующий вид (слайд 8):

Прочитайте фрагмент рецензии, составленный на основе прочитанного вами текста. В этом фрагменте анализируются языковые особен-

³ Например, Симакова Е. С. Русский язык. Экспресс-репетитор для подготовки к ЕГЭ. Выразительность русской речи. М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009.

ности текста. Некоторые термины, использованные в рецензии, пропущены. Вставьте на места пропусков цифры, соответствующие номеру термина из списка. Последовательность цифр в ответе запишите в бланк ответов.

Таким образом, выполнение задания сводится к восстановлению в тексте фрагмента рецензии слов-терминов. Это будет возможно, если экзаменуемый внимательно прочитал два текста — исходный авторский текст и фрагмент рецензии с пропусками.

На следующем слайде выводим вариант рецензии с пропусками терминов. Формулировка рецензии содержит прямые отсылки к предложениям текста, поэтому необходимо внимательно ознакомиться с исходным текстом.

Следующий шаг в выполнении задания В8 представляет собой внимательное изучение предложенного разработчиками списка терминов, включающего 9—10 позиций, называющих конкретные языковые явления (слайд 10). Задача учащихся состоит в том, чтобы вычленив из списка именно те термины, которые восполняют пропуски в рецензии.

Таким образом, использование мультимедийных уроков-презентаций позволяет активизировать мыслительную деятельность обучающихся, способствует более прочному формированию навыков и развитию умений с учетом психофизических способностей, установлению индивидуального темпа работы, «дружелюбной» формы общения.

О. В. Невзорова

Изучение вопросов риторики, стилистики и культуры речи по учебнику под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта

В последние годы много говорится о необходимости модернизации языкового образования. Выдвигается идея функциональной направленности в обучении русскому языку. Из курса грамматико-орфографической направленности «Русский язык» с начала 1990-х гг. превратился в курс с ярко выраженной речевой направленностью.

Такая направленность отличает учебник под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта. Обратимся к опыту изучения вопросов риторики, стилистики и культуры речи по данному учебнику.

Речевая направленность обозначена в самой структуре учебника каждого года обучения, состоящего из 2 частей. Вторая часть — «Речь». Обе части представляют собой единое целое, и в первую часть недаром входит раздел «Культура речи». Грамматические задачи в учебнике сочетаются с элементами речевой деятельности.

С 5 класса вводится понятие и определение речевой ситуации, требующей выбора определенного стиля речи для создания высказывания.

В учебнике даются задания по определению задач речи и стилей разных текстов, по редактированию текста с целью сделать его выразительнее, например, упр. 721, 722 (5 класс); упр. 570 (6 класс); 427, 429 (7 класс); упр. 298, 299 (9 класс).

Авторы углубленно знакомят школьников с понятием «типы речи», выделяя четыре типа речи: описание, повествование, рассуждение и особый тип речи — оценка действительности. Развивается понятие типа речи рассуждение: доказательство, объяснение, размышление.

Упражнения содержат разные виды заданий, предполагающих использование теоретических сведений: исследуется текст, определяется тип речи, способы связи предложений в тексте, редактируется и восстанавливается текст. Школьники (6 класс) пишут объявления по образцам, составляют деловое описание игры, изложения научного текста Семиклассники знакомятся с публицистическим стилем речи, его задачами и характерными языковыми средствами и приемами построения текста. Ученики выполняют стилистический анализ текста (упр. 445), учатся новому жанру — заметка в газету. В 9 классе продолжается работа по углублению знаний о стилях и жанрах речи. Ученики знакомятся с эссе, рецензией, путевыми заметками, деловыми документами, сами составляют тексты данных жанров. Разнообразные тексты упражнений и задания к ним дают возможность получать практические умения, связанные с созданием собственного речевого высказывания, в котором требуется ясно, правильно, последовательно и убедительно выразить свою позицию, точно и уместно используя языковые средства.

Тексты Пушкина, Тютчева, Фета, Аксакова, Паустовского, Бунина, используемые авторами учебника, представляют собой дидактическую ценность не только в художественном отношении (хотя это, в первую очередь, способствует формированию у детей хорошего языка и языкового чутья), но и в воспитании личностных качеств, нравственности школьников.

Во всех учебниках с 5 по 9 классы имеются цветные наклейки репродукций картин, фотографии, которые, естественно, используются на уроках речеведения. В разделе «Речь» в 6 классе при изучении темы «Соединение в тексте разных типовых фрагментов» авторы предлагают обратиться к репродукциям картин К. С. Петрова-Водкина «Утренний натюрморт» и А. С. Головина «Цветы в вазе» (упр. 726). Данный материал предложен и для работы на уроках, посвященных языку. Изучается тема «Полные и краткие причастия» (упр. 354). Дети объясняют, как понимают название картины, затем составляют и записывают несколько предложений, описывая картину и используя данные причастия.

После изучения каждой части речи следует параграф об употреблении ее в речи, а далее о произношении слов данной части речи. Задания по-

буждают детей задуматься о том, где и как учиться орфоэпическим нормам. К каким словарям нужно обратиться? Авторы учебника дают представление о разных видах словарей (маленькие словарики даются в приложении).

Особенностью работы по данной программе являются и контрольные работы, в том числе по стилистике и орфоэпии. Так, в 5 классе на контрольной работе дети определяют речевую ситуацию и принадлежность текста к определенному стилю речи. Проверяется умение учащихся работать со словарем. Например, в 6 классе после изучения тем «Глаголы», «Причастия», «Деепричастия» ученики подбирают из орфоэпического словарика глаголы в форме прошедшего времени, женского рода, рифмующиеся с глаголом «начала», и обозначают место ударения; образуют деепричастие по образцу, правильно обозначая ударение.

Даже краткое изложение особенностей работы с учебником, отдельные наблюдения, замечания позволяют сделать вывод, что в учебнике органично соединены речеведческие разделы стилистики, культуры речи с теми разделами, что развивают языковые способности ребенка. Это позволяет успешно формировать ключевые компетенции ученика.

Подводя итог, можно сказать, что работать по учебнику, изучая вопросы риторики, стилистики и культуры речи, интересно как учителю, так и ученикам. В прошлом учебном году я выпустила 9 класс, с которым работала по данному учебнику с 5 по 9 классы. Каковы же итоги этой работы? Несомненно, что пристальное внимание к этим вопросам во все годы изучения облегчило выполнение учащимися заданий ГИА, связанных с анализом текста и написанием сочинения. Филологический профиль выбрали для себя 13 из 19 учеников класса. На наш взгляд, такой учебник нужно использовать в работе с сильным классом, где обучаются дети, стремящиеся в дальнейшем получить гуманитарное образование.

И. Н. Нелидина

Устранение пробелов в знаниях при подготовке школьников к итоговой аттестации по русскому языку

Государственная итоговая аттестация (ГИА) — это проверка учебных достижений учащихся. Весь процесс обучения в 9 и 11 классах направлен на подготовку к такому важному, итоговому событию в жизни ученика. На это нацелена общешкольная программа, проводятся текущие проверки и текущий контроль, которые предполагают, в конце концов, совершенствование работы и учителя, и ученика.

Обычные формы проверки (беседы, письменные работы и т. д.) на современном этапе образования не отвечают веяниям времени, ограничивают возможности проведения анализа школьных достижений. Поэтому

переход к системе единых государственных экзаменов становится одним из механизмов решения проблемы субъективности в оценивании учащегося. Заданные извне эталоны приходят на смену многочисленным внутришкольным критериям оценок, во многом зависящим от отношения конкретного педагога к ученикам. Учащиеся сами постоянно учатся соизмерять свои притязания и возможности и соответственно выбирать путь к своей заветной «3» или «5» за экзамен.

Наиболее приемлемой формой оценивания учебных достижений учащихся считается **тестовый контроль**, который прочно вошел в систему подготовки к ГИА и ЕГЭ.

Преимущества использования тестов очевидны: экономия времени, высокая степень объективности результатов проверки, исключаящая «разнотчтения» при осмыслении вопросов или заданий предложенных тестов. И, конечно, использование тестов предоставляет широкий круг возможностей при планировании, организации и осуществлении как индивидуального личностного подхода в обучении, так и при организации учебной деятельности значительного числа учащихся.

Входной (определяющий) в начале 9 и 11 классов контроль дает старт дальнейшей работе. Определив уровень знаний, учитель переходит к текущему контролю с целью своевременной коррекции учебной деятельности, выявления тех необходимых тем и заданий, над которыми с каждым учащимся следует поработать отдельно.

В этой связи «учитель — ученик» появляется (или, точнее, должно возникнуть) стремление старшеклассника к адекватным действиям по корректировке своих знаний и умений в процессе подготовки к экзаменам. От способности ученика к самоанализу и самооценке зависит успешность его обучения. А помочь в этом, конечно же, может и должен учитель.

В соответствии со школьным планом мероприятий по подготовке и проведению аттестации обучающихся, репетиционный экзамен в 9 классе прошел в октябре. Он дал следующие результаты: с изложением справились 7 из 9 учеников, с тестами — 6 человек из 9. Причем выполнение тестовых заданий показало, что менее всего дети могут адекватно понимать письменную речь в различных сферах и ситуациях общения, определять слово по его лексическому значению, затрудняются в написании суффиксов причастий и, что удивительно, не могут правильно проанализировать постановку знаков препинания в сложноподчиненном предложении и простом осложненном предложении. Процент выполнения заданий тестового характера колеблется от 11 % до 100 %. Перечень трудных для учащихся вопросов сложился в следующий ряд: А5, В4, В5, В7, В9, В10. Отсюда — та работа, которую нужно выполнить для устранения

пробелов в знаниях учащихся. Конечно, это трудоемкая и кропотливая работа, но без составления индивидуальной программы для каждого обучающегося не обойтись.

Например работа ученика Александра Ж. Он допустил ошибки в выполнении заданий А5, В4, В5, В7, В9, В10. Составляется следующая программа, которая даст возможность не только заново выучить теоретический материал, но и потренироваться в выполнении упражнений по конкретной теме, обратиться в затруднительной ситуации за консультацией к учителю и отчитаться ему по пунктам выполнения разделов коррекционной таблицы.

Программа устранения пробелов в знаниях по русскому языку ученика 9 класса Александра Ж.

| Тип ошибки | Тема для повторения | Теоретический материал | Практические задания | Отметка о выполнении |
|------------|--|---------------------------|---|----------------------|
| А5 | Противопоставление | Словарь терминов | Отпечатанные однотипные тесты | |
| В 4 | -Н- и -НН- в суффиксах причастий | учебник 7 класса, § 21 | Упр. 117, 118, 119, 120 Тесты по теме | |
| В 5 | Уточняющие члены предложения | Учебник 8 класса, § 52 | Упр. 325, 326, 327 | |
| В 7 | Запятые между частями сложноподчиненного предложения | Учебник 9 класса, § 19 | Упр. 86, 87, 88. Тесты по теме | |
| В 9 | Грамматическая основа предложения | Учебник 8 класса, § 17—21 | Упр. 93, 95, 99, 101, 105, 111 | |
| В10 | Однородные члены предложения | Учебник 8 класса, § 40—46 | Упр. 223, 232, 235, 243, 274 Тесты по теме | |

Это позволяет привести знания по предмету в систему, улучшить темп работы с тестами и всеми заданиями в целом. Учащиеся закрепляют навыки самоконтроля, стремятся более осознанно и уверенно выполнять тренировочные материалы. Остается надеяться, что входящие в график школы проведения мониторингов, репетиционных экзаменов и контрольных работ (а они запланированы на декабрь, март, апрель) позволят подготовить девятиклассников к главному — успешной сдаче ГИА по русскому языку.

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках подготовки к ЕГЭ по русскому языку

Важнейшей чертой, характеризующей российское образование последних лет, является попытка использовать информационные технологии для оценки учебных достижений учащихся. Для этого используются механизмы централизованного тестирования и Единого государственного экзамена, в том числе и с использованием новых информационных технологий.

Эффективность применения новых информационных технологий для подготовки к ЕГЭ занимает второстепенное место, но если проанализировать с точки зрения эффективности, наглядности, то оно приобретает значимое место, так как компьютерные технологии способствуют активизации учебного процесса, развивают познавательный интерес, упрощают организацию учебного процесса на этапе контроля, экономят бумажный носитель.

Эффективность компьютерных технологий возрастает благодаря использованию мультимедийного оборудования. Оно позволяет адаптировать увиденное и услышанное к конкретным учебным задачам и использовать для индивидуализации обучения не только по темпу изучения материала, но также по логике и типу восприятия учащимися; дает возможность увидеть, как повышается скорость и точность выполнения заданий и обработки информации об успешности обучения в целом и уровне подготовки к ЕГЭ, совершенствует навык поиска информации, ее сбор, изучение; позволяет моделировать процессы и явления, хранить, оперативно искать, многозадачно обрабатывать, продуцировать (моделировать, анализировать) информацию, выводить новые знания.

Учителя, применяющие информационно-коммуникационные технологии, понимают, что применение компьютера должно вписываться в учебный процесс.

Использование возможности компьютера на уроках русского языка — одно из направлений подготовки к ЕГЭ.

Сейчас появилось множество учебных компьютерных программ. Хотелось бы обратить внимание на программно-методический комплекс «Готовимся к Единому государственному экзамену. Русский язык». Это электронное издание является, на наш взгляд, одним из наиболее доступных пособий такого типа, предназначенное для подготовки к экзамену по русскому языку и ориентировано на сдачу экзамена в тестовой форме. Оно рассчитано преимущественно на работу с учениками выпускного класса. Теоретическая часть курса содержит все справочные сведения в объеме, необходимом для подготовки к ЕГЭ. Гипертекстовые ссылки

и инструменты поиска помогают лучше ориентироваться в материале. Специальные интерактивные тренажеры позволяют развить навыки подготовки к экзамену в тестовой форме. Тесты можно выполнять в произвольной последовательности с учетом индивидуальных возможностей учеников. Они могут использоваться при знакомстве с видами заданий ЕГЭ во время консультаций и на уроке в ходе тематического повторения (полностью и выборочно), в качестве задания для самоподготовки и т. п. К одному тренировочному упражнению можно обращаться неоднократно.

Особенностью данного пособия является то, что оно позволяет вести работу по подготовке к ЕГЭ в системе, используя крупноблочный метод закрепления знаний. Организация учебной работы с помощью настоящего электронного издания соответствует традиционной логике построения школьного курса русского языка: в нем представлены разделы «Фонетика и графика», «Лексика и фразеология» и др. Предусмотрено и обобщающее повторение по разделам «Речь», «Языковая культура», «Выразительность речи».

С помощью электронного издания можно организовать выполнение заданий тестового характера, подобных тем, что предлагаются в демонстрационных версиях ЕГЭ: задания с выбором одного из предложенных ответов и задания открытого типа с кратким ответом; задания с использованием словарных материалов и задания с опорой на текст.

Электронное издание предусматривает задания для проведения тематического и итогового зачета. Программа сама регулирует время, отведенное на зачет, проверяет результаты тестирования и выставляет оценку, заносит ее в «Журнал пользователя». Во время тестирования нельзя воспользоваться справочным материалом до конца зачета. По окончании пользователю предъявляется итоговый протокол, в который занесена информация обо всех правильных и неправильных ответах. Контроль и оценка знаний учащихся полностью автоматизированы. Учащийся получает, как на ЕГЭ, суммарный балл (оценку по 5-балльной шкале) и тестовый балл (сумма набранных баллов в пересчете на 100-балльную шкалу). Такой зачет можно проводить и в компьютерном классе, и при наличии всего одного компьютера в школе, и даже в виде домашнего задания.

К сожалению, в пособие вошли только материалы, связанные с тестовой частью контрольно-измерительных материалов. Это не позволило отразить в полной мере еще одну структурную особенность измерительных материалов экзамена — деление всех заданий на три уровня сложности (базовый, повышенный и высокий). Дело в том, что высокий уровень сложности присваивается исключительно творческим заданиям части С. Поэтому в пособии используется только двухуровневое деление (базовый, повышенный).

Использование данного электронного издания в процессе подготовки к ЕГЭ позволит адаптироваться учащимся к новым условиям сдачи экзамена по русскому языку, сократит время на уроке, отведенное на повторение и проверку знаний, облегчит контроль знаний, сделает подготовку к экзамену содержательной и интересной. Учащийся будет иметь возможность наблюдать объективные результаты своего труда и самостоятельно выявлять пробелы в знаниях.

Электронный тренажер открывает возможности расширения дидактической базы и дифференцированного подхода к обучению, экономит время учителя, избавив его от составления тестов и проверки работ.

Роль учителя в учебном процессе принципиально меняется с использованием электронного издания: из транслятора знаний он превращается в руководителя индивидуально-поисковой работы учащихся.

Конечно, успех работы с электронным изданием зависит от уровня компьютерной грамотности учеников и учителя. Прежде всего меняются квалификационные характеристики учителя: он должен уметь свободно ориентироваться в теоретическом материале по предмету, владеть основами информационно-коммуникационных технологий, быть мобильным и заинтересованным в развитии познавательных способностей учеников.

В заключение хотелось бы сказать, что компьютер на уроке не заменит, конечно, живое слово учителя, но явится хорошим помощником. Это только инструмент, с помощью которого учитель может добиться более динамичного и яркого знакомства с учебным материалом, провести закрепление и контроль знаний.

Г. Е. Швачкина

Из опыта подготовки учащихся к ЕГЭ по русскому языку

Совершенно очевидно, что подготовку к ЕГЭ необходимо начинать уже в 5 классе, чтобы постепенно, без «натаскивания», но целенаправленно готовить учащихся к будущей экзаменационной работе по русскому языку сначала в 9, а затем и в 11 классах. При этом особое внимание следует уделять, конечно же, речеведческому анализу текста, так как умение вести диалог с текстом, понимать его цели, структуру, языковые особенности позволяет не только выполнить тестовые задания А28—В8 в ЕГЭ, но и написать сочинение, что является очень нелегкой задачей. Как лучше организовать работу с учащимися, чтобы достичь успешного результата?

В 5—9 классах автор работает по УМК под редакцией В. В. Бабайцевой. Его бесспорным достоинством является «Русская речь» Е. И. Никитиной, где содержатся достаточно обширные сведения о таких понятиях, как тема текста, идея, типы связи предложений в тексте, средства связи

в тексте, типы речи, стили речи, языковые средства выразительности. Все это в дальнейшем позволяет учащимся сформировать представление о том, как следует проводить многоаспектный анализ текста.

Систематически обращаемся на уроках к рабочим тетрадям «Комплексный анализ текста» (авт. А. Б. Малюшкин) для 5—9 классов, тексты в них с успехом можно использовать как для частичного анализа, так и для серьезной контрольной работы по анализу текста. Периодически учащиеся работают с текстами из пособия Т. М. Пахновой «Сборник текстов для проведения устного экзамена. 9 класс», пишут сочинения и изложения из пособия Г. М. Шипицыной «Изложения и сочинения с заданиями и ответами» (во всех классах, начиная с 5-го).

В 10—11 классах проводятся элективные предметы, выбор которых опять же обусловлен их актуальностью для подготовки к ЕГЭ. Уже дважды выбор пал в 11 классе на элективный предмет «Развивайте дар слова», разработанный З. И. Баландиной (см.: Элективные курсы: сборник. — Саратов, 2006). Данный курс нацелен на формирование речевой грамотности учащихся, умение строить текст, используя нужные языковые средства в соответствии с целью, содержанием речи и речевой ситуацией. В его программе много времени отводится стилям речи, типам речи, знакомству с разнообразием жанров описания, повествования, рассуждения, анализ текстов включает в себя работу со средствами связи, абзацным членением, учит различным способам переработки текста. При любом анализе текста обязательно определяются использованные в нем средства выразительности, их функции, создается вариант этого же текста, но с исключением из него средств выразительности. Затем оба текста сравниваются, при этом отмечается, что изменилось в восприятии текста, какой вариант более удачен, почему. Такой вид работы с текстом является очень продуктивным, так как он учит детей речевому мастерству. Не менее продуктивно и сопоставление нескольких текстов разных стилей на одну и ту же тему (например, о грозе в разговорном, научном, официально-деловом, художественном и публицистическом стилях).

Следующий этап работы — создание собственного текста заданного стиля и типа речи на произвольную или заданную тему (например, описание художественного стиля, повествование разговорного стиля и т. п.). В дальнейшем эти работы коллективно анализируются, рецензируются и редактируются.

Впервые организованы совместные занятия учащихся 9 и 11 классов — кружок «Основы речевого мастерства». Планирование составлено на основе программы элективного предмета «Основы речевого мастерства» О. Ю. Авдвининой (см.: Элективные курсы. Профильное обучение: сборник. — Саратов, 2008). На занятиях кружка основное внимание — изуче-

нию особенностей текстов различных стилей и жанров, кроме того, учимся использовать композиционные средства выразительности (эпиграфы, цитаты), выражать эмоции в тексте, создавать эссе (что очень непросто!), редактировать текст. Кружковое занятие не превращается в урок, в него вносятся элементы игры (кроссворд, работа с кубиками), даются творческие задания: сочинение-миниатюра «Слово о матери», стихотворение в прозе и пр. Анализируя выразительные средства текста, учащиеся пробуют создать собственные тексты, используя, например, прием инверсии, парцелляции. Эти виды работ помогают подготовиться не только к сочинению, но и к выполнению задания В8 в ЕГЭ, что является самым сложным видом языкового анализа на экзамене.

Итогом такого обучения анализу текста должно стать понимание учащимися того, как сделано произведение речи и для чего сделано именно так, а не иначе. Но главное заключается в том, что виден эмоционально-эстетический отклик учащихся на единство содержания и формы анализируемого текста. Так ученики приобщаются к искусству слова, учатся ценить прекрасное.

Методические разработки

Е. Г. Драгун

Конспект урока русского языка в 10 классе по теме «Современные заимствования в профессиональной лексике»

Цели урока:

— познакомить учащихся с современной заимствованной профессиональной лексикой, что позволит им свободно ориентироваться на рынке труда;

— познакомить учащихся с информацией, расположенной на сайтах Интернета, и формировать умение динамично и грамотно ориентироваться в информационном потоке;

— формировать умение составления текстов с использованием заимствованных профессиональных слов для размещения на сайтах Интернета;

— совершенствовать навык работы с компьютером.

Материал, изучаемый на прошлом уроке: Лексика исконно русская и заимствованная.

Домашнее задание к уроку: Составить вопросы по изученному теоретическому материалу учебника с. 34—37, выполнить упр. 58.

Использование цифровых образовательных ресурсов и компьютерных программных средств:

1. Электронная презентация PowerPoint.

2. Материалы образовательного портала Дистанционного центра образования МГУП (<http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook083/01/index.html?part-008.htm>).

3. Материалы сайтов: www.kazarin.clan.su; www.coacha.ru; www.coaching.su; www.kouching.ru; www.4coach.ru; www.coachtraining.ru; www.ruscoaching.ru; www.lifecoach.ru; www.coachinstitute.ru; www.vostok-zapad.ru.

4. Электронный дидактический материал (Памятка для составления текста).

Использование компьютера при подготовке учителя к уроку:

1. Разработка презентации для объяснения нового материала.

2. Подготовка дублированных материалов сайтов на диске для использования в случае технического сбоя в системе Интернет.

3. Подготовка электронного дидактического материала.

Ведущие методы обучения:

1. Словесный.
2. Наглядный.
3. Практический.
4. Проектно-исследовательский.

Ход урока

I. Этап целеполагания

— Как мы знаем, словарный состав современного русского языка прошел длительный путь становления. Наша лексика состоит не только из исконно русских слов, но и из слов, заимствованных из других языков. Иноязычные источники пополняли и обогащали русский язык на протяжении всего процесса его исторического развития. Одни заимствования были сделаны еще в древности, другие — сравнительно недавно. Заимствование — один из самых динамичных процессов современного русского языка, знать и понимать значение новых заимствованных слов необходимо для каждого человека. Сегодня на уроке мы с вами познакомимся

с профессиональными заимствованными словами, потренируемся в нахождении нужной информации в Интернете, научимся составлять тексты

с заимствованными словами для размещения на сайте Интернета.

II. Проверка домашнего задания

Ученики задают друг другу подготовленные дома вопросы по теоретическому материалу предыдущего урока.

III. Новый материал

1. Работа с дидактическими материалами образовательного портала Дистанционного центра образования МГУП [URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook083/01/index.html?part-008.htm>]. Обсуждение полученной информации.

2. Объяснение нового материала с использованием презентации. Особое внимание обращается на профессиональные слова. Их значение объясняется учителем (в имеющихся в кабинете словарях иностранных слов толкование данных профессионализмов отсутствует).

3. — Обратимся к сети Интернет. Это самое крупное, динамичное и доступное средство массовой коммуникации. Попробуем сами убедиться в оперативности нахождения информации в Интернете. Для этого посмотрите на экраны компьютеров. Перед вами открыта «страничка» поисковой системы Yandex. Как массовое явление Интернет существует недолго, но он стал неотъемлемой частью жизни доброй сотни миллионов людей на планете. Человек, желающий быстро узнать информацию, пер-

вым делом обращается именно к Интернету, где содержится колоссальное количество информации. Интернет — самый массовый, оперативный источник информации. Свое представительство и собственную www страничку в сети имеет сегодня практически каждая крупная организация, фирма или компания.

4. — Даны адреса сайтов, где размещена информация о профессиональной деятельности различных коммерческих компаний. Вам предстоит найти эту информацию, прокомментировать ее, выписать иноязычные слова, обозначающие профессию. (Используются сайты www.kazarin.clan.su; www.coacha.ru; www.coaching.su; www.kouching.ru; www.4coach.ru; www.coachtraining.ru; www.ruscoaching.ru; www.lifecoach.ru; www.coachinstitute.ru; www.vostok-zapad.ru).

5. Работа в сети. Обсуждение.

6. — Попробуйте составить текст так, чтобы в нем были задействованы иноязычные слова-профессионализмы. Для этого вообразите, что вы — представитель выбранной профессии. Кроме того, обратите внимание на памятку, выведенную на экран, — «Особенности построения текста для размещения в Интернете».

7. Просмотр материала и обсуждение.

8. Самостоятельная работа учеников. При необходимости учитель консультирует учащихся.

9. Просмотр работ учеников на экране. Обсуждение.

10. Подведение итогов урока.

11. Домашнее задание — дифференцированное:

- Оформить страничку для сайта, дополнив ее фотографиями и иллюстрациями.
- Составить презентацию по теме «Современные заимствования-профессионализмы».
- Составить и записать рассказ об одной из профессий с использованием заимствованной лексики.

Л. Н. Карькаева

Конспект урока по русскому языку «Имя прилагательное» (5 класс)

Урок подготовлен по учебнику: Львова С. И. Русский язык. 5 класс. М.: Мнемозина, 2009.

Цели урока:

1. Повторить изученный материал об имени прилагательном.
2. Расширить имеющиеся знания.
3. Показать роль прилагательного в речи.

Ход урока

I. Учитель сообщает о целях урока, проверяет домашнее задание (теоретический материал об имени прилагательном на странице 93—94).

Учащиеся рассказывают три части правила у доски на оценку:

- а) что такое имя прилагательное;
- б) морфологические признаки;
- в) синтаксическая роль.

II. Работа с эпиграфом урока:

Определяю я предметы,
Они со мной весьма приметны.
Я украшаю вашу речь,
Меня вам надо знать, беречь.

— Для чего нам нужно имя прилагательное? Придумайте и запишите сначала предложение с прилагательными, а затем прочитайте это предложение без имен прилагательных. Увидели вы разницу?

II. — А сейчас из стихотворения вы должны будете выписать любое прилагательное и охарактеризовать его по всем пунктам нашего правила (заранее подготовленный ученик читает стихотворение):

Имя прилагательное, мы с тобой дружны,
Признаки предметов называешь ты.
Солнечное лето, праздничная ель,
Вкусные конфеты, Машенькин портфель.

Один пятиклассник работает у доски:

1. *Солнечное* (лето) — имя прилагательное, отвечает на вопрос какое? Н. ф. — солнечный.

2. Морфологические признаки: пост. — качественное., непост. — полная форма, с. р., ед. ч., И. п.

3. Лето (какое?) солнечное — определение.

IV. Наш учебник предлагает познакомиться с именами прилагательными, которыми вы часто пользуетесь на уроках природоведения. Читаем задание к упражнению 818.

1. На фотоколлаже представлены различные сорта капусты. Объясните, какую роль выполняют имена прилагательные в данных наименованиях. Укажите сорта, названные несклоняемыми прилагательными (*брокколи*, *кольраби*). Составьте с ними словосочетания (учащиеся составляют самостоятельно, записывают, проверяем вместе). Расскажите, что вы знаете о капусте белокочанной, цветной, краснокочанной, используя имена прилагательные. Смогли бы вы составить рассказ без прилагательных?

V. Теперь обратимся к упражнению 821. Выполним его устно. Попытайтесь объяснить, на какой языковой особенности построена шутка. Как вы думаете, о чем идет речь?

- Это черная?
- Нет, это красная.

— А почему она белая?

— Потому что зеленая.

VI. Сейчас обратимся к правилу на странице 98:

По количеству употреблений в речи имена прилагательные занимают 3-е место. Чаще всего в речи используются слова: *большой, новый, старший, хороший, маленький, русский, красный, крупный, чёрный, главный, полный, военный, общий, важный* и др.

— Какие из этих слов вы чаще всего употребляете на уроке природоведения? Давайте составим с ними простые предложения (составляем у доски)

VII. Проверим, кто у нас самый быстрый. За 3 минуты запишите как можно больше прилагательных к существительному *роза* (выполняется в тетрадях).

VIII. А сейчас вашему вниманию предлагается игра. Условия: один ученик становится лицом к классу, другой записывает на доске имя существительное. Класс видит это слово, называет как можно больше прилагательных, по которым вышедший ученик должен догадаться, какое существительное записано у него за спиной.

Раз уж мы с вами говорим сегодня о природе, растениях, пусть и существительные будут на эту тему (проводим игру). Например: на доске пишем слово *арбуз*. Пятиклассники называют прилагательные: *сладкий, сочный, большой*. Вышедший ученик не может отгадать написанное существительное. Лишь после прилагательного *полосатый* он правильно отгадывает слово. Игра хорошо расширяет словарный запас учеников.

IX. Подведение итогов урока, объявление оценок, домашнее задание.

С. К. Кудряшова

Конспект урока русского языка в 5 классе на тему

«Типы речи. Оценка действительности»

(Опыт использования интегративной технологии)

Цели урока:

- повторить типы речи, изученные в начальной школе;
- дать понятие особому типу речи — оценке действительности;
- формировать навыки работы с текстом;
- развивать экологическую культуру учащихся.

Оборудование:

- 1) раздаточный материал (текст стихотворения С. Я. Маршака «Ландыш»);
- 2) компьютер, мультимедийный проектор;
- 3) видеопрезентация на экологическую тему;
- 4) рисунки учащихся (изображения весенних цветов);

5) учебник: Русский язык. 5 класс / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Ле-канта. — М.: Дрофа, 2008.

Межпредметные связи: экология, изобразительное искусство, литература.

Ход урока

1. Урок начинается с лингвистической разминки (взята из материалов игры-конкурса «Русский медвежонок — языкознание для всех»):

Как не может вести себя человек?

а) обезьянничать; б) попугайничать; в) петушиться; г) змеиться; д) свинячить.

2. Вопрос учителя классу:

За окном весна. Какие у вас возникают ассоциации со словом «весна»? Какие птицы прилетают? Какие цветы распускаются?

3. Работа с текстом стихотворения С. Я. Маршака «Ландыш». Задание классу: Прочитайте стихотворение. Понравилось ли оно вам? О чем оно?

Чернеет лес, теплом разбуженный,
Весенней сыростью объят.
А уж на ниточках жемчужины
От ветра каждого дрожат.
Бутонов круглые бубенчики
Еще закрыты и плотны,
Но солнце раскрывает венчики
У колокольчиков весны.
Природой бережно спеленатый,
Завернутый в широкий лист,
Растет цветок в глуши нетронутой,
Прохладен, хрупок и душист.
Томится лес весною раннею,
И всю счастливую тоску,
И все свое благоухание
Он отдал горькому цветку.

Составьте и запишите по пять словосочетаний, передающих ваши эмоции, возникшие при прочтении стихотворения.

4. Физминутка.

5. Эмоциональная пауза (комментарии к рисункам учащихся): Какие весенние цветы вы знаете? Какие чувства они вызывают? С какими чувствами вы рисовали свои рисунки?

6. Беседа с классом:

Что вы знаете про ландыш? Знаете, что он цветет очень редко, потому что на каждом побеге несколько лет развиваются одни листья, и только потом — цветок? Что нельзя есть красные ягоды ландыша, потому что

они ядовиты? А знаете ли вы, что ландыш занесен в Красную книгу? А вы видите, что каждую весну на улицах города продают букеты ландышей? Их срывают в большом количестве, поэтому скоро в наших лесах может и не остаться ландышей.

7. Просмотр видеоролика о повышении экологической культуры «Природа Прихоперья».

8. Физминутка.

9. Раскрытие учителем понятия «Оценка действительности».

Наблюдая окружающую нас жизнь, мы часто даем оценку предметам, явлениям, действиям. Значение оценки может выражаться частью предложения, с помощью самостоятельного предложения, а также путем создания особого типа речи — оценки действительности. Оценка выражается прилагательными, существительными, словами на *-о*: *хорошо, плохо, интересно, опасно, увлекательно*; сочетанием слов типа *Ну и...! Что за...!* Например: *Спор бесполезен. Бежать вредно. Прогулки полезны. Сестра умница. Ну и красавица! Вот это голос!*

10. Выполнение упражнения № 785. Работа с цветной наклейкой № 12 (Ландыши). Письменная работа в группах.

Какие чувства вызывает у вас фотография? Опишите фотографию. Какие оценочные слова и выражения вам потребуются для того, чтобы передать свое отношение к этому благоухающему лесному цветку? Подберите к своему мини-сочинению заголовок, отражающий его основную мысль.

11. Обобщающая беседа по вопросам:

— Почему существует Красная книга?

— Что должен делать человек, чтобы сохранить редкие растения?

— Как надо вести себя в лесу?

Учитель: Нашу беседу хочу закончить строчками стихотворения В. Берестова «Май»:

Фиалки, ландыши для нас

Веселый май в тиши припас.

Но мы их обрывать не будем.

Пуускай цветут на радость людям!

12. Домашнее задание. Написать сочинение-рассуждение на тему «Отношение человека к родной природе».

И. Н. Нелидина

Использование приемов рефлексивной деятельности на уроке развития речи

Урокам развития речи в современном процессе образования отводится достаточно времени. Общеизвестно, что задача формирования коммуни-

кативных умений школьников напрямую связана с их успешной учебной деятельностью, умением аргументировать свой ответ на поставленный вопрос, дискутировать, доказывая свою точку зрения по тому или иному вопросу не только русского языка и литературы, но и по любому другому предмету школьного курса.

Одним из уроков развития речи в 7 классе является урок описания действий, преследующий следующие цели: познакомить учащихся более подробно с ролью текстов — описаний действия, в которых уместно использование глаголов и наречий; продолжить формирование и развитие коммуникативных умений и навыков учащихся, их умение быть внимательными; воспринимать поэтический текст и давать ему эмоциональную оценку.

Урок строится на основе стихотворения А. С. Пушкина «Зимнее утро», отпечатанного для каждого ученика. Таблица для заполнения на уроке — значимый элемент, позволяющий контролировать рефлексию на уроке. Музыкальный цикл П. И. Чайковского «Времена года» станет важной составляющей одного из этапов урока.

Урок начинается с вступительного слова учителя.

— Сегодня мы будем говорить об описании действий. Казалось бы, что в этом сложного!? (Учитель зачитывает текст упражнения 237 по учебнику русского языка для 7 класса, автор М. Т. Баранов и др.). Но на нашем уроке мы попытаемся найти описание действий и в поэтическом тексте А. С. Пушкина «Зимнее утро», и изображение действий на картинах известных русских художников, и в музыкальном произведении П. И. Чайковского «Времена года» с тем, чтобы дома вы создали свой шедевр — мини-сочинение, в котором тоже опишете действие.

В начале урока для выявления уровня знаний пройденного ранее используется рефлексия содержания учебного материала. Учащиеся отвечают на вопросы:

- 1) Какие типы речи вы знаете?
- 2) Как строится текст-описание?
- 3) Какие виды текстов-описаний вам известны? (Описание предметов, интерьера, животных, внешности человека.)
- 4) Слова какой части речи, по вашему мнению, преобладают в описании действий? Почему?
- 5) Нужны ли нам для составления такого текста наречия? С какой целью мы будем их использовать?

После беседы записывается тема урока и составляющие признаки сочинения — описания действия:

1. Последовательность в описании.
2. Точность в описании.
3. Использование глаголов и наречий.

— Как вы думаете, описание действий характерно только для прозаической речи?

На следующем этапе урока обращаемся к тексту пушкинского произведения. Рефлексия деятельности дает возможность осмысления текста стихотворения «Зимнее утро». Работа в группах способствует активной деятельности каждого ученика.

Учитель читает стихотворение «Зимнее утро», а затем ученики отвечают на вопросы:

— Знакомо вам это произведение?

— О чем оно?

— Какие изобразительно-выразительные средства вы в нем можете отметить?

Каждая группа получает свое задание: найти и отметить в тексте: существительные (их 39) — 1 группа, прилагательные (18) — 2 группа, глаголы (20) — 3 группа, наречия (5) — 4 группа.

Эта работа возможна на фоне музыки из цикла «Времена года».

— Какие результаты у вас получились? Как вы думаете, почему велико количество глаголов?

— Какие признаки сочинения-описания есть в данном стихотворении?

Учитель может обратить внимание детей на то, что в стихотворении А. С. Пушкина зима не усыпляет, а зовет к действию.

Закончен этап работы с поэтическим текстом, и внимание учащихся переключается на репродукции картин известных русских художников, изобразивших зиму, К. А. Коровина, К. Ф. Юона, И. И. Шишкина, Г. И. Нисского, И. Э. Грабаря и др. Выполняется функция рефлексии настроения и эмоционального состояния обучающихся, которая помогает переключиться на несколько иной вид деятельности, развивающий наблюдательность, умение правильно оформить свою мысль, опираясь на видение художественного произведения.

— Можно ли какие-либо из этих картин соотнести со стихотворением «Зимнее утро»? Почему?

— Согласны ли вы с тем, что на всех полотнах художников «застывшее» действие? А что вы можете сказать о действии в стихотворении А. С. Пушкина «Зимнее утро»? (действие в квадрате?).

Учитель предлагает ученикам сделать записи в таблицу, заполняемую ими на уроке, и дети продолжают записывать свои мысли, ощущения в таблицу «приращения» знаний. Очень выигрышным является прием сопоставления репродукций картин известных художников с рисунками бывших учеников школы, которые выполнили свои иллюстрации к стихотворению А. С. Пушкина «Зимнее утро».

Учитель предлагает найти в тексте стихотворения строчки, которые можно было бы подписать под данными рисунками. Учащиеся называют свои варианты.

— А что вы изобразили бы на иллюстрации к этому произведению А. С. Пушкина?

Интересным этапом урока является задание, предлагаемое далее учителем: попробуйте передать прозой стихотворение Пушкина «Зимнее утро». Не удалось? Почему? (Стихотворение ярче, точнее, состязаться с Пушкиным — бесполезно!).

— Действие можно передать и в музыкальном произведении с помощью нот. Вам приходилось слышать что-то подобное? Я предлагаю вам вслушаться в пьесу «У камелька» из цикла П. И. Чайковского «Времена года» и потом рассказать, какие действия вы представили во время двух с половиной минут ее звучания.

Проверяются записи в таблице, заполняемой учащимися во время урока (заслушивается выступление 2—3 человек). Подводятся итоги урока, выставляются оценки. Обсуждая в конце урока результаты своих наблюдений, учащиеся оценивают и свою активность.

В качестве домашнего задания учащимся предлагается описать действия в сочинении. Возможные темы: «Утро», «Начало дня», «Я начинаю день».

На данном уроке, в соответствии с концепцией развивающего обучения, школьники учатся работать в разных режимах (индивидуальном, групповом, коллективном). Совместная деятельность учащихся и учителя позволяет совершенствовать коммуникативные навыки детей, развивать личность каждого ученика, формировать его ассоциативное мышление.

О. А. Щелокова

Задания поискового характера при изучении стилистической роли параллельных синтаксических конструкций⁴

(на материале «Петербургских повестей» Н. В. Гоголя)

Воспитание познавательной самостоятельности (стремления и умения учащихся самостоятельно познавать новое в процессе поисковой деятельности) не может осуществляться без включения в обучение русскому

⁴ Термин «параллельные синтаксические конструкции» в данной статье используется не в том значении, в каком он встречается в современных школьных учебниках. Здесь автор следует традиции употребления данного термина в классических пособиях по стилистике и литературному редактированию, где параллельными называют синтаксические конструкции с синонимическим значением. Ср. примеры из «Справочника по литературной правке» Д. Э. Розенталя (раздел XLVIII): *студент сдал зачеты* — *студент, который сдал зачеты* — *студент, сдавший зачеты* — *студент, сдав зачеты* — *студент после сдачи зачетов* — *студент после того, как он сдал зачеты* (Примечание редактора).

языку заданий поискового характера, в число которых входят проблемные задачи, предполагающие исследовательскую деятельность учащихся в ходе анализа языковых явлений. Творчество учащихся заключается в умении ориентироваться в новой ситуации при изучении различных разделов программы по русскому языку.

Специфика каждого раздела курса русского языка (базового и профильного уровней) предполагает специальный отбор практического материала, в том числе и исследовательского характера. Рассмотрим процесс формирования специально поисковых умений учащихся при овладении новыми знаниями в области стилистики, в частности, при изучении параллельных синтаксических конструкций (ПСК).

Овладение стилистическими нормами играет существенную роль в воспитании речевой культуры. В соответствии с требованиями программы в результате изучения стилистики учащиеся должны уметь выполнять ряд операций: определять стиль текста, стилистическую роль языковых средств, использовать в соответствии с задачей высказывания стилистически оправданные средства языка. Такие специфические приемы, как постановка проблемных задач и задания частично-поискового характера, основой которых должен явиться выбор стилистических вариантов в зависимости от речевой ситуации, помогают успешному совершенствованию данных умений. Необходимость точно оформлять мысль в различных условиях развивает и совершенствует язык. «Развитой литературный язык представляет собой весьма сложную систему более или менее синонимических средств выражения, так или иначе соотносенных друг с другом»⁵. Это требует их серьезного и систематического изучения, освоения оттенков значения и возможностей употребления. Однако учащиеся не всегда различают сходные явления в языке. В школьные годы, когда осваиваются богатейшие запасы языка, такие ошибки естественны. Учащимся, например, трудно понять, почему при описании портрета, при характеристике лица, предмета, явления в художественной литературе чаще всего употребляются обособленные определения, а не сложноподчиненные предложения с определительной придаточной частью: *К такому роду принадлежал описанный нами молодой человек, художник Пискарев, застенчивый, робкий, но в душе своей носивший искры чувства, готовые при удобном случае превратиться в пламя* (Н. В. Гоголь).

Одна и та же мысль может быть выражена различными синтаксическими вариантами, однако окончательный выбор должен зависеть от требований речевой ситуации, а также знания стилистических различий между параллельными конструкциями в различных речевых стилях.

⁵Щерба Л. В. Современный русский литературный язык. М., 1957.

Параллельные синтаксические конструкции — это близкие по значению структурно различные синтаксические единицы различных уровней, отличающиеся друг от друга смысловыми оттенками и стилистической окраской. Наличие синонимических отношений на фоне структурных различий создает благоприятные условия для включения в обучение синтаксической стилистике заданий поискового характера.

Обычно параллельные синтаксические конструкции образуются придаточными предложениями и членами простого предложения, чаще всего — обособленными оборотами. Учитывая эти особенности, можно классифицировать поисковые задания, направленные на осмысление ПСК, в соответствии с выражаемым ими содержанием и грамматической функцией.

ПСК с придаточным предложением определительным и причастным оборотом:

1. Найдите причастия и определите их местоположение. Где (перед определяемым словом или постпозитивно) усиливается их смысловая роль? Какой оборот и почему не может быть заменен определительным придаточным? Сформулируй правило, отражающее условия взаимозаменяемости подобных конструкций.

1) Но страннее всего происшествия, случаются на Невском проспекте. 2) Пахнувший вдруг ветер оживил его. 3) Лакей с галунами и наружностью, показывавшие пребывание его в аристократическом доме, стоял возле стола. 4) Словом, государыня, произнесшая сии слова, была

в эту минуту божественно прекрасна.

2. Как чередование причастных оборотов с придаточными предложениями определительными предупреждает неуместное синтаксическое однообразие? Как, в какой последовательности вы рассуждали, чтобы ответить на поставленный вопрос?

Невский проспект — педагогический Невский проспект. Но чем ближе к двум часам, тем уменьшается число гувернеров, педагогов и детей: они наконец вытесняются нежными их родителями, идущими под руку со своими пестрыми, разноцветными, слабонервными подругами. Мало-помалу присоединяются к их обществу все, окончившие довольно важные домашние занятия, как-то: поговорившие со своим доктором о погоде и о небольшом прыщике, вскочившем на носу, узнавшие о здоровье лошадей и детей своих, впрочем показывающих большие дарования, прочитавшие афишу и важную статью в газетах о приезжающих и отъезжающих, наконец выпивших чашку кофию и чаю; к ним присоединяются и те, которых завидная судьба наделила благословенным знанием чиновников по особым поручениям. К ним относятся и те, которые служат

в иностранной коллегии и отличаются благородством своих занятий и привычек.

3. Подберите к причастным оборотам и придаточным определительным из текста (смотрите выше) параллельные синтаксические конструкции. Где более полно передается содержание высказывания? Какое предложение отличается смысловой емкостью, лаконичностью? Приведите свои примеры.

ПСК с придаточным предложением обстоятельственным и деепричастным оборотом:

1. Прочитайте текст. К какому стилю он относится? Найдите деепричастия и деепричастные обороты. Замените, где возможно, деепричастный оборот придаточными предложениями и наоборот. Сделайте вывод о частоте употребления данных ПСК в художественном стиле.

Он выглянул в переднюю, уснул за чем-то Никиту, чтобы быть совершенно одному, запер за ним дверь и, возвратившись к себе в комнату, принялся с сильным сердечным трепетаньем разворачивать сверток. В нем были червонцы, новые, жаркие, как огонь. Почти обезумев, сидел он с золотой кучею, все еще спрашивая себя, не во сне ли все это.

2. Определите, в каком предложении достигается предельная точность? Какой синтаксической конструкцией легче выразить экспрессию? Где невозможна замена придаточного предложения деепричастным оборотом? Установите смысловые стилистические различия между данными параллельными конструкциями. Сделайте вывод.

1) Встречаясь с ним на улице, невольно чувствуешь страх. 2) Когда в журналах появилась печатная хвала ему, он радовался, как ребенок. 3) Приходя домой, он садился тот же час за стол.

3. Выпишите из повести Н. В. Гоголя «Невский проспект» деепричастия и деепричастные обороты, которые носят просторечный характер. Какие из них не употребляются в современном русском языке? Как в приведенных примерах прослеживается стилизация разговорной речи и фольклора?

ПСК с придаточным предложением обстоятельственным и отглагольным существительным:

1. Сопоставьте придаточные предложения обстоятельственные и синонимичные им конструкции с отглагольными существительными. Какие конструкции тяготеют к книжному стилю? Почему? Докажите, используя примеры.

1) По истечении всякого полугода он ревизовал накопившуюся медную сумму и заменял ее мелким серебром. 2) И потому штаб-офицерша, верно из мщениа, решила его испортить. 3) Не говоря уже о том, что

точно странно сверхъестественное отделение носа и появление его в разных местах в виде статского советника.

2. С какой целью Н. В. Гоголь использует в «Петербургских повестях» отглагольные существительные? Замените их соответствующими ПСК с придаточными предложениями. Как поменялся характер высказывания и его стилистическая принадлежность?

3. Понаблюдайте за своей речью. Когда злоупотребление отглагольными существительными без изобразительных и стилистических целей приводит к их ошибочному использованию? По окончании своего исследования сделайте выводы.

Преодолевая затруднения, возникающие в связи с проблемными ситуациями при изучении параллельных синтаксических конструкций, учащиеся овладевают навыками поисковой деятельности. Специально сконструированные упражнения создают условия для ее успешного применения на уроках русского языка. Задания поискового характера способствуют формированию умения применять знания и навыки в новой ситуации, близкой к естественной ситуации речевого общения, что очень важно для полноценной подготовки выпускников к жизни.

Научное издание

***Обучение русскому языку
в условиях модернизации образования***

Сборник научных и методических статей

Под общей редакцией
С. И. Шумарина

Редактор М. Б. Иванова
Корректор Н. Н. Дробышева

Подписано в печать 20.09.10. Формат 60×84/16.
Уч.-изд. л. 3,6. Усл.-печ. л. 4,0.
Тираж 100 экз. Заказ №

ИП «Николаев»,
г. Балашов, Саратовская обл., а/я 55.

Отпечатано с оригинал-макета,
изготовленного редакционно-издательским отделом
Балашовского института Саратовского университета.
412309, г. Балашов, Саратовская обл., ул. К. Маркса, 29.

Печатное агентство «Арья»,
ИП «Николаев», Лиц. ПЛД № 68-52.
412309, г. Балашов, Саратовская обл.,
ул. К. Маркса, 43.
E-mail: arya@balashov.san.ru

*Обучение русскому языку
в условиях модернизации образования*