



Библиотека
учителя
русского языка
и литературы

Б.Т.Панов

ТИПЫ И СТРУКТУРА уроков русского языка

ТИПЫ УРОКОВ

1 Уроки, классифицируемые в соответствии с различными психолого-педагогическими этапами усвоения материала учащимися

1. Уроки изучения нового материала

2. Уроки закрепления знаний, умений и навыков

3. Повторительно-обобщающие уроки

4. Комбинированные уроки

3 Уроки развития речи

1. Уроки обучения изложению

2. Уроки обучения сочинениям

РУССКОГО ЯЗЫКА

2 Уроки, выделяемые в соответствии с используемыми на них ведущими методами обучения

1. Уроки-лекции

2. Уроки-семинары

3. Уроки-практикумы

4 Типы уроков вспомогательного характера

1. Уроки анализа письменных работ учащихся

2. Контрольные уроки



Библиотека
учителя
русского языка
и литературы

Б.Т.Панов

ТИПЫ И СТРУКТУРА уроков русского языка

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Рекомендовано Министерством просвещения РСФСР

Москва
«Просвещение»
1986

Рецензенты:

учитель-методист Калининского района Москвы Г. К. Антиповская;
учитель московской школы Г. Е. Терешина

Панов Б. Т.
П16 Типы и структура уроков русского языка: Пособие для учителя.— М.: Просвещение, 1986.—208 с.— (Б-ка учителя рус. яз. и лит.).

В пособии дается характеристика различных типов и структур уроков с учетом задач и методов обучения.

П 4306010000—777
103(03) — 86 подписное

ББК 74.261.3
4Р(07)

© Издательство «Просвещение», 1986

ВВЕДЕНИЕ

В Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы¹ перед коллективами учителей и работников органов народного образования поставлена важнейшая задача повышения качества обучения и воспитания учащихся. Реализация этой задачи затрагивает все стороны школьной жизни, и прежде всего различные аспекты содержательной и структурной сторон урока.

Урок, как известно, является основной формой организации учебного процесса. Эта мысль со всей определенностью особо подчеркнута в Основных направлениях реформы школы. По указанной причине весьма важно иметь в виду, что успех обучения и воспитания учащихся зависит прежде всего от того, насколько глубоко и правильно разработана в педагогической науке проблема урока и в какой мере учителя владеют вопросами теории и практики организации уроков.

Следует признать, что в общедидактическом плане разработке теории урока на протяжении последних десятилетий уделялось достаточно много внимания. Был дан глубокий психолого-педагогический анализ процесса обучения в целом, определены основные характерные черты уроков разных типов, в общем плане описаны их дидактические компоненты.

Все сказанное с различной степенью полноты нашло свое отражение в целом ряде статей, монографий, учебных пособий по педагогике.

За последнее время проблемы совершенствования учебного процесса на уроках в общедидактическом плане были более или менее подробно рассмотрены в трудах М. И. Махмутова, В. А. Онищука, Г. Д. Кирилловой² и некоторых других дидактов. Исследовались различные стороны организации учебного процесса: проблемное изложение знаний, дидактическая структура урока, содержание учебного материала, методы его изучения и способы организации работы учащихся в условиях развивающего обучения и т. п.

Таким образом, есть все основания утверждать, что учеными-дидактами в целом подготовлена достаточно серьезная научно-те-

¹ См.: Об Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы.— В кн.: О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сб. документов и материалов. М., 1984.

² См.: Махмутов М. И. Современный урок. М., 1985; Онищук В. А. Урок в современной школе. М., 1981; Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М., 1980.

оретическая база, которая может помочь учителю значительно усовершенствовать методику занятий с учащимися на уроках.

Вместе с тем, как свидетельствует практика, для того чтобы достаточно эффективно проводить уроки по определенным школьным дисциплинам, учителю мало знать общедидактические требования к организации уроков, ему для этого необходим еще целый цикл специальных знаний об уроке, которыми вооружают его частные методики.

В связи со сказанным заметим, что методика русского языка, как частная дидактика, казалось бы, не оставляет вовсе без внимания вопросы теории и практики урока, если иметь в виду прежде всего специальные разделы, посвященные указанной проблеме в вузовских учебниках методики преподавания русского языка в школе. Вместе с тем ученые-методисты занимаются разработкой проблемы урока явно недостаточно, ориентируясь, по существу, в целом на те общие положения, которые высказаны об уроке в курсах дидактики.

Достаточно сослаться хотя бы на тот факт, что учителя-словесники до сих пор все еще не имеют в своем распоряжении ни специальных монографий по проблемам типологии уроков русского языка, ни методических пособий, где бы более или менее подробно с теоретических позиций раскрывались специфические черты этих уроков.

По указанной причине в среде учителей нередко дает себя знать переоценка чисто практических, эмпирических начал в подходе к урокам в ущерб началам теоретическим.

В связи с этим уроки в целом ряде случаев строятся однообразно, по привычной для учителя схеме. Они подчас не имеют ярко выраженной дидактической направленности, представляя собой случайный набор приемов, методов и форм работы.

Между тем, для того чтобы иметь возможность правильно организовать учебный процесс при рассмотрении материала в целом по теме, разделу программы, необходимо использовать не один какой-нибудь тип урока, а серию уроков разных типов, а именно: уроки изучения нового материала, закрепления знаний, умений и навыков, повторительно-обобщающие уроки. Сказанное можно мотивировать тем, что усвоение учебного материала отнюдь не одномоментное психолого-физиологическое явление, а протяженный во времени многоступенчатый процесс, в котором в целом можно выделить уровни восприятия, усвоения и воспроизведения знаний учащимися.

С точки зрения психологии это можно объяснить наличием определенных этапов формирования знаний в процессе обучения¹.

Известно, что вначале представления и понятия учащихся имеют недостаточно дифференцированный, расчлененный характер. Обучающиеся могут еще не отличать существенных признаков понятий

¹ См.: Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского. М., 1979, с. 196—197.

от несущественных. И только через определенное время благодаря умственным усилиям учащихся ими постепенно начинают осознаваться существенные признаки, что способствует в конце концов усвоению материала на понятийном уровне.

На завершающих этапах усвоения знаний соответствующие понятия постепенно связываются со все большим количеством всевозможных объектов, учащиеся начинают улавливать общее и особенное в усваиваемом материале и видеть за конкретными явлениями их сущность.

Так учебный процесс приобретает целостный диалектический характер, протекающий в преодолении противоречий, заключающихся в постоянном переходе учащихся от незнания или неполного знания к систематизированным, глубоким, относительно полным знаниям. «Познание, — писал В. И. Ленин, — есть вечное, бесконечное приближение мышления к объекту. *Отражение природы в мысли человека надо понимать не «мертво», не «абстрактно», не без движения, не без противоречий*, а в вечном процессе движения, возникновения противоречий и разрешения их»¹.

Имея в виду указанные выше уровни усвоения материала, следует учитывать, что каждый из этих уровней имеет отношение не только к какому-либо определенному уроку, но и к системе уроков по теме, разделу программы в целом.

Взять в связи с этим хотя бы уровень восприятия материала. Обычно его связывают с уроками изучения новых знаний. Казалось бы, именно здесь происходит уяснение и понимание учащимися сути новых языковых фактов, на базе чего происходит запоминание материала. Однако практика показывает, что нередко наблюдаются случаи, когда запоминание тех или иных научных фактов учащимися совершается гораздо раньше их глубокого и осмысленного понимания. Поэтому столь необходимой для учащихся оказывается работа по углублению восприятия и понимания материала не только на уроках изучения новых знаний, но и на всех последующих уроках по той или иной теме.

Отнюдь не одномоментным является и уровень запоминания учебного материала. В данном случае учащимся ни в коем случае нельзя ограничиваться теми знаниями, которые они получают на уроках первичного рассмотрения нового материала. Для того чтобы эти знания стали более осмысленными и прочными, нужна систематическая повседневная работа учащихся над домашними заданиями.

Если же учащиеся не приучаются изо дня в день вести дома углубленную работу по запоминанию учебного материала, то их знания, оставаясь на уровне первичного восприятия научных фактов, обычно не отличаются ни глубиной, ни систематичностью, ни прочностью.

Помимо занятий в домашних условиях, прочность запоминания

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29. с. 177.

учебного материала обеспечивается также путем использования учащимися знаний во все усложняющейся дифференцированной и индивидуализированной работе на всех последующих уроках по теме или разделу программы.

Специфических условий для организации мыслительной деятельности учащихся требуют также те стадии учебного процесса, которые связываются с воспроизведением и применением полученных знаний.

На уроках изучения нового материала применение теоретических сведений на практике чаще всего носит пропедевтический, подготовительный характер. Вначале учащиеся отвечают на вопросы учителя, стремящегося выяснить степень понимания учебного материала классом в целом и каждым учащимся в отдельности. Затем учащиеся начинают выполнять задания полусамостоятельного характера, постепенно переходя к несложным видам самостоятельной работы. (По этой причине едва ли целесообразно торопиться сразу же оценивать подобный уровень усвоения материала учащимися с помощью каких-либо отметок.)

На уроках закрепления знаний, умений и навыков требуется выделять специальное время для воспроизведения учащимися теоретических сведений. Работу в этом случае лучше всего организовывать в форме индивидуального опроса школьников при активном участии всего класса.

Что же касается практических заданий, выполняемых учащимися на уроках закрепления знаний, умений и навыков, то они, приобретая все более усложненный и обобщенный характер, должны становиться в то же время все более дифференцированными и индивидуальными.

Известно, что теоретические сведения и соответствующие им практические умения и навыки при правильной организации процесса обучения начинают обобщаться учащимися уже на уроках закрепления материала. Вместе с тем наивысший уровень систематизации и обобщения знаний, умений и навыков достигается на повторительно-обобщающих уроках, при проведении которых производится соответствующая их назначению компоновка учебного материала и используется специальная дидактическая схема организации занятий.

Исходя из сказанного, мы стремимся дать научно обоснованную систему построения занятий по русскому языку на основе выявления типологических черт уроков разного целевого назначения, а именно: уроков изучения нового материала, закрепления знаний, умений и навыков, повторительно-обобщающих уроков. В книге показывается также возможность использования в общей системе работы так называемого комбинированного урока.

Необходимо иметь в виду, что настоящее пособие не является собранием методических разработок уроков в традиционном смысле этого слова. В книге прежде всего предпринимается попытка на основе анализа педагогической теории и практики показать учителю, какими путями в условиях школьной реформы возможно совершенствовать учебный процесс на уроках русского языка, для того чтобы

сделать его более целеустремленным и результативным. С этой целью автором вначале описываются структурные компоненты уроков русского языка, а затем показываются классификационные (общие) черты уроков разных типов. Соответствующие теоретические положения иллюстрируются практическими примерами разработок уроков по различным темам школьного курса русского языка.

Наряду с этим в книге говорится о возможностях использования в процессе преподавания русского языка семинарских занятий, практикумов, т. е. таких способов организации занятий учащихся, на которых особое внимание учителя концентрируется в основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Книга адресуется учителям-словесникам и всем, кто занимается разработкой вопросов теории и практики обучения русскому языку в школе.

Содержание книги явилось плодом многолетних наблюдений автора за работой учителей русского языка, кропотливого изучения психолого-педагогической и методической литературы, а также обобщения личного сорокалетнего опыта работы в качестве учителя средней школы и методиста педвуза.

Рукопись книги летом 1984 г. была обсуждена на заседании учебно-методического совета Министерства просвещения РСФСР и в Московском городском институте усовершенствования учителей. Многие ценные замечания, сделанные участниками этих обсуждений, значительно помогли автору усовершенствовать содержание и композицию настоящего пособия.

Глава I

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

В настоящей главе предлагается обобщенная характеристика структурных компонентов уроков русского языка. Причем автором пока не ставится задача обязательно соотнести каждый из этих компонентов с конкретным содержанием планируемых уроков. (Это явится задачей изложения материала в последующих главах.)

Представляется, что подобный подход к освещению научно-методических фактов позволит учителю более наглядно представить себе систему структурных компонентов урока, которые — в условиях реализации конкретных учебно-воспитательных задач — могут лечь в основу построения уроков различных типов по определенным темам и разделам программы.

Известно, что каждый урок, который проводится учителем, обладает определенной структурой. Компоненты этой структуры, при всем разнообразии содержательной стороны уроков, могут быть типизированы, обобщены. Применительно к организации учебного процесса на уроках русского языка можно выделить следующие структурные компоненты: а) организационный момент (начало урока); б) проверка письменных домашних заданий; в) устный опрос учащихся; г) психологическая подготовка учащихся к восприятию новых знаний; д) изучение нового материала; е) закрепление знаний, умений и навыков (на уроках изучения нового материала); ж) работа по дальнейшему углублению и обобщению знаний, умений и навыков (на уроках, главной целью которых является закрепление, обобщение и систематизация знаний); з) задание на дом; и) подведение итогов урока.

Остановимся подробнее на каждом из дидактических компонентов урока.

НАЧАЛО УРОКА

Эту часть урока, продолжительностью от одной до полутора минут, в школьной практике иначе называют организационным моментом.

Войдя в класс, учитель за весьма короткий промежуток времени должен выяснить многое: все ли учащиеся явились на занятие, у всех ли на партах имеются необходимые учебные пособия, тетради, словари, кто из учеников пришел в класс после длительного перерыва в занятиях из-за болезни, каково санитарное состояние класса и т. п.

Между тем в школьной практике нередко можно наблюдать случаи, когда учитель с целью предельной экономии времени начинает урок сразу же с выполнения учащимися какого-либо задания. Ученики, например, производят грамматический разбор, исправляют и анализируют ошибки, допущенные в письменных работах, пишут словарный диктант и т. п.

Однако подобный подход к организации работы учащихся в самом начале урока может серьезно помешать учителю осуществить соответствующую психолого-педагогическую подготовку учащихся к работе по восприятию и закреплению учебного материала на всем протяжении урока.

В самом деле, ведь если учащиеся еще не успокоились после шумных игр на перемене, внимание их не переключилось на учебную деятельность и они еще не осознали основных целей урока, то работа, начатая ими сразу же после того, как учитель вошел в класс, может оказаться недостаточно результативной. А это, в свою очередь, может отрицательно повлиять на последующий ход урока.

Поэтому учителю ни в коем случае нельзя упускать из поля зрения таких моментов в работе с учащимися, как организация внимания класса, постановка учебных целей. Весьма полезно в начале урока сообщить учащимся о том, чем будет заниматься класс в течение 45 минут, какие навыки должны получить учащиеся в ходе работы над учебной темой, с какими трудностями в работе они встретятся.

Нелишними могут оказаться замечания и о внешнем виде учащихся, о порядке в классе. Однако такие замечания не должны быть назойливыми, т. е. их не следует повторять из урока в урок, — иначе они могут потерять свое воспитательное значение. Отсутствие же таких замечаний может отрицательно сказаться на воспитании у учащихся навыков культуры поведения. Ведь школьники могут полагать, что главное для них — это учебная работа, а все остальное не имеет значения. Отсюда — исписанные парты, мусор в классе, невытертая доска.

Особого внимания учителя заслуживают ученики, которые долгое время из-за болезни отсутствовали в классе. Несколько теплых слов, сказанных в их адрес, улыбка одобрения — все это помогает отставшим в учебе школьникам проникнуться убеждением, что учитель и классный коллектив в целом своевременно придут им на помощь и они преодолеют отставание в учебе.

Войдя в класс, учитель должен сразу же почувствовать настроение каждого учащегося, отметить для себя изменения в поведении отдельных школьников, чтобы знать, к кому с какой меркой подходить на данном уроке. Иначе педагог начнет работать вслепую.

Весьма ценно, если дежурные по классу приучены подавать рапортчики, где записываются фамилии учащихся, не явившихся на занятия. Отметки в классном журнале о пропусках занятий учащимися учитель может сделать в ходе урока. Однако, если урок по счету не первый, учителю следует спросить, не отсутствует ли на уроке еще кто-либо из учащихся, кроме записанных в рапортчике.

ПРОВЕРКА ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ

В школьной практике нередко можно наблюдать такие уроки, когда на проверку домашнего задания или вовсе не отводится времени или затрачивается не более 1—2 минут. При такой организации работы на уроке учитель не имеет возможности выяснить, насколько глубоко усвоен учащимися пройденный материал и в какой степени они готовы к приобретению новых знаний.

Полный отказ от проверки домашнего задания или ограничение ее временных рамок довольно часто пытаются оправдать тем, что в указанном случае учитель будто бы получает значительный выигрыш во времени, что дает ему возможность больше уделять внимания формированию практических умений и навыков учащихся.

Однако многочисленные факты свидетельствуют о том, что, выигрывая во времени, учитель при таком подходе к проверке домашнего задания может значительно проиграть в прочности знаний учащихся, поскольку новый материал без глубокого осмысления ранее пройденного не может быть достаточно прочно усвоен учащимися на уроке. Степень же осмысления учащимися ранее приобретенных знаний логичнее всего устанавливать в процессе проверки домашнего задания, т. е. до начала рассмотрения на уроке нового материала.

Весьма примечательно, что вопросам контроля за качеством выполнения домашних заданий учащимися много внимания в свое время уделяла Н. К. Крупская, которая в одной из своих работ, посвященных методике школьного преподавания, отмечала, что задание уроков на дом может стать только тогда целесообразным, если учителем будет организован учет качества выполнения этих заданий. «Отсутствие проверки, — писала Надежда Константиновна, — дезорганизует учащихся, понижает сознание ими ответственности. Отсутствие систематичности проверки, эпизодичность проверки также дезорганизуют.

Необходима постоянная проверка выполнения.

«...» Без контроля и учета выполнения задания уроков на дом может дать лишь отрицательные результаты»¹.

Серьезным недостатком в работе учителей является также стандартизация способов проверки письменных упражнений, выполняемых учащимися дома. Как свидетельствуют многочисленные факты, на уроках русского языка чаще всего используется прием «сплошного» чтения учащимися записанных дома слов, словосочетаний, предложений и связных текстов «по цепочке».

При этом, несмотря на требования учителя внимательно слушать отвечающего и исправлять замеченные ошибки, не все учащиеся делают это, в результате чего в тетрадях учеников остается немало неисправленных ошибок. К тому же в данном случае учащиеся

¹ См.: Крупская Н. К. Методика задания уроков на дом. — Пед. соч., т. 3, с. 515—516.

вынуждены опираться только лишь на деятельность слуховых представлений, в то время как представления зрения, играющие чрезвычайно важную роль в развитии орфографической и пунктуационной зоркости учащихся, вольно или невольно игнорируются учителем.

В связи со сказанным учителю нужно стремиться использовать иные, более активные способы проверки домашних заданий. К ним относятся:

Выборочная проверка. Это способ, требующий от учащихся умения находить в записанных текстах языковые факты в соответствии с целевой установкой учителя. Например, проверяя на уроке в IV классе упражнение, где требуется в процессе осложненного списывания обозначить орфограмму № 1 (безударные проверяемые гласные в корне слов) и № 5 (буквы *и, у, ы* после шипящих), учитель может сначала потребовать, чтобы учащиеся прочитали и объяснили правописание слов, где встречается орфограмма № 1, а затем анализируются слова с орфограммой № 5. В том и другом случае указываются дифференцирующие признаки орфограмм, в результате чего проверка написанного каждым из учащихся делается более осмысленной.

Подобным же образом в V классе может быть проверено, например, упражнение, где требуется, вставив пропущенные буквы, обозначить приставки *при-* и *пре-*. По требованию учителя учащиеся вначале читают слова с приставкой *при-* и объясняют соответствующие написания с помощью правил, а затем переходят к разбору слов с приставкой *пре-*. В данном случае важно обратить внимание учащихся на то, что в безударном положении указанные приставки на слух не различаются, и по этой причине нужно знать и уметь применять на письме соответствующее правило.

По окончании работы правило правописания приставок *при-* и *пре-* еще раз повторяется. Учащимися четко выделяются дифференцирующие признаки, на основе которых различаются в практике письма указанные приставки.

На уроках синтаксиса и пунктуации в VII — VIII классах учащиеся сначала могут, например, проанализировать конструкции с обособленными членами, а затем предложения, не содержащие таких членов; или вначале могут быть разобраны конструкции с вводными словами, а затем с омонимичными им членами предложения и т. п.

Известно, что в учебниках русского языка содержится немало упражнений, при выполнении которых учащимся приходится работать как над новыми, так и над ранее изученными правилами. В этом случае представляется возможным в ходе выборочной проверки домашнего задания не только организовать весьма результативную работу учащихся по сопоставлению рассмотренных накануне орфограмм или пунктограмм, но и более углубленно повторить целый ряд орфографических и пунктуационных правил, которые были изучены школьниками ранее.

К выборочной проверке в классе письменного задания учащиеся

в таком случае обычно готовятся заранее. Выполняя задание дома, они производят классификацию встречающихся в соответствующих текстах упражнений орфограмм или пунктограмм. Результаты подобной работы оформляются в письменной форме в виде перечня правил, которые повторялись учащимися в ходе выполнения заданий учителя.

Так, например, ученики VI класса в итоге выполнения одного из повторительно-обобщающих упражнений по теме «Наречие», помещенных в учебнике русского языка, могут составить такой перечень орфографических правил, над которыми в соответствии с условием упражнения они должны были вести работу дома.

1. Слитное и дефисное написание наречий.
2. Правописание падежных окончаний имен существительных.
3. Правописание чередующихся гласных в корнях слов.
4. Написание приставки *не-* с прилагательными.
5. Правописание падежных окончаний имен прилагательных и т. д.

В результате подобной работы в тетрадях учащихся появляется своеобразный план, по которому ведется беседа на уроке. Сначала объясняются орфограммы на недавно пройденные правила, а затем по плану, предлагаемому самими учащимися, анализируются все остальные орфограммы.

Что же касается учащихся VII — VIII классов, обучающихся по учебнику, где в упражнениях довольно часто одновременно предлагаются задачи орфографического и пунктуационного характера, то им следует составлять два перечня встречающихся в текстах упражнений правил: перечень правил орфографии и правил пунктуации. При этом проверку домашнего задания надо начинать с объяснения правил пунктуации, а затем уже переходить к анализу правил орфографии.

Говоря о выборочной проверке письменных домашних заданий, следует иметь в виду, что подобным образом вполне возможно осуществлять не только контроль за уровнем правописных навыков учащихся, но и выяснить также то, в какой мере учащиеся овладели различными видами фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического разбора.

Опыт свидетельствует, что выборочная проверка письменных домашних заданий значительно повышает интерес учащихся к работе, создает оптимальные условия для реализации дидактического принципа активности и сознательности.

С а м о п р о в е р к а. Это способ, при котором учащиеся проверяют свои работы путем сличения их с образцами выполнения упражнений, заранее записанными на классной доске или демонстрируемыми на экране с помощью специальной аппаратуры. Самоконтроль за правильностью выполнения заданий может осуществляться учащимися также с помощью словарей, справочных пособий, альбомов, наглядных таблиц и т. п.

Указанный способ проверки заданий письменного характера

особенно важную роль играет в развитии орфографической и пунктуационной зоркости учащихся, приучая их самостоятельно замечать и исправлять ошибки в своих работах. В целом данный способ может в значительной мере способствовать формированию у учащихся познавательных мотивов самообразования, состоящих в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний¹.

Для того чтобы учитель мог успешно организовывать самопроверку работ учащимися, в школьном кабинете русского языка должно быть специальное оборудование и соответствующие дидактические средства: доски с распашными створками и шторками, экранная аппаратура, комплекты словарей, справочников, наглядных таблиц.

В з а и м о п р о в е р к а. Это способ, когда учащиеся, обмениваясь тетрадями, отмечают в работах друг друга ошибки.

Каждый из учащихся может проверять работу своего соседа. Однако иногда по собственному выбору или по назначению учителя тетрадями могут обмениваться учащиеся, сидящие в разных концах класса. Это, как показывает опыт, вносит известное разнообразие в работу учащихся и позволяет каждому ученику иметь более четкое представление о том, как выполняются домашние задания классом в целом.

Достаточно эффективной оказывается взаимопроверка работ учащимися под контролем помощников учителя — консультантов, назначаемых им из числа лучших учеников.

В этом случае к каждому ряду парт прикрепляется не менее двух учеников-консультантов, которые во время взаимопроверки работ учащимися, стараясь не нарушать тишины в классе, медленно проходят по рядам и вполголоса дают консультации тем учащимся, которые в них нуждаются.

С целью повышения уровня взаимоконтроля за правильностью выполнения домашних заданий указанный способ проверки целесообразно соединять со способом самоконтроля, показывая учащимся предварительно сделанные на классной доске записи, содержащие слова с трудными орфограммами, а также предложения и целые тексты, пунктуационное оформление которых является достаточно сложным. Указанной цели может служить также демонстрация необходимого дидактического материала с помощью экранной аппаратуры.

Важной составной частью этого способа проверки домашних заданий является итоговая беседа учителя с учащимися, в ходе которой выясняются причины ошибок и определяются способы их предупреждения и исправления. В процессе выполнения подобной работы у школьников развивается орфографическая и пунктуационная зоркость, а также умение самостоятельно определять характер ошибок и находить средства для их преодоления.

¹ См.: Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983, с. 12.

Выполнение учащимися в классе работы, аналогичной домашней. В этом случае домашнее задание в классе может не проверяться, поскольку учитель имеет возможность проверить и оценить его после уроков. Учащимся же предлагается выполнить задание, аналогичное домашнему, например: списать текст с доски или из учебника, вставляя пропущенные буквы и расставляя знаки препинания, составить предложения по данным опорным словам или синтаксическим моделям и т. п. По качеству выполнения подобного задания учитель может судить о глубине понимания учащимися изученного материала, а также о том, насколько самостоятельно они делают уроки дома.

Весьма желательно предлагать учащимся дифференцированные задания, чтобы обеспечивать индивидуальный подход к разным по уровню развития и степени подготовленности ученикам.

Проверка задания с помощью диктанта. Суть этого способа состоит в следующем. Готовясь к уроку, учитель выписывает из упражнения, предложенного учащимся накануне в качестве домашнего задания, трудные в орфографическом отношении слова или синтаксические конструкции, содержащие сложные случаи постановки знаков препинания.

Начиная урок, учитель диктует учащимся выбранные из домашнего упражнения слова или предложения. По результатам этой диктовки можно судить, насколько освоены учащимися навыки правописания, опирающиеся на недавно изученную теорию.

Занимаясь подобной работой, необходимо учитывать уровень подготовки учащихся по русскому языку. Если класс, где предполагается провести проверку домашнего задания с помощью диктанта, состоит из учащихся, которые в целом имеют достаточно прочные правописные навыки, то работа учащихся может быть организована указанным способом.

Если же обнаружится, что учащиеся имеют слабые знания по русскому языку, то, прежде чем начать диктовку, учителю следует разобрать с учащимися все трудные случаи правописания, которые встретились им в их домашней работе. В противном случае при написании диктанта учащиеся могут допустить те же ошибки, которые ими были сделаны при выполнении домашнего задания, что весьма отрицательно скажется впоследствии на формировании соответствующих правописных навыков школьников.

Для контроля целесообразно вызвать одного ученика писать диктант на невидимой части классной доски (т. е. поставленной под углом к классу). При наличии кодоскопа один или два ученика, кроме того, могут писать диктуемое учителем содержание проверочной работы на пленках кодопозитивов.

Затем кодограммы учеников, равно как и записи на классной доске, показываются всему классу, коллективно обсуждаются, допущенные ошибки исправляются, после чего каждый ученик еще раз тщательно проверяет записи в своих тетрадях.

Проверка домашнего задания с по-

мощью консультации. В Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы особо подчеркивается мысль о необходимости усиления ответственности учащихся за качество учебы. Это относится ко всем видам учебной деятельности школьников, в том числе и к качеству выполнения ими письменных домашних заданий.

Для того чтобы приучить школьников выполнять домашние задания без ошибок, а допущенные ошибки своевременно исправлять, при проверке знаний в классе можно не без успеха применять способ консультации учащихся преподавателем.

Работа может быть организована следующим образом. Вначале учащимся сообщается, что их письменные домашние работы после проверки в классе с помощью консультации будут проверяться и оцениваться после уроков учителем. Причем отметки за работы учитель поставит гораздо строже, чем это делается при оценке работ контрольного характера. (Например, за одну оставшуюся не исправленной ошибку ученик может получить тройку, а за две — двойку.)

В связи со сказанным учащиеся должны быть предельно внимательными во время консультации, которую организует учитель. При этом используется способ обнаружения ошибок учащимися, обычно применяемый при написании диктанта «Проверяю себя».

Вначале учащимся предоставляется возможность внимательно перечитать тексты домашних работ и отметить все случаи написаний, в правильности которых они сомневаются.

Затем организуется беседа учителя с классом. Учащиеся задают учителю вопросы о любом из случаев сомнительных написаний. Учитель адресует соответствующие вопросы классу в целом, вовлекая тем самым всех учащихся в активную мыслительную деятельность.

Каждый учащийся должен стремиться задавать вопросы классу, выслушивать на эти вопросы ответы своих товарищей и исправлять допущенные в домашней работе ошибки. Надо также не оставлять без внимания ответы одноклассников на вопросы других учеников, всякий раз сверяя свои работы с тем, что говорится на уроке о характере тех или иных орфограмм или пунктограмм.

Учителю нельзя разрешать учащимся по несколько раз спрашивать о характере одних и тех же написаний. В этом случае внимание учащихся будет рассеиваться.

Практика показывает, что подобный вид проверки письменных домашних заданий является весьма эффективным во многих отношениях. Во-первых, он развивает орфографическую и пунктуационную зоркость учащихся, во-вторых, повышает ответственность за порученную работу и, наконец, дисциплинирует мышление и совершенствует волевые качества школьников, приучая их настойчиво и терпеливо преодолевать трудности в работе.

Для того чтобы повысить ответственность учащихся за качество проверки домашних заданий на уроках, учителю необходимо выставлять в таких случаях каждому ученику оценки в классный

журнал по более строгому критерию (гораздо строже, чем ставятся оценки за всякого рода контрольно-проверочные работы).

В классных «Уголках русского языка» следует поместить правила ведения тетрадей, сделав соответствующие выписки из Методического письма Министерства просвещения РСФСР «О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся, к проведению письменных работ и проверке тетрадей»¹. Целесообразно также иметь постоянно действующую выставку лучших ученических тетрадей.

Во время проведения массовых внеклассных мероприятий — Недели русского языка, всевозможных смотров-конкурсов — необходимо организовывать смотр ученических тетрадей по классам и классным параллелям.

Лучшие образцы ведения тетрадей учащимися следует хранить в запасниках школьного кабинета русского языка.

УСТНЫЙ ОПРОС УЧАЩИХСЯ

Многочисленные наблюдения за работой учителей русского языка показывают, что в школах нередко применяются однообразные способы устного опроса учащихся. Одним из таких способов является фронтальный опрос.

Известно, что оценка при подобном опросе ставится, как правило, в конце урока за сумму ответов учащихся с учетом качества выполнения ими письменных работ (так называемый «поурочный балл»). Однако абсолютизация этого вида опроса, сведение его к единственно возможному способу оценки знаний, умений и навыков может породить ряд негативных явлений в работе учителя с учащимися.

При указанном способе опроса на уроках прежде всего не создается условий для развития устной монологической речи учащихся. Что же касается домашней работы, то учащиеся, выполняя всевозможные письменные задания учителя, обычно довольно безразлично относятся в процессе подготовки уроков дома к освоению теории, надеясь получить на последующих уроках достаточно высокие «поурочные баллы» за участие в беседе анализирующего характера, которая обычно проводится в ходе выполнения классом разного рода письменных работ и предполагает краткий обмен учебной информацией между учителем и учащимися. В результате этого знания учащихся могут оцениваться недостаточно объективно.

Проиллюстрируем сказанное фактами. Возьмем сначала для примера практику оценки знаний школьников на этапах изучения нового материала. Наблюдения показывают, что те частные оценки, которые учитываются затем при определении оценки общей, т. е.

¹ См.: Программы восьмилетней и средней школы. Русский язык. М., 1985, с. 40—47.

«поурочного балла», обычно ставятся в данном случае не за те знания, которые уже стали достоянием долговременной памяти учащихся и оформились в их сознании в четкие логические структуры, а за тот уровень усвоения знаний, который обычно соответствует этапам первичного восприятия и осмысления учебного материала. Поэтому вполне очевидно, что если педагог выставит в конце урока высокие итоговые оценки, основываясь только на указанном уровне усвоения новых знаний учащимися (что чаще всего и имеет место), то в результате этого учащиеся не смогут хорошо осмыслить, что ими уже усвоено прочно, а что только входит в их сознание.

На этапах же закрепления материала учителя, собирающего факты для выведения «поурочных баллов», обычно начинает интересоваться не столько качеством усвоения теоретических сведений учащимися, сколько формированием правописных навыков. С этой целью он обычно требует от школьников весьма кратких, подчас односложных ответов, с помощью которых «комментируются» (объясняются) те или иные правила правописания. Все это, как известно, не создает нормальных условий для обобщения и систематизации знаний.

Нередко полагают, что теоретический материал может без особого труда усваиваться школьниками непосредственно на уроках, лишь бы они всякий раз активно включались в беседу аналитического характера.

Так ли это на самом деле? Чтобы ответить на поставленный вопрос, сошлемся на ряд существенных закономерностей психологии усвоения знаний.

Общеизвестно, что первичное запоминание никогда не бывает достаточно прочным — оно всегда должно подкрепляться последующей работой учащихся над учебным материалом. Причем наивысший дидактический эффект достигается в том случае, если эта работа осуществляется не сразу, а рассредоточивается по определенным временным этапам¹.

Поэтому не подлежит сомнению, что работа по осмыслению и запоминанию изученного теоретического материала должна вестись учащимися не только на уроках, но и во время подготовки к урокам дома. Это создает оптимальные психолого-педагогические условия для формирования у школьников прочных знаний.

Кроме того, работа дома позволяет учащимся организовать свои занятия в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения знаний (имеются в виду различные способы заучивания учебного материала — «про себя» или вслух, а также разное количество времени, требующееся для выполнения соответствующего учебного задания).

Наконец, домашняя работа, организованная правильно с педагогической точки зрения, в значительной степени способствует развитию и совершенствованию целого ряда важнейших психологиче-

¹ См.: Общая психология/Под ред. В. В. Богословского и др. М., 1981, с. 226.

ских качеств личности учащихся: памяти, воссоздающего воображения, мыслительных и речевых навыков, воли, настойчивости, целеустремленности в приобретении знаний.

Возвращаясь снова к психолого-педагогической характеристике «поурочного балла», заметим: категорически нельзя утверждать, что эта оценка вовсе не включает в себе никакого положительного начала. Напротив, подобный способ контроля за качеством знаний учащихся, разумно используемый наряду с другими способами, помогает учителю экономно расходовать учебное время на уроке, вовремя поощрять старательных учеников, вовлекать в работу пассивных. Не следует только абсолютизировать эту оценку, превращая ее в единственный способ учета знаний учащихся. Когда же подобное случается, в практике работы учителя вольно или невольно насаждается шаблон, дидактический стереотип. Все уроки приобретают однообразный характер. На них по преимуществу начинает использоваться индуктивный способ изучения материала в ущерб дедуктивному, что может значительно сдерживать развитие у учащихся навыков обобщения и систематизации знаний. Не создается при этом также надлежащих условий и для развития устной монологической речи школьников.

Иногда полагают, что главным достоинством «поурочного балла» в плане совершенствования структуры урока является возможность при выставлении данной оценки «соединять обучение и выявление знаний в один процесс»¹. Однако это положение с научной точки зрения едва ли может быть признано правильным.

Дело, прежде всего, в том, что в данном случае неверно истолковывается соотношение понятий «обучение» и «выявление» (вернее, актуализация) знаний. Ведь обучение и актуализация знаний во всяком учебном процессе, организованном правильно с точки зрения законов дидактики и психологии, всегда тесно взаимодействуют, поэтому едва ли следует особо подчеркивать необходимость их объединения.

Суть же проблемы состоит в том, какой объем знаний, когда и для какой цели «выявляется» (актуализуется).

Оказывается, что на разных этапах обучения «выявляются» (актуализуются) различные по характеру знания. Так, при изучении нового материала актуализуются прежде всего те знания, которые должны войти в структуру подлежащих усвоению определений, понятий и правил, в ходе работы по закреплению материала могут вспоминаться дифференцирующие признаки тех орфограмм или пунктограмм, над которыми ведется работа на уроке; на этапах систематизации и обобщения знаний требуется воспроизведение целого комплекса правил по той или иной теме или целому разделу программы и т. п.

При этом уровень усвоения учащимися актуализуемых знаний

¹ Москаленко К. А. Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока. Воронеж, 1968, с. 14.

обычно бывает весьма различным. Так, новые знания, находящиеся в стадии формирования, могут воспроизводиться учащимися пока не в полном объеме и не всегда безошибочно; материал, усвоенный сравнительно недавно, учащиеся, как правило, помнят гораздо лучше, чем пройденный давно; качество же правописных навыков (показатель, который в обязательном порядке включается в состав «поурочного балла») находится в прямой зависимости как от степени их осознанности, так и автоматизации.

Однако при выставлении «поурочного балла» все это не принимается во внимание, поскольку итоговая оценка обычно представляет собой некий среднеарифметический показатель, который определяется по сумме оценок, выставаемых учителем учащимся на разных этапах урока и за различные виды их учебной деятельности.

Порой именно в этом своеобразном синкретизме (нерасчлененности) оцениваемых знаний, умений и навыков учащихся видят сильную сторону «поурочного балла». Однако при внимательном рассмотрении существа дела оказывается, что это наиболее слабая его сторона.

В самом деле, учебный материал в указанном случае не расчленяется в представлении учащихся на старый и новый, на хорошо «отстоявшийся» в их сознании и только что начинающий осознаться. В результате этой нерасчлененности значительно снижается воспитательная роль оценки знаний, поскольку эта оценка во многих случаях оказывается недостаточно дифференцированной в соответствии с различными уровнями усвоения знаний, умений и навыков. Все это, в свою очередь, значительно снижает развивающий эффект обучения.

Из сказанного ясно, что «поурочный балл» ни в коей мере не может стать основной (а тем более единственной!) оценкой знаний учащихся. Эта оценка должна использоваться как средство стимулирования активной работы учащихся на уроке и носить вспомогательный характер. Ее целесообразно выставять не только в конце урока, но и на разных этапах занятий с учащимися.

Основным же способом определения уровня знаний, умений и навыков школьников должен быть индивидуальный опрос, проводимый под контролем и при активном участии в работе всех учащихся данного класса. Способов активизации работы учащихся в данном случае можно назвать немало: это и «перекрестная» постановка вопросов (от учителя к классу и от класса к отвечающему и к учителю), и требование составить план ответа ученика, стоящего у доски, и взаимное рецензирование ответов, и дополнения к ответу, и включение в опрос учеником, отвечающим у доски, кого-либо из своих товарищей, и т. п.

Следует иметь в виду, что индивидуальный опрос весьма ценен не только как способ более углубленной и разносторонней проверки знаний учащихся, но и как средство совершенствования их речевых навыков, эмоционально-волевой сферы, воли, выдержки, умения общаться с аудиторией.

Все эти чрезвычайно важные личностные качества, в жизни одинаково необходимые представителям разных профессий, должны формироваться еще на школьной скамье.

Проводя индивидуальный опрос, учитель должен прежде всего позаботиться об организации внимания класса. С этой целью вопрос сначала ставится перед всеми учащимися, а затем, после непродолжительной «психологической паузы», называется фамилия ученика, намеченного для опроса.

Необходимо всячески избегать шаблонных, небрежно сформулированных вопросов и заданий.

Не вызовут у учащихся желания глубоко и творчески осмыслить пройденный материал такие, например, формулировки вопросов и заданий: «Что вы знаете о значении и грамматических признаках существительного? Расскажите о разделительных *ъ* и *ь*. Что вам известно о правиле правописания безударных личных окончаний глаголов?» И т. п.

Совершенно по-иному могут прозвучать формулировки вопросов и заданий, если учитель поставит перед собой цель создать в классе эвристические, поисковые ситуации. Например: «По каким трем признакам определяется существительное как часть речи? В чем сходство и в чем различие в употреблении разделительных *ъ* и *ь*? Почему безударные личные окончания глаголов приходится проверять с помощью правила? Раскройте его суть».

Высокой эффективностью отличаются обычно устные ответы учащихся, подготовленные ими в процессе предварительной работы у классной доски (так называемый «комбинированный» опрос). Желательно, чтобы вызванные для ответа учащиеся, выполняя задания, писали на тех частях раздвижной доски, которых не видят остальные учащиеся (практически это, как уже отмечалось ранее, вполне можно сделать, помещая раздвижные части доски под углом к классу).

В то время как вызванные к доске ученики готовятся к ответу, с классом ведется фронтальная беседа или учащиеся самостоятельно выполняют какое-либо задание учителя. Как только учащиеся, стоящие у доски, оказываются готовыми к ответу, начинается их «перекрестный» опрос. В данном случае важно следить за тем, чтобы вопросы отвечающим задавал не только учитель, но и сами учащиеся. Стоящие у доски ученики также могут задавать вопросы классу.

Оценки при индивидуальном и «комбинированном» опросе должны объявляться учащимся сразу же по окончании опроса. Если же учитель стремится отодвинуть момент объявления оценок в самый конец урока, то это приводит к тому, что воспитательная роль оценки знаний в значительной мере утрачивается: ведь к концу урока многие учащиеся забывают, как отвечали их товарищи, и не проявляют живого интереса к тому, как оцениваются их знания.

Ссылка же на то, что учащийся, получивший оценку в начале урока, самоуспокаивается и будто бы перестает в дальнейшем работать над учебным материалом, лишена какого-либо серьезного

научного основания и является попросту педагогическим заблуждением.

В ряде случаев на уроках русского языка может применяться так называемый «уплотненный» опрос. С этой целью в начале урока несколько учеников (двое-трое, а иногда и более) садятся на специально отведенные для этого места (обычно за первые парты) и начинают выполнять предложенные учителем задания в письменной форме. Класс в это время занимается каким-либо видом самостоятельной работы.

Как только ученики, работающие по индивидуальным заданиям учителя, выполняют работу, начинается их опрос перед классом.

Ради экономии времени учащиеся могут кратко изложить главную суть полученных ими заданий и рассказать об основных способах их выполнения. Что же касается более тщательной проверки, то ее осуществляет сам учитель в то время, когда класс начинает заниматься различными видами самостоятельной работы.

Оценки в таком случае могут объявляться учащимся в конце урока.

Практика показывает, что подобная форма опроса наиболее приемлемой оказывается для уроков закрепления знаний, умений и навыков, и особенно для повторительно-обобщающих уроков. Именно на этих уроках учитель имеет возможность специально выделять время для бесед с учащимися по итогам выполненных ими письменных заданий.

На уроках же изучения нового материала к «уплотненному» опросу прибегать не следует, поскольку основная часть времени должна затрачиваться на изучение и закрепление новых знаний, так что для проведения «уплотненного» опроса времени может не хватить.

Надо заметить, что в практике проведения «уплотненного» опроса нередко наблюдаются факты, когда из-за недостатка времени итоги выполнения учащимися письменных заданий на уроке не подводятся и оценки учащимся не выставляются. Все это делается учителем на последующих занятиях после проверки письменных заданий, выполненных учащимися.

Подобный подход к учету и оценке знаний учащихся едва ли можно признать педагогически оправданным, поскольку в этом случае эффект ориентировочного рефлекса (эффект новизны) во многом утрачивается как для опрашиваемых учащихся, так и для класса в целом, в результате чего воспитательный эффект оценки значительно ослабевает.

Важное место в системе учета и оценки знаний учащихся занимают письменные контрольные работы, периодически проводимые учителем на уроках закрепления знаний, умений и навыков, и особенно на повторительно-обобщающих уроках. В данном случае учитель получает возможность углубленно проверить знания всех учащихся одновременно.

Для того чтобы обеспечить дифференцированный подход к уча-

щимся в зависимости от уровня их развития и степени подготовленности по русскому языку, целесообразно всякий раз заготавливать несколько вариантов заданий — от менее трудных до более сложных, требующих не только репродуктивного подхода к воспроизведению знаний, но и творческого решения познавательных задач.

Этими заданиями могут предусматриваться ответы на теоретические вопросы по ранее пройденному материалу, а также упражнения практического характера — различные виды языкового разбора, упражнения по применению конкретных правил орфографии, пунктуации, стилистики, культуры речи и т. п.

При проверке и оценке указанных заданий необходимо учитывать как содержательную сторону ответов учащихся, так и языковое оформление текста.

Постепенно к выполнению заданий более сложного характера нужно привлекать и тех учащихся, которые, имея вначале слабую подготовку по предмету, начинают благодаря своему трудолюбию и повседневной помощи учителя обнаруживать заметные успехи в учебе. Для таких учащихся может быть вначале рекомендован свободный выбор упражнений повышенной сложности, а затем подобные упражнения могут предлагаться и самим учителем.

Само собой разумеется, что число учащихся, успешно справляющихся с более сложными заданиями, должно все время расти. Это окажет существенное воздействие на выравнивание уровня знаний, умений и навыков отстающих в учебе школьников.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ВОСПРИЯТИЮ НОВОГО МАТЕРИАЛА

На данном этапе урока основная цель работы учителя состоит в том, чтобы вызвать повышенный интерес у школьников к изучению нового материала путем глубокого осмысления ими исследовательской задачи. Это может быть достигнуто прежде всего посредством создания в классе так называемых проблемных ситуаций.

Известно, что проблемная ситуация возникает в тех случаях, когда учащиеся начинают осознавать известный недостаток знаний, когда обнаруживается, что для решения новых учебных задач им необходимо приобрести некоторые новые умения и навыки.

Проблемная (поисковая) ситуация может быть создана как через посредство предъявления учащимся специальных заданий поискового характера, так и путем постановки вопросов, предполагающих творческое осмысление изучаемого материала.

Чтобы показать это на примере, рассмотрим, как может учитель приступить в IV классе к работе по изучению правил правописания падежных окончаний существительных типа *лилия, планетарий, желание*.

Вначале, чтобы создать проблемную ситуацию, учитель может предложить учащимся объяснить правописание безударных падеж-

ных окончаний существительных в таком, например, предложении: *Листочки распустились на березе, тополе, сирени, акации.*

Объяснив написание падежных окончаний в первых трех случаях (материал этот хорошо известен учащимся еще из курса начальных классов), школьники могут встретить затруднения при решении вопроса, какое окончание, *-е* или *-и*, следует писать в словоформе *акации*.

Так в ходе решения задачи поискового характера в классе может быть создана проблемная ситуация. Программа поисковой деятельности в этом случае может быть сформулирована самим учителем, что, как отмечает М. И. Махмутов, является низшим уровнем проблемности. И напротив, программу поиска знаний могут выдвинуть сами учащиеся, что, по М. И. Махмутову, является высшим уровнем проблемности¹.

Эвристическая ситуация может возникнуть и при осмыслении учащимися проблемных вопросов. Так, например, перед рассмотрением в VII классе случаев обособления препозитивных согласованных определений с добавочным обстоятельством значением учащимся могут быть заданы такие вопросы: с одинаковой ли интонацией произносятся следующие синтаксические конструкции — *Утомленные за день дети сидели тихо* и *Утомленные за день, дети сидели тихо*? Если интонация указанных предложений неодинаковая, то какими причинами это можно объяснить?

Проблемные ситуации возникают и тогда, когда учащимся предлагается перед началом объяснения нового материала вставить пропущенные буквы в словах или объяснить постановку знаков препинания в тех или иных предложениях.

Вот, например, какие задания предлагаются в связи с этим учащимся Т. В. Напольновой².

1. При изучении в V классе правила правописания гласных *е* — *и* в суффиксах существительных *-ик*, *-ек*, *-чик* учитель заранее записывает на доске или демонстрирует с помощью кодоскопа на экране следующие столбцы слов с пропусками гласных в суффиксах:

звоноч..к	портфельч..к
ножич..к	дом..к
ореш..к	колокольч..к
пенеч..к	карандаш..к
человеч..к	фонтанч..к

Начиная беседу, учитель предлагает учащимся:

- 1) обратить внимание на запись примеров в два столбика;
- 2) для выполнения задания попытаться изменить формы этих слов.

¹ См.: Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977, с. 176—177.

² См.: Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. М., 1983, с. 100—101.

Выполняя задания учителя, учащиеся могут самостоятельно прийти к выводу соответствующего правила.

2. Изучая в VII классе тему «Тире между подлежащим и сказуемым», учитель записывает на доске тему и такой текст¹:

Волга — великая русская река. Ее начало — маленький ключ в Калининской области. Территория вокруг ее истоков — природный заказник. Путь Волги — три с половиной тысячи километров.

Учащимся предлагается определить грамматическую основу каждого из предложений и ответить на вопросы:

— Что общего в структуре этих предложений?

— Какими частями речи выражены подлежащие и сказуемые? Какой знак препинания ставится на месте пропущенной связи?

Анализируя приведенные примеры, учащиеся отвечают на поставленные вопросы и в итоге делают вывод о правиле постановки тире между подлежащим и сказуемым (имеется в виду первое правило употребления тире на месте нулевой связи).

Помимо проблемных заданий и вопросов, с целью создания у учащихся эмоционального отношения к учебному труду на уроках могут быть использованы элементы занимательности.

Так, например, начиная говорить с учащимися IV класса об омонимах, учитель предлагает им сначала решить такие загадки-смешинки.

1. — Сиди на банке и веслами орудуй смело.

— А она расколется, и стекла мне изранят тело!

(*Банка* — скамья для гребцов в лодке и *банка* — сосуд.)

2. У него фотоаппарат «Лейка».

— Эй, шутить со мной не смей-ка!

Из лейки поливают сад.

При чем тут фотоаппарат?

(«*Лейка*» — род пленочного фотографического аппарата и *лейка* — сосуд в виде ведра с трубкой, через которую льют жидкость для поливки.)

3. Смотри, какой он модный котелок стал носить!

— Да ты что?! А в чем же теперь будет уху варить?

(*Котелок* — жесткая мужская шляпа с округлым верхом и *котелок* — маленький котел для варки пищи.)

После того как учащиеся отгадают подобные загадки-смешинки, учитель сообщает им, что юмор создается в данном случае с помощью использования в текстах слов-омонимов, и начинает объяснение нового материала по теме урока.

Или, скажем, имея в виду смыслоразличительную роль пункту-

¹ См.: Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. М., 1983, с. 104—105.

ации и порядка слов в предложении, учитель, говоря о правилах постановки знаков препинания при обособленных определениях, может попросить учащихся объяснить, почему следующая фраза несет комический смысл: «Машинист впервые в своей жизни вел электровоз, окончивший недавно курсы».

В другом случае учащимся, например, может быть предложено найти шесть возможных вариантов постановки знаков препинания в предложении *Внезапно проснувшись среди ночи в испуге вскочил он с постели*. (Образцы подобных заданий учитель может найти в различных пособиях, предназначенных для организации внеклассной работы с учащимися.)

Вместе с тем для создания на уроке творческой атмосферы, настраивающей учащихся на серьезное отношение к изучению нового материала, вовсе не обязательно всякий раз прибегать к использованию элементов занимательности. В целом ряде случаев учитель в своем вступительном слове может кратко, но убедительно рассказать о практическом значении того теоретического материала, который будет изучаться на уроке, указать на специфические трудности, обычно возникающие у учащихся при рассмотрении тех или иных понятий, правил, определений.

ИЗУЧЕНИЕ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Вызвав повышенный интерес у учащихся к работе на уроке, учитель переходит к изучению нового материала. В зависимости от целей, задач урока, характера языкового материала, который рассматривается на уроке, а также учитывая познавательные возможности класса, он избирает один из методов обучения. Это может быть или рассказ учителя, или беседа, или самостоятельная работа.

Используя указанные методы, учитель должен позаботиться о том, чтобы урок был оснащен наглядными пособиями и техническими средствами, чтобы в случае необходимости в ходе работы с учащимися применялись элементы программированного обучения (алгоритмы, перфокарты).

Особое внимание должно быть уделено своевременной подготовке к уроку классной доски.

Весьма желательно, чтобы в кабинетах русского языка были комбинированные классные доски с распашными дополнительными полотнами, со шторками, с приспособлениями для демонстрации наглядных пособий в виде магнитной доски и т. п.

Все это, как известно, позволяет учителю своевременно, до начала урока, готовить нужные записи, чертить схемы, прикреплять необходимые таблицы и картины.

Следует помнить, что до начала работы с учащимися все части классной доски должны быть закрыты шторками или какими-либо иными приспособлениями. Это чрезвычайно важно для организации на уроке внимания учащихся и имеет прямое отношение к совер-

шенствованию их наблюдательности, зрительной зоркости, к воспитанию интереса к работе, поскольку необходимый дидактический материал, помещенный на доске, показывается учителем не сразу весь полностью, а открывается постепенно в соответствии с решением определенных задач урока.

Соответствующие записи, таблицы, схемы следует также демонстрировать с помощью экранной аппаратуры. Наиболее подходящим для этой цели оказывается графопроектор, поскольку он позволяет вести работу с учащимися при естественном освещении. С образцами интонации различных типов речевых конструкций, а также с нормами орфоэпии учащиеся могут быть ознакомлены с помощью магнитофонных записей и грамзаписей.

Занимаясь вопросами методики изучения нового материала, учитель должен прежде всего обеспечивать правильное соотношение индукции и дедукции в процессе работы над соответствующими понятиями, определениями, правилами, ни в коем случае не допуская переоценки индуктивного способа рассмотрения учебного материала в ущерб дедуктивному.

Однако в практике преподавания русского языка подобная тенденция обнаруживается довольно часто, и свое проявление она находит прежде всего в том, что от учителя нередко требуют, чтобы почти весь материал с учащимися он изучал с помощью наблюдений над языком, осуществляя их в ходе беседы, т. е., по сути дела, индуктивным способом. В то же время дедуктивный способ, дающий возможности наиболее экономно знакомить учащихся с обобщенными положениями лингвистической науки в процессе рассказа учителя, нередко незаслуженно предается забвению.

При таком положении дела значительно страдает развивающая сторона обучения, ибо только лишь правильное соотношение индуктивных и дедуктивных способов умозаключения на уроках может обеспечивать формирование у учащихся полноценных знаний. Поэтому индукцию и дедукцию ни в коем случае нельзя противопоставлять друг другу.

Как же нередко обстоит дело с использованием указанных способов умозаключения в школе? Рассмотрим в связи с этим конкретный случай из учительской практики.

Урок по теме «Местоимение как часть речи» учитель начал с повторения значения и грамматических признаков существительных, прилагательных и числительных. Повторялись также сведения о личных местоимениях, с которыми учащиеся знакомились в начальных классах.

Затем, используя дедуктивный метод изложения материала, учитель сам раскрыл понятие о грамматическом значении местоимения, особо подчеркнув смысл выражения: «Местоимения не называют предметы, признаки и количества, а лишь указывают на них».

Рассказ учителя был проиллюстрирован примерами, взятыми из связных текстов. В ходе объяснения материала использовались наглядные пособия.

Учитель стремился всячески активизировать работу класса. Учащиеся внимательно слушали, отвечали на вопросы, анализировали тексты, которые были заранее записаны на раздвижной классной доске, приводили свои примеры.

После этого учащимся было предложено самостоятельно проанализировать материалы, помещенные в соответствующем параграфе учебника, и, вычленив из структуры определения местоимения смысловой (семантический), морфологический и синтаксический признаки, сопоставить их с аналогичными признаками существительного, прилагательного, числительного.

Проведенная в заключение беседа обнаружила, что с заданием учащиеся справились достаточно успешно. Значит, дидактическая цель урока была достигнута.

Присутствовавшие на уроке учителя в целом положительно оценили урок, однако многие из них поставили под сомнение правомерность использования в качестве средства сообщения новых знаний метода рассказа. Доводы их были таковы: «Нельзя навязывать учащимся готовых знаний»; «Для изучения нового материала более приемлем индуктивный путь»; «Учителю самому нельзя делать выводов»; «Такой подход к объяснению материала не активизирует мыслительную деятельность учащихся». Были даже такие суждения: «Сейчас так методисты не советуют поступать»; «Это давно пройденный этап методики».

Судя по приведенным отзывам, присутствующие на уроке подвергали сомнению право учителя использовать в работе с учащимися дедуктивный способ изучения материала, полностью отдавая предпочтение индукции.

Однако сомнения эти лишены какого-либо серьезного основания. Психология и педагогика давно доказали бесспорную методическую ценность дедукции. Общеизвестно, что благодаря дедукции в науке были сделаны важные открытия. Дедуктивный путь является наиболее экономным способом ознакомления учащихся с новыми знаниями. Играя важную роль в становлении логического мышления школьников, дедукция формирует у учащихся умение использовать уже известные знания при усвоении нового материала.

Дедуктивный способ изложения материала должен быть самым тесным образом связан с индуктивным, предполагающим, как известно, переход от единичных фактов и примеров к общим положениям. Только лишь правильное соотношение индуктивных и дедуктивных способов умозаключения в процессе преподавания русского языка может обеспечивать формирование у учащихся полноценных знаний. Поэтому индукцию и дедукцию ни в коем случае нельзя противопоставлять друг другу.

Фридрих Энгельс в «Диалектике природы» писал: «Индукция и дедукция связаны между собой столь же необходимым образом, как синтез и анализ. Вместо того чтобы односторонне превозносить одну из них до небес за счет другой, надо стараться применять каждую на своем месте, а этого можно добиться лишь в том случае,

если не упускать из виду их связь между собой, их взаимное дополнение друг друга»¹.

Из сказанного ясно, что у той части присутствовавших на уроке словесников, которые отрицательно оценили использованный учителем дедуктивный способ изложения материала, под влиянием довольно распространенного в среде учителей и методистов-практиков мнения о том, что все знания учащиеся должны добывать сами, сложилось неверное представление о превосходстве индукции над дедукцией. На практике это приводит к тому, что на уроках таких учителей изо дня в день используется по преимуществу индуктивный путь изучения материала, что порождает шаблон в работе учителя, делает уроки однообразными по структуре.

К тому же индукция нередко истолковывается в педагогической практике ложно: под ней подразумевается чтение параграфов учебника и выполнение упражнений, представленных в учебнике.

Подобный «стиль» преподавания отнюдь не способствует гармоничному развитию аналитико-синтетической деятельности мышления учащихся, нацеливая их по преимуществу на поиски отдельных, разрозненных фактов, за которыми они подчас не умеют видеть общих закономерностей и положений.

Более того, если учитель не уделяет должного внимания подготовке учащихся к восприятию нового материала, т. е. не ставит перед школьниками проблемных вопросов, не воспитывает у них интереса к приобретению новых знаний, если в классе день за днем читается лишь материал, помещенный в учебнике, то такое преподавание вольно или невольно начинает сдерживать развитие умственных сил учащихся.

В самом деле, на уроках некоторой части учителей нередко можно наблюдать такие «дидактические ситуации». Повторив целый ряд вопросов, порой весьма далеких от содержания нового материала, учитель в самых общих чертах формулирует цель работы при изучении нового. Затем сразу же кому-либо из учащихся поручается прочитать в учебнике материал для наблюдений, обычно помещаемый в начале параграфа, и попытаться сформулировать вывод.

Сделанный вывод учащиеся повторяют еще два-три раза, после чего вслух читают определения понятий или формулировки правил (никакой работы над логической структурой этих определений и правил в данном случае не ведется). Изучение нового на этом обычно считается законченным. Начинается работа по закреплению материала. Описанная «ситуация» повторяется.

Называется номер упражнения, один из учеников по вызову учителя бегло читает условие упражнения, один-два примера разбираются устно, и класс начинает выполнять письменную работу.

Проверка записанного текста также нередко бывает весьма однообразной. Ученики «по цепочке» читают примеры из упражнения, бегло объясняя встречающиеся орфограммы или пунктограммы.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 542—543.

Учитель время от времени пытается привлечь внимание класса к читаемому тексту с помощью коротких реплик: «Слушайте, проверяйте!», «Не пропустите ошибок!».

Затем называется номер следующего упражнения из учебника, и работа продолжается по сложившемуся стереотипу.

Ясно, что при таком подходе к организации работы учащихся на уроке и складывается тот шаблон в преподавании, который может окончательно погасить всякий интерес к предмету.

Для того чтобы избежать подобного шаблона, учителю необходимо использовать более разнообразный арсенал методических средств, среди которых важная роль принадлежит дедуктивному способу изучения материала.

Практика показывает, что к дедукции прежде всего следует прибегать в тех случаях, когда у учащихся нет еще достаточно ясного представления о новых понятиях, вводимых в обиход их учебной деятельности. Таковы, например, взятые из области стилистики понятия о разговорном, деловом, научном, публицистическом стилях, которые согласно требованиям программы рассматриваются в IV — VI классах.

Материал для формирования указанных понятий может накапливаться в памяти учащихся постепенно в результате осуществления различных видов учебной деятельности: в процессе анализа литературных произведений, при работе над изложениями, сочинениями, материалами для стенной печати, в ходе устной речевой практики. Однако общее представление о стилях учителю лучше всего дать с помощью дедуктивного способа, который не без основания чаще всего связывают с методом рассказа.

Обращаясь к рассказу, учитель получает возможность в лаконичной, доступной форме раскрыть перед учащимися существо понятия о стилях и их характерных признаках.

Использование же индукции, которая чаще всего соотносится с методом беседы, потребует в данном случае гораздо больше времени и едва ли даст возможность в такой же мере донести до каждого ученика основные идеи изучаемого материала, поскольку к формулированию самостоятельных выводов по рассматриваемой теме далеко не все учащиеся достаточно подготовлены.

Использование дедуктивного способа изложения материала может оказаться методически целесообразным также при изучении ряда вопросов фонетики, графики, лексики, морфологии, синтаксиса. Подобным способом в IV классе могут, в частности, рассматриваться материалы, касающиеся устройства речевого аппарата, истории и назначения алфавита; в V классе — вопросы, связанные с происхождением и стилистической дифференциацией лексики; в VI классе — понятия о причастном и деепричастном оборотах, о грамматическом значении служебных частей речи; в VII классе — структурно-семантические особенности односоставных предложений; в VIII классе — общие основания структурно-семантической классификации придаточных предложений и многое другое.

Во всех без исключения классах дедуктивный способ находит свое применение при сообщении учащимся общих сведений о языке. Дедукция оказывается, по существу, единственным средством изучения материала, когда учитель должен дать краткий исторический комментарий к рассматриваемым на уроках языковым фактам.

Как уже отмечалось, дедукция должна тесно взаимодействовать с индукцией. Учителю ни в коем случае нельзя предавать забвению индуктивный способ изучения материала. Напротив, при планировании учебного процесса ему следует сознательно искать возможности рационального использования на уроках как индуктивного, так и дедуктивного метода. Это сделает процесс обучения более гибким, динамичным и повысит интерес учащихся к приобретению знаний.

Проиллюстрируем сказанное на примере изучения в IV классе понятия о твердых и мягких согласных.

Известно, что авторы стабильного учебника предлагают начинать анализ соответствующих фонетических явлений с наблюдений, в ходе которых ученики устанавливают, чем отличаются находящиеся в определенных фонетических позициях твердые и мягкие согласные звуки в словах типа *слон, олень, рука, рюкзак*.

В целом учащиеся правильно отвечают на поставленные вопросы и без особого труда различают твердые и мягкие согласные. Однако знания их о звуках речи остаются такими же эмпирическими, как и в начальных классах.

Стремясь несколько углубить понятие учащихся об изучаемых фонетических явлениях, учитель может начать объяснение материала с рассказа, в ходе которого он сообщит сведения о различиях звуков по высоте тона. Вначале с целью большей наглядности следует коснуться этих различий, имея в виду музыкальные звуки.

Большой интерес у школьников вызовет рассказ учителя о том, что высота тона у музыкальных духовых инструментов, например, зависит от характера отверстия, через которое вдувается воздух. Чем уже щель для прохождения воздуха (как, скажем, у флейты), тем более высокий тон приобретает звук, и, наоборот, чем шире щель, куда музыкант вдувает воздух (как, например, у баса), тем более низким становится звук, извлекаемый из инструмента.

Примерно так же обстоит дело и со звуками человеческой речи. Причем согласные твердые имеют более низкий тон, а согласные мягкие — тон более высокий. В справедливости сказанного учащиеся убеждаются, громко произнося слоги типа *бы — би, вы — ви, зы — зи, лы — ли, мы — ми*¹.

С этого момента начинает применяться индуктивный способ изучения материала. С помощью приема самонаблюдения учащиеся могут установить, что при произнесении мягких согласных средняя часть языка достаточно высоко поднимается к твердому нёбу. В результате этого щель во рту, через которую проходит воздух, делается узкой и тон голоса становится высоким. При произнесении же

твердых согласных средняя часть языка менее поднимается к твердому нёбу, что делает щель во рту широкой, — и тон голоса понижается.

После этих наблюдений класс переходит к выполнению заданий, содержащихся в учебнике.

Указанный подход к изучению материала ни в коей мере нельзя рассматривать как произвольное расширение программных требований, поскольку все наблюдения ведутся практическим путем и выводы, сделанные учащимися на основе этих наблюдений, не предлагаются для заучивания, а усваиваются в ходе самонаблюдений.

Описанный метод изучения программного материала называют, как известно, дедуктивно-индуктивным. Однако дедукция может не только предшествовать индукции, но и следовать за ней. Это бывает при так называемом индуктивно-дедуктивном методе. Сообщение учителя в таких случаях нередко служит средством разъяснения наиболее трудных положений, опираясь на которые учащиеся уверенно преодолевают трудности в учебной деятельности.

Чтобы показать это на примере, рассмотрим, как может быть организована работа учащихся по изучению в IV классе правил правописания падежных окончаний существительных типа *лилия, планетарий, желание*.

Вначале, чтобы создать поисковую ситуацию, учитель может предложить учащимся объяснить правописание падежных окончаний в таком, например, предложении: *Туристы побывали на выставке цветов, в зоопарке, на речной пристани, а также на станции юных техников*.

Объяснив написание падежных окончаний в словоформах *на выставке, в зоопарке, на пристани* (материал этот уже хорошо известен учащимся), школьники могут встретить затруднения при решении вопроса, какое окончание — *-е* или *-и* — следует писать в словоформе *на станции*.

Возникшая в классе «проблемная» ситуация может быть решена с помощью рассказа учителя.

В своем сообщении учитель отмечает, что выбор окончания в данном случае зависит от характера основы. Если основа у существительных 1-го склонения оканчивается на *-ий*, например: *армий-а, акаций-а, станций-а*, то в форме предложного падежа у слов данного типа пишется окончание *-и*. Если же основа оканчивается не на *-ий*, например: *аллей-а, шей-а, рос-а*, то в предложном падеже у существительных пишется окончание *-е*.

Таким же образом может быть выяснено и правописание окончания предложного падежа у существительных 2-го склонения типа *планетарий, здание* (в сопоставлении со словами типа *улей, платье, окно, дуб*).

После подобного сообщения, которое, как свидетельствует практика, оказывается в данном случае более экономным и дидактически результативным, чем беседа, учитель обращается к индуктивному способу рассмотрения материала, в ходе которого выясняется ха-

¹ См.: Иванов П. П. Методика изучения фонетики в V классе. М., 1959.

рактик окончаний родительного и дательного падежей у существительных на *-ия*.

Завершается изучение теории рассмотрением правила, приведенного в учебнике. Поскольку это правило представляет собой дедуктивное умозаключение, нужно снова использовать индукцию, с помощью которой можно определить условия применения правила в практике письма.

В ходе беседы отмечается, что, определяя эти условия, учащиеся должны сначала установить, оканчивается ли основа анализируемого слова на *-ий*, и лишь после этого действовать по плану-предписанию, данному в учебнике, т. е. определять склонение, падеж существительного и выбирать нужное окончание.

Так индукция и дедукция могут последовательно чередоваться в ходе учебного процесса, взаимно дополняя друг друга и создавая оптимальные условия для формирования у учащихся глубоко осознанных и прочных знаний.

Дедуктивный подход к изучению нового материала вовсе не обязательно связывать с методом рассказа. Из дедуктивных умозаключений учитель может исходить и при организации в классе различных видов беседы — воспроизводящей, сообщающей и особенно эвристической.

С другой стороны, пользуясь методом рассказа, педагог нередко обращается к способам индуктивного доказательства, что бывает обычно при показе образцов грамматического разбора, стилистического анализа текстов, в процессе объяснения различных типов ошибок учащихся и т. п.

Несомненно одно, что рассказ, как и беседа, при условии его правильной организации может стать активным способом сообщения знаний учащимся. Приемов активизации рассказа можно назвать немало: составление плана сообщения учителя, подбор примеров на данные правила, вычерчивание схем предложений, составление таблиц, обобщение того, что сообщено учителем, с помощью связных рассказов и т. п.

Для того чтобы беседа стала по-настоящему активным методом работы в классе, она должна быть также соответствующим образом методически аранжирована. Важная роль принадлежит в этом случае правильному формулированию вопросов, в том числе «проблемных», а также своевременной подготовке наглядных пособий, дидактически целенаправленных записей на доске, сигнальных карточек, технических — аудиовизуальных средств и т. п.

При подготовке к урокам немаловажную роль играет подбор материала, который, не расширяя рамок программных требований, намеченных в учебнике, служит средством, облегчающим учащимся усвоение знаний. Таким средством применительно к изучению синтаксиса и пунктуации является, в частности, интонация. Беседа, равно как и рассказ учителя, в данном случае намного выиграет в дидактическом отношении, если учащимся предварительно будут показаны особенности интонации изучаемых синтаксических кон-

струкций, а именно: перечислительная интонация, звательная интонация, интонация вводных слов и предложений, бессоюзных конструкций и т. п.

Опора на интонацию в сочетании с анализом структурно-семантических особенностей синтаксических конструкций в значительной мере способствует успешному формированию соответствующих обобщений, намечая более естественные переходы учащихся от форм чувственной, наглядной абстракции к абстракции мысленной, словесной.

Новый материал в ряде случаев может быть изучен учащимися самостоятельно по учебнику. Это оказывается возможным тогда, когда рассматриваемые на уроке сведения содержат целый ряд фактов, уже известных учащимся по прежнему опыту. Подобным способом, например, в IV классе могут быть изучены такие вопросы: имена существительные одушевленные и неодушевленные, собственные и нарицательные, род имен существительных и некоторые другие; в V классе учащиеся, в частности, могут самостоятельно рассмотреть отдельные темы из разделов «Имя числительное» и «Местоимение» (например, простые и составные числительные, личные местоимения); в VI классе для самостоятельного изучения могут быть предложены, скажем, такие темы: «Союзы сочинительные и подчинительные», «Разряды частиц. Формообразующие частицы» и т. п.

Важная роль в данном случае также должна принадлежать психологической подготовке учащихся к восприятию нового материала, созданию проблемных (эвристических) ситуаций.

В процессе работы над соответствующим материалом учебника учащиеся в устной или письменной форме составляют план параграфа, сначала — простой, а по мере приобретения необходимых навыков — сложный.

Для того чтобы привлечь особое внимание учащихся к рассматриваемому по учебнику материалу, часть подлежащих изучению сведений учитель сначала сообщает сам, а затем, поставив перед классом ряд вопросов поискового характера, предлагает учащимся самостоятельно найти ответы на эти вопросы путем чтения соответствующих разделов учебника. Целям активизации работы учащихся над параграфами учебника может служить также самостоятельный подбор примеров, иллюстрирующих те или иные правила, из текстов художественных произведений, читаемых на уроках и во внеклассное время.

По окончании работы над параграфом организуется беседа по материалам, самостоятельно изученным учащимися по учебнику. При этом важные положения и выводы произносятся вслух несколькими учащимися, в случае необходимости учитель сам еще раз разъясняет наиболее сложные вопросы. Особенно углубленная работа ведется над понятиями и структурой их определений: выделяются существенные признаки понятия, составляется план определения понятий и т. п.

Таким образом, каждый из упомянутых выше методов — рассказ,

беседа, самостоятельная работа — в школьной практике чаще всего используются не изолированно, а в тесном взаимодействии друг с другом, что способствует более глубокому, осознанному усвоению учащимися программного материала.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА

На уроках изучения нового материала закрепление полученных знаний обычно производится с целью формирования первичных умений и навыков. Здесь не может быть еще решен вопрос о формировании навыков как автоматизированных умений в их более или менее полном объеме.

Как уже отмечалось ранее, усвоение учебного материала — это сложное психофизиологическое явление, в котором вычлениются этапы восприятия, усвоения и воспроизведения знаний. Поэтому каждый конкретный урок должен иметь свои дидактические задачи, которые зависят прежде всего от целевого назначения и типа урока.

В соответствии со сказанным должны дифференцироваться и тренировочные упражнения, используемые на уроках. В основу этой дифференциации следует положить дидактические этапы усвоения материала, соответствующие различным со стороны их качественной характеристики психофизиологическим уровням. Эти уровни в педагогической науке определяются как уровни знаний, умений и навыков.

Сообразаясь со взглядами автора «Методики русского языка в средней школе» проф. А. В. Текучева¹, можно, в частности, так дифференцировать эти понятия. Под знаниями следует понимать определенный объем сведений, правил, но еще без должного умения применять их на практике. Это первый этап усвоения материала учащимися. В дальнейшем — на втором этапе — нужно выработать соответствующие умения.

Под умениями, по А. В. Текучеву, подразумевается тот уровень усвоения материала учащимися, когда они при известном напряжении внимания, воли, памяти могут правильно расставить знаки препинания в текстах или вставить пропущенные буквы в словах. При этом они могут дать правильное обоснование своим действиям (особенно в условиях коллективной работы класса), но навыка быстро и безошибочно ставить знаки препинания в тех же самых конструкциях или грамотно писать те же самые категории слов в условиях самостоятельного письма еще не обнаруживают. Для этого нужно выработать автоматизированные умения, т. е. навыки. Это и есть третья, самая высшая ступень изучения материала.

Разумеется, что все три указанные понятия неразрывны; умения

¹ См.: Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд., перераб. М., 1980, с. 23—24.

и навыки начинают в какой-то степени формироваться уже в процессе приобретения знаний, а знания на всем протяжении изучения материала служат базой создания умений и навыков.

Упомянутую классификацию каждый словесник должен принять во внимание: она имеет принципиальное значение при планировании и организации учебного процесса. Нежелание же считаться с различными уровнями усвоения знаний учащимися приводит на практике к нарушению логики учебного процесса на уроках. Сказанное прежде всего нередко проявляется в стремлении некоторых учителей и методистов стереть всякие различия между уроками первичного изучения материала и закрепления знаний, умений и навыков. Это находит свое отражение в требовании как можно больше выполнять разнообразных письменных упражнений на уроках всех типов.

Требование, казалось бы, вполне резонное, но его реализация без учета специфики каждого конкретного урока приводит подчас к нарушению дидактико-психологических закономерностей первичного изучения материала, что проявляется прежде всего в чрезмерном «уплотнении» этапа усвоения новых знаний и, более того, в стирании всякого различия между этапами усвоения нового материала и его закрепления, что отнюдь не полезно для формирования умений и навыков учащихся.

Чрезмерное сжатие этапа усвоения новых знаний нередко приводит к тому, что темп этой части урока без видимого на то основания ускоряется, и учащиеся оказываются в весьма невыгодном положении. Они не успевают в должной мере уяснить смысл новых понятий и овладеть формами новых суждений и умозаключений.

Быстрый переход к практической работе, под которой чаще всего понимается письмо, наносит серьезный ущерб изучению теории, а это, в свою очередь, отрицательно сказывается и на формировании практических умений и навыков.

Слишком ускоренный темп урока, не позволяющий порой учитывать ни индивидуальных особенностей детей, ни различных этапов усвоения знаний, приводит подчас к тому, что учащиеся при закреплении материала не успевают в должной мере осмыслить той роли, которую играют только что приобретенные теоретические знания в практике письма. Перенасыщение уроков дидактическим материалом, кроме того, вызывает быструю утомляемость детей и может способствовать, по мнению психологов, возникновению у школьников рассеянности внимания.

Стремление на каждом уроке решать как можно больше всевозможных учебно-воспитательных задач приводит отдельных учителей и методистов к явно неверным педагогическим выводам, смысл которых состоит в попытках так организовать каждый урок, чтобы на нем были представлены все дидактические моменты, начиная от первичного изучения знаний до практического применения их в письменных работах творческого характера.

На практике это нередко порождает калейдоскопичность урока,

приводит к нарушению логики закрепления учебного материала.

Чувствуя серьезные недостатки такого урока, некоторые методисты предлагают даже сдвигать уроки русского языка, чтобы дать возможность ученикам в течение одного дня пройти весь нелегкий путь овладения знаниями, умениями и навыками.

Целесообразность такого предложения станет очевидной, если учесть требования дидактики и психологии о постепенном наращении трудностей в работе учащихся и распределении работы по запоминанию во времени. В связи с этим отнюдь не обязательно, чтобы на каждом уроке учащиеся проходили весь путь от первичного усвоения материала к применению его в письменных работах типа изложений и сочинений. Такой подход к организации процесса обучения в целом ряде случаев может только повредить делу.

В связи со сказанным представляется, что если на тот или иной раздел программы отводится 2—3 часа, то на первом уроке учащиеся могут приобрести определенный круг теоретических знаний и некоторые первичные умения. И этого вполне достаточно. Затем они повторяют теоретический материал и выполняют упражнение дома. Это и будет распределением запоминания материала во времени. Дальнейшее формирование навыков произойдет на следующих уроках, и творческая работа будет предложена в тот момент, когда умения уже перейдут или начнут переходить в навыки.

Попытаемся определить теперь, как следует использовать существующие в методике виды упражнений, чтобы наиболее рационально организовать работу учащихся по закреплению знаний, умений и навыков.

Прежде всего нужно отметить, что в соответствии с различными психолого-педагогическими особенностями усвоения учебного материала учащимися все виды упражнений следует распределить по этапам. Этапы же должны быть связаны с характером работы учащихся. В данном случае имеются в виду: 1) полусамостоятельная работа; 2) самостоятельная работа репродуктивного (воспроизводящего) характера; 3) самостоятельная творческая работа.

Упражнения в связи со сказанным можно распределить следующим образом¹:

I этап: закрепление знаний в устной форме в процессе коллективной работы с учащимися, «комментированное» письмо, предупредительные диктанты зрительно-слухового и слухового типа.

II этап: различные виды осложненного списывания репродуктивного характера, объяснительные, выборочные диктанты, диктант «Проверяю себя»; разные виды языкового разбора.

III этап: различные виды осложненного списывания творческого характера; творческий, свободный диктанты; работа по составлению

связных текстов; свободное списывание; различные виды грамматико-стилистического конструирования; редактирование текстов; проведение изложений и сочинений.

Следует помнить, что на всех этапах закрепления знаний осуществляется многообразная работа по развитию речи учащихся (обогащение и активизация словаря, работа по овладению всевозможными языковыми нормами, а также навыками связных высказываний).

Не надо думать, что между упражнениями, относящимися к различным дидактико-психологическим этапам организации работы учащихся, не может быть никаких естественных связей и что эти упражнения должны использоваться разобщенно. Напротив, связи между указанными упражнениями настолько естественны и подвижны, что упражнения разных этапов на одном и том же уроке могут тесно переплетаться, взаимно влиять друг на друга, способствуя лучшему закреплению знаний, умений и навыков учащихся.

Взять, к примеру, тот же выборочный диктант, который мы условно относим к более высокому, второму этапу закрепления знаний. Однако если изучаемый на уроке материал в целом уже знаком учащимся по прошлым годам обучения, то упомянутый диктант может быть использован уже на ранних этапах работы над учебным материалом.

Так, в частности, учитель может поступить при изучении в IV классе категорий рода, числа, склонения имен существительных, т. е. вопросов грамматики, в сущности уже известных учащимся по курсу начальной школы. В данном случае после рассмотрения теории по указанным темам учитель может избрать в качестве упражнения, предназначенного для закрепления знаний, именно выборочный диктант, предложив учащимся выписать из диктуемого им текста существительные определенного рода, числа или склонения.

По-разному может варьироваться также использование творческих и свободных диктантов. На более высоких этапах закрепления материала они могут проводиться как контрольные, но при необходимости, когда соответствующие речевые и правописные навыки учащихся еще не окрепли, им может быть придан предупредительный-объяснительный характер.

Имея в виду систему работы по закреплению знаний, умений и навыков, надо отметить, что на уроках изучения нового материала эта работа чаще всего начинается в тот момент, когда учащиеся знакомятся с опознавательными признаками понятий, анализируют формулировки орфографических или пунктуационных правил, учатся графически выделять орфограммы или пунктограммы. Работа в этом случае чаще всего ведется в устной форме, затем результаты ее оформляются в письменном виде: учащиеся, например, записывают план, раскрывающий структуру понятия, алгоритм, намечающий пути применения правила, образцы графического обозначения орфограмм и т. п.

Так, например, при изучении морфологии в IV—VI классах

¹ Подобное распределение видов упражнений по различным этапам усвоения знаний в известной мере является условным, однако оно в целом с достаточной определенностью учитывает основные психофизиологические условия формирования знаний, умений и навыков.

может быть составлен такой план определения знаменательных (самостоятельных) частей речи:

1. Общее значение.
2. Морфологические признаки.
3. Синтаксическая роль.

Подобная схема анализа может быть перенесена затем и на определения понятий при рассмотрении служебных частей речи — предлогов, союзов, частиц. В этом случае отмечается, что каждая из указанных служебных частей речи имеет свойственное ей общее значение. Что же касается других признаков, то им присущ как бы отрицательный показатель, т. е. ни предлоги, ни союзы, ни частицы не имеют форм словоизменения и не являются в предложении его членами.

При изучении в IV классе темы «Предложения с обращениями» может быть, в частности, составлен такой алгоритм «поиска» обращения:

1. Есть ли в предложении существительное в именительном падеже?
2. Не является ли оно подлежащим (т. е. не входит ли в грамматическую основу)?
3. Обозначает ли искомое слово лицо, к которому обращаются с речью?
4. Произносится ли это слово со звательной интонацией (с повышением тона голоса и некоторым замедлением темпа речи)?

На последующих этапах урока в определенной системе, которую подсказывают психофизиологические особенности формирования умений и навыков, должны выполняться разнообразные письменные упражнения.

Однако в практике работы некоторых учителей закрепление материала ведется нередко однообразно — лишь путем выполнения упражнений учебника.

Дидактическая ситуация обычно складывается так. Сразу же после изучения теоретического материала учителем называется номер задания, один из учеников бегло читает условие упражнения, два-три примера из текста разбираются устно, и класс начинает выполнять работу в письменном виде.

Проверка записанного учащимися текста организуется обычно путем работы класса «по цепочке», что не позволяет включить в активную работу всех школьников.

Затем называется номер следующего упражнения из учебника, и работа продолжается по сложившемуся стереотипу.

Ясно, что при таком подходе к организации работы по закреплению материала на уроке и складывается тот шаблон в преподавании, который отнюдь не способствует формированию у учащихся устойчивого интереса к изучению русского языка. Это во-первых. А во-вторых, все это серьезно противоречит психолого-педагогическим требованиям о необходимости в процессе обучения языку

опираться на деятельность различных анализаторов — зрительного, слухового, моторного (руководительного), речедвигательного.

И если в момент выполнения упражнений по учебнику активно действуют зрительный и моторный факторы, то работа речедвигательного и слухового факторов оказывается свернутой, скрытой. Кроме того, слишком быстрый переход от рассмотрения теории к упражнениям, выполняемым по учебнику, не позволяет учителю с достаточной точностью устанавливать, в какой мере учащиеся усвоили теоретические положения, на которых основывается работа по формированию практических навыков. Серьезно нарушается при этом также психолого-педагогическое требование о необходимости постепенного наращивания трудностей в работе учащихся.

Другая довольно распространенная в опыте учителей крайность, приводящая к серьезному нарушению требований дидактики и психологии, предъявляемых к формированию умений и навыков учащихся, — чрезмерное увлечение так называемыми «комментированными» упражнениями.

На практике это приводит к шаблонизации способов организации работы учащихся на уроке и довольно часто лишает школьников самостоятельности при выполнении заданий учителя, что в конечном счете значительно снижает развивающий и воспитывающий потенциал уроков.

Проиллюстрируем сказанное фактами, которые имели место на уроках одного из учителей, изучавшего с четвероклассниками тему «Правописание безударных личных окончаний глаголов».

Всего на изучение темы было затрачено четыре урока. На первом из них, который в соответствии с логикой организации учебного процесса по теме должен быть уроком изучения нового материала, рассматривалось правило правописания безударных личных окончаний глаголов.

Учитель начал урок в быстром темпе, стараясь сразу же овладеть вниманием учащихся и создать рабочее настроение в классе.

Домашнее задание ради экономии времени не проверялось, целенаправленного повторения, которое могло бы психологически подготовить учащихся к восприятию нового материала, не было.

Вместо этого в начале урока была проведена словарно-орфографическая пятиминутка: учитель диктовал слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, а учащиеся записывали их в процессе так называемого комментирования.

Казалось бы, идея «комментирования» сама по себе предполагает необходимость объяснения орфограмм или пунктограмм в записываемом тексте. Однако, в силу того что в данном случае объяснить соответствующие написания с помощью правил учащиеся не могли, «комментирование» приобрело форму «орфографического» проговаривания трудных слов по слогам.

В ходе словарного диктанта учащимися было записано свыше 10 слов — имен существительных типа: *апельсин, арена, балкон, вагон, диван* и др. Все эти слова были взяты учителем из списка,

помещенного в школьном учебнике, однако, какое отношение к теме урока имела работа над ними, осталось неясным.

После того как указанная работа была завершена, учитель перешел к другому этапу урока — объяснению нового, а о словах, которые были включены в словарный диктант, на уроке больше не упоминалось.

Новый материал объяснялся по учебнику, для чего снова был использован прием «комментирования».

Сообщив тему урока, учитель сразу же предложил одному из учащихся читать параграф учебника вслух, а сам в ходе чтения делал краткие замечания такого характера: «Это очень трудное правило, так что будьте внимательны»; «Следите за тем, какая гласная стоит перед -ть»; «Исключения нужно выучить» и т. п.

Затем учащимся было предложено самостоятельно прочитать параграф по учебнику и постараться как можно лучше запомнить правило.

В связи с тем что это правило не является для четвероклассников абсолютно новым (они с ним предварительно познакомились еще в III классе), по прошествии 4—5 минут наиболее подготовленные учащиеся могли изложить его содержание почти дословно.

После этого двое учащихся, сидя за партами, прочитали и кратко объяснили способ применения правила, который предлагается авторами учебника.

Совершенно не заботясь о том, насколько глубоко осмыслено правило каждым из учащихся (включая и самых слабо подготовленных школьников), учитель решил, что на этом работу над правилом можно закончить.

Началось закрепление изученного материала. Вначале проводилось так называемое полное «комментированное письмо».

Учитель читал предложения типа пословиц (например: *Без труда не вынешь и рыбки из пруда*), а учащиеся по вызову учителя, не вставая с места, кратко «комментировали» (объясняли) все встречающиеся в предложении орфограммы, проговаривая при этом слова по слогам, и одновременно записывали диктуемые учителем предложения в своих тетрадях. Все остальные ученики также записывали то, что диктовал учитель.

Вот какие «комментарии» были сделаны при записи приведенного выше предложения одним из учащихся.

«Без труда... без особого труда, без — предлог, пишу раздельно; тру-да — здесь нет ничего (!); не — отрицательная частица, пишу с глаголом раздельно; вынешь — неопределенная форма вынуть, не на-ить, в исключение не входит... это глагол I спряжения, пишу окончание -ешь; и рыбки — здесь проверяем написание буквы б словом рыба; из пруда — из глубокого пруда, предлог из пишем раздельно; пруд-а — здесь нет ничего (!); в конце предложения ставится точка».

Оценивая подобное упражнение с точки зрения его дидактической целесообразности, нужно отметить, что учитель, занимаясь закреплением только что изученного теоретического материала на самых

ранних стадиях формирования связанных с ним умений и навыков, поступил явно опрометчиво. Вместо того чтобы сконцентрировать внимание учащихся на условиях применения в практике письма нового правила, он потребовал от них повторения целого ряда ранее изученных орфограмм, многие из которых учащимися уже хорошо усвоены. В результате не были созданы надлежащие условия для прочного и дифференцированного усвоения учащимися норм употребления только что изученного орфографического правила. На данном этапе урока всякого рода объяснения («комментарии») должны иметь выборочный и более целенаправленный характер.

Затем учащиеся перешли к выполнению упражнений учебника.

Работа была организована следующим образом: учитель называл номер упражнения и просил кого-либо из учащихся сразу же прочитать задание этого упражнения. Разобрав устно 2—3 примера, учащиеся начинали выполнять задание, снова опираясь на способ «комментирования»: весь класс выполнял письменную работу, а отдельные ученики «комментировали» то, что они писали в своих тетрадях.

Некоторые упражнения выполнялись по текстам из «Дидактических материалов...», однако все ученики при этом получали одни и те же задания, и работа в классе снова велась по способу «комментирования».

В конце урока учащиеся составляли свои примеры с глаголами, входящими в исключение из правила. Казалось бы, в данном случае учитель получил возможность организовать вполне самостоятельную мыслительную деятельность учащихся. Однако уровень этой деятельности был значительно снижен: работа опять велась фронтально (составленные учениками предложения сначала произносились вслух, а лучшие из них записывал весь класс).

К концу занятий стало очевидно, что учителю ни на одном из этапов урока не удалось организовать вполне самостоятельную работу учащихся. Знакомство же с конспектом проведенного урока обнаружило, что учитель и не ставил перед собой такой цели, полагаясь во всем на «комментированные упражнения».

Завершая работу на уроке, учитель выставил нескольким учащимся итоговые оценки — «поурочные баллы».

Все учащиеся получили на дом одно и то же задание — упражнение по учебнику.

Второй по счету урок был уроком закрепления знаний, умений и навыков, и на этот раз на уроке возобладали «комментированные упражнения».

В начале урока было проверено домашнее задание. Текст упражнения учащиеся читали по очереди и «комментировали». Краткие реплики содержали сведения о том, какие буквы в безударных личных окончаниях глаголов и почему написали учащиеся. Если кто-либо из учеников ошибался, то право «комментировать» (т. е. объяснять соответствующие орфограммы) переходило к другому учащемуся.

Затем учащиеся снова выполняли упражнения по учебнику. Кто-либо из учеников читал задание упражнения, и начиналась фронтальная работа по способу «комментирования».

Со стороны могло показаться, что каждый из учащихся самостоятельно выполняет задание по учебнику, однако на уроке все время звучали краткие «комментарии», значительно снижавшие степень самостоятельности в работе класса в целом.

Отдельные упражнения учащиеся, казалось бы, начинали выполнять в условиях полной самостоятельности, однако учитель, словно тяготясь наступившей в классе тишиной, торопил учеников и после записи одного-двух предложений сразу же приступал к их проверке — чтению вслух и «комментированию».

В связи с этим учащиеся попадали в весьма сложную психологическую ситуацию: им приходилось, с одной стороны, вполне самостоятельно продолжать работу над упражнением, а с другой — следить за тем, как «комментируются» (объясняются) уже записанные ими предложения. Было неясно, зачем учителю понадобилось подобное распределение внимания учащихся. Разве только ради экономии времени?

Сознавая, что на уроках закрепления знаний, умений и навыков нужно постепенно усложнять и разнообразить характер тренировочных упражнений, учитель, наконец, перешел от выполнения заданий по учебнику и «Дидактическим материалам» к диктантам с изменением текста.

В данном случае четвероклассники писали творческий диктант с «заменами». Согласно заданию они должны были заменить формы глаголов прошедшего времени формами будущего и безошибочно написать безударные окончания глаголов. Известно, что работа подобного плана, если она выполняется в условиях полной самостоятельности, может значительно укрепить правописные навыки школьников.

Однако и на этот раз задание выполнялось путем «комментирования», т. е. фронтального разбора, который производился одновременно с записью текста. При этом конкретно указывалось, как следует изменить соответствующие формы глаголов и какие окончания в каких случаях нужно написать. Высокий обучающий эффект творческого диктанта был таким образом утрачен. Учитель будто забывал (а может быть, и не понял до конца), что диктанты с изменением текста могут быть не только предупредительными, но и объяснительными, и даже контрольными (проверочными).

Подводя итоги второго урока по теме, учитель снова выставил некоторым учащимся «поурочные баллы». Все ученики по-прежнему получили одинаковое домашнее задание, связанное с выполнением упражнения по учебнику.

Третий урок по теме в связи с психолого-педагогическими требованиями, предъявляемыми к заключительным этапам работы по определенному разделу программы, должен был быть итоговым, повторительно-обобщающим. (Что же касается четвертого урока,

то в соответствии с рекомендациями методических пособий он посвящается составлению описательного текста по картине или диалога по рисунку, требующих использования в речи полученных на предыдущих уроках знаний. Это предполагает достаточно высокий уровень автоматизации орфографических навыков. Урок этот имеет свою специфику, в корне отличную от тех уроков, на которых формируются правописные навыки учащихся. Поэтому о нем мы не говорим.)

Готовясь к проведению третьего урока, учитель интуитивно чувствовал, что следует как-то обновить арсенал дидактических средств и методических приемов, которые будут использоваться на уроке. Это необходимо было сделать для того, чтобы, во-первых, поддержать у учащихся интерес к работе над уже известным материалом и, во-вторых, как-то разнообразить способы применения знаний учащимися.

Подобное решение учителя следует считать вполне справедливым. Однако знакомство с конспектом анализируемого урока и с тем, как было проведено на этот раз занятие с учащимися, показало, что ни о каких широких обобщениях пройденного материала учитель и не помышлял (хотя на данном уроке это должно было бы стать его главной заботой), а тренировочным упражнениям снова был придан характер «комментирования».

Выразилось это, в частности, в следующем. К уроку учитель заранее подготовил записи текстов упражнений на пленках кодопозитивов и на закрытых частях классной доски. Казалось, создавались оптимальные возможности для повышения уровня самостоятельной работы учащихся и даже для дифференциации ее по степени трудности.

Однако ничего подобного на уроке не произошло. Дело прежде всего в том, что когда соответствующие тексты были показаны классу, то сначала все задания были выполнены («прокомментированы») учащимися в ходе фронтальной беседы, а затем уже класс перешел к списыванию текстов с доски и с экрана кодопроектора.

На заключительном этапе была проведена работа по составлению связного текста по картине (сочинение-миниатюра) с использованием глаголов разных типов спряжений с безударными личными окончаниями. Для этой цели была использована картина Ф. П. Решетникова «Опять двойка». Однако выяснилось, что соответствующие тексты в основном были составлены учащимися дома, а в классе эти тексты читали и бегло «комментировали» отдельные ученики. В целом эта работа не носила по-настоящему обучающего характера.

На третьем уроке также не было индивидуального опроса учащихся, а основной формой оценки знаний школьников оставался «поурочный балл». Письменное домашнее задание не проверялось.

Из краткого обзора приведенных уроков становится очевидным, что учитель в качестве основного способа обучения в целом использует так называемые «комментированные упражнения» — начиная от «комментированного письма» до всякого рода «коммен-

тариев», делаемых учителем и учащимися во время изучения и закрепления материала. Причем эти «комментарии» представляют собой чаще всего весьма краткие, фрагментарные замечания (иногда они начинают приобретать характер реплик «телеграфного» стиля) по поводу классификации тех или иных языковых фактов или использования при письме правил орфографии и пунктуации. Делают эти комментарии учащиеся, как правило, с места, сидя за партой.

Все это весьма отрицательно сказывается на глубине освоения вновь изучаемого материала, а также на его закреплении и повторении. Особенно страдает при этом организация самостоятельной работы учащихся. На многих уроках она при таком положении дела практически отсутствует, поскольку занятия все время носят фронтальный характер.

Поставим теперь вопрос: что же такое «комментированное письмо» как прием обучения навыкам правописания?

На данный вопрос со всей определенностью можно ответить, что по своей психолого-дидактической сути «комментированное письмо» — это не что иное, как некоторая разновидность предупредительно-объяснительных диктантов. Предупредительными они являются потому, что те учащиеся, которые не торопятся при письме (таких обычно в классе бывает меньше всего), а внимательно слушают «комментаторов», предупреждения о возможных ошибках получают до записи текста; объяснительными же их можно назвать потому, что другие учащиеся, которых в классе чаще всего бывает абсолютное большинство и которые привыкли писать в присущем им темпе, не ожидая реплик «комментатора» и намного опережая темп его письма, речевые сигналы, предупреждающие о возможных ошибках, воспринимают уже после записи текста и исправляют замеченные ошибки, если, конечно, они приучены это делать.

Даже сам «комментатор» никогда не может слить в «едином процессе» объяснение и письмо (а ведь самым существенным признаком «комментированного письма» как методического приема считается именно это).

Психофизиологические свойства нашего мышления таковы, что совершенно невозможно записывать текст и одновременно (абсолютно синхронно!) объяснять трудные орфограммы в словах. Поэтому соотношение мыслительного процесса и акта письма у учащегося, «комментирующего» свои записи, может быть двояким: или ученик сначала объяснит нужную орфограмму, а затем запишет слово (предупредительный диктант), или учащийся вначале запишет слово, а затем сделает необходимые «комментарии» (объяснительный диктант).

Заметим далее, что с точки зрения психолого-педагогических особенностей, позволяющих с наибольшим эффектом организовать учебную деятельность учащихся, «комментированное письмо» во многом проигрывает по сравнению с предупредительными и объяснительными диктантами.

Дело в том, что при проведении «комментированного письма»

учителю, во-первых, весьма трудно сконцентрировать внимание всего класса в одном фокусе, поскольку процесс письма многих учащихся, как это было показано ранее, и «комментирование» текста во времени чаще всего не совпадают. Это приводит к тому, что доминанта внимания у учащихся оказывается весьма неустойчивой, что может в конце концов порождать у них рассеянность внимания, неумение контролировать себя во время самостоятельного письма.

Во-вторых, при «комментированном письме», если оно проводится в полном объеме (как это было у упомянутого учителя на первом занятии), на уроках нередко создаются ситуации деавтоматизации навыков, когда объясняются многие написания, давно уже ставшие автоматизированными. Это порождает в классе излишний «информативный шум», что может вызвать преждевременное утомление учащихся и отрицательно сказаться на усвоении новых знаний. Подобные занятия не вызывают у учащихся большого интереса к работе над изучаемым материалом.

Между тем при проведении предупредительно-объяснительных диктантов можно полностью избежать отмеченных недостатков в организации работы учащихся, если, конечно, строго соблюдать психолого-педагогические требования к написанию этих диктантов учащимися.

Определяя место «комментированного письма» в системе тренировочных упражнений, следует заметить, что подобный методический прием целесообразнее всего применять на самых ранних этапах закрепления материала (сразу после изучения теоретических сведений).

«Комментированному» (или объяснительному) письму в данном случае следует придавать выборочный характер, анализируя в ходе работы с учащимися орфограммы или пунктограммы на только что изученные правила. Если же поступать по-иному, т. е. одновременно с примерами на новое правило разбирать большое количество фактов правописания, связанных с ранее пройденным материалом, внимание учащихся может рассеиваться и применение данного приема окажется неэффективным.

Весьма желательно дело вести так, чтобы учащиеся при письме опирались не только на слуховой, но и на зрительный фактор усвоения материала. С этой целью соответствующие примеры нужно записывать на доске, ведя в определенной последовательности подробные рассуждения вслух и графически выделяя орфограммы или пунктограммы. Учащиеся в процессе работы должны пользоваться сигнальными карточками, чтобы учитель на основе «обратной связи» мог устанавливать, как идет работа класса над учебным материалом на ранних стадиях его усвоения.

При этом нельзя пока произвольно сокращать («свертывать») объем рассуждений учащихся.

Другие же виды «комментированного письма», такие, скажем, как полное (сплошное) «комментирование», «самокомментирование», «комментирование связного текста», «контрольное комментирова-

ние» и подобные, едва ли могут быть признаны самостоятельными методическими приемами, поскольку они представляют собой различные вариации давно уже существующих и достаточно подробно описанных в методике многообразных видов языкового разбора — грамматического, орфографического, пунктуационного, лексико-стилистического и др.

В связи со сказанным в целом ряде случаев, особенно при работе над трудными для учащихся правилами, на ранних стадиях формирования навыков целесообразнее всего обращаться к использованию обучающих диктантов, и прежде всего диктантов предупредительных.

Для IV и V классов более всего подходят в указанном случае предупредительные диктанты зрительно-слухового типа, в ходе которых учащиеся, рассуждая вслух, делают заключения о характере орфограмм или пунктограмм, встречающихся в анализируемых текстах.

Указанная разновидность обучающего диктанта, если исходить из предложенной П. Я. Гальпериным¹ теории поэтапного формирования умственных действий, достаточно четко соотносится с начальным этапом формирования самостоятельных действий учащихся.

Речевая деятельность учеников на данном этапе может подкрепляться работой с сигнальными карточками, с помощью которых устанавливается «обратная связь» между учителем и учащимися.

После написания диктанта указанного типа в качестве самостоятельной работы учащимся могут предлагаться упражнения из учебника одинаковой для всех степени сложности или, если речь идет о достаточно подготовленных по русскому языку классах, четко дифференцированные по уровням трудности.

На заключительном этапе урока может быть проведен объяснительный диктант или диктант «Проверяю себя», целью которого явится контроль за качеством усвоения знаний учащимися и проверка степени их самостоятельности в работе.

В этом случае уже на первом уроке по теме используются тренировочные упражнения, которые условно могут быть отнесены к более высоким уровням работы по закреплению материала. Сказанное полностью соотносится с требованиями дидактики о постепенном наращивании трудностей и усилении степени самостоятельности учащихся в работе.

Иногда на уроках, посвящаемых формированию первичных умений и навыков, могут проводиться так называемые «комбинированные» диктанты. Работа в подобном случае организуется следующим образом. Сначала проводится «комментированное» письмо с коллективным объяснением изучаемых на уроке орфограмм или пунктограмм. Выходя по очереди к доске, учащиеся записывают слова, словосочетания или предложения и громко проговаривают

соответствующие «комментарии», демонстрируя перед классом способы применения в практике письма только что изученного орфографического или пунктуационного правила. В случае необходимости образцы «комментирования» изучаемого правила вначале показывает сам учитель.

На указанном этапе работы у учащихся углубляются теоретические знания и формируются умения применять правила в процессе письма.

Затем учитель, стремясь к тому, чтобы степень самостоятельности учащихся в работе постепенно возрастала, проводит предупредительный диктант слухового или зрительно-слухового типа. Это дает возможность не только сосредоточивать внимание учащихся на способах объяснения той или иной орфограммы, но и постепенно прививать им навыки самостоятельного письма (т. е. письма «без подсказки», что обычно бывает при выполнении учащимися «комментированных» упражнений).

На более высоких этапах закрепления теоретического материала (т. е. в конце урока) может быть проведен объяснительный диктант, что позволит учителю создать условия для вполне самостоятельного письма учащихся. Проверка диктанта может быть осуществлена, как это обычно делается в таких случаях, путем беседы учителя с учащимися, в ходе которой объясняются соответствующие орфограммы или пунктограммы и замеченные ошибки исправляются. Однако в классах с низким уровнем грамотности целесообразнее всего организовывать самопроверку путем сличения учащимися своих работ с образцами правильных написаний, демонстрируемыми на классной доске или на экране.

Что же касается упражнений по учебнику, выполняемых на уроках изучения нового материала, то в этом случае прежде всего используются тренировочные упражнения, представляющие собой более простые типы осложненного списывания. Сюда можно отнести, в частности, упражнения, где от учащихся требуется вставить пропущенные буквы, дописать окончания, объяснить постановку знаков препинания в текстах, расставить пропущенные знаки и т. п. Вместе с тем уже на уроках изучения нового материала, в зависимости от характера рассматриваемых теоретических сведений и степени подготовленности класса, учащимся могут предлагаться более сложные задания, например: составить на основе использования данных слов словосочетания и предложения, употребив соответствующие словоформы в нужных падежах; выбрать из словарей слова определенных лексико-грамматических классов с трудными орфограммами, сконструировать предложения по определенным синтаксическим моделям и т. п.

В связи со сказанным необходимо заметить, что, хотя на уроках изучения нового материала учащиеся чаще всего выполняют одинаковые задания, уже и на этом этапе обучения следует стремиться по возможности предлагать разным по степени подготовленности группам учащихся работы, дифференцированные по степени труд-

¹ См.: Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1966, с. 425.

ности. Для этой цели могут быть использованы упражнения повышенной сложности из стабильных учебников, из «Дидактических материалов» и др. пособий.

РАБОТА ПО ДАЛЬНЕЙШЕМУ УГЛУБЛЕНИЮ И ОБОБЩЕНИЮ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

На уроках закрепления знаний, умений и навыков и особенно на повторительно-обобщающих уроках знания учащихся систематизируются, обобщаются, поднимаясь на более высокий уровень. Здесь создаются особенно благоприятные условия для формирования автоматизированных умений, т. е. навыков.

Как уже отмечалось ранее, на уроках указанных типов должны использоваться упражнения, требующие от учащихся большей самостоятельности при решении соответствующих мыслительных задач.

Обращаясь к использованию диктантов, учитель может применить в качестве эффективного средства закрепления материала выборочные, объяснительные диктанты, диктант «Проверяю себя».

Выборочный диктант (хотя он, как уже отмечалось ранее, может быть применен и на уроках изучения нового материала) формирует у учащихся навыки классификации соответствующих языковых явлений, что особенно важно на стадиях обобщения и систематизации знаний.

С целью совершенствования речевых навыков, памяти и творческого воображения учащихся выборочный диктант может быть написан с последующим восстановлением текста. Работа организуется следующим образом. Вначале учащиеся хорошо запоминают читаемый учителем текст, а затем выписывают из него слова или словосочетания на определенные правила. По окончании работы учащимся предлагается самостоятельно восстановить только что прослушанный текст, используя в качестве смысловых «вех» тот материал, который был записан в ходе диктанта.

Вполне возможно варьировать также методику проведения диктанта «Проверяю себя», рекомендованного А. И. Кобызовым. Высокий обучающий и контролирующий эффект этого диктанта состоит в том, что учебная инициатива в ходе работы исходит не от учителя, как это обычно бывает при написании объяснительных диктантов «традиционного» типа, а от учащихся (сомневаясь в правильности написания, учащиеся сами ставят перед классом вопросы).

Поскольку диктант «Проверяю себя» пишется без предварительного объяснения орфограмм или пунктограмм, его использование связывается с более высокими этапами формирования умений и навыков. (Предлагая диктант, нужно быть в какой-то мере уверенным, что учащиеся при письме не допустят ошибок или во всяком случае сделают их минимальное количество.)

В случае необходимости (если учащиеся продолжают делать много ошибок на недавно изученное правило) диктанту «Проверяю

себя» может быть придан предупредительный характер, когда вопросы о написаниях, вызывающих затруднения, задаются учащимися до записи текста. При этом сохраняется высокий обучающий и контролирующий эффект диктанта и предупреждаются возможные отклонения от правописных норм.

На уроках закрепления, обобщения и систематизации материала могут быть использованы и другие диктанты предупредительного характера, требующие от учащихся высокого уровня мыслительной активности. К таким видам работы можно отнести предупредительные диктанты, при написании которых школьники обучаются умению пользоваться справочной литературой: учебниками, словарями, сводами орфографических и пунктуационных правил, альбомами таблиц и т. п.

Предупредительный диктант с использованием алгоритмов

Известно, что алгоритмы обучения, являясь своеобразными «предписаниями», помогают учащимся более логично и последовательно мыслить в процессе применения правил. Работа с алгоритмами практикуется на различных этапах усвоения грамматической теории и формирования навыков. Особенно важное значение приобретает эта работа в тех случаях, когда полученные школьниками умения начинают достигать все более высоких ступеней автоматизации.

Для того чтобы школьники быстрее перешли к вполне самостоятельному безошибочному письму, нужно чаще создавать на уроках дидактические ситуации, требующие от обучающихся умения контролировать свое письмо без помощи учителя. Такие ситуации обычно возникают при написании предупредительного диктанта с использованием алгоритмов.

Методика проведения этого диктанта такова. Вначале на уроках с помощью алгоритмов ведется работа по изучению и закреплению материала. Усваивая логическую структуру новых правил, учащиеся под руководством учителя составляют алгоритм, занимаются «комментированным» письмом с подробными устными объяснениями по алгоритму, коллективно выполняют упражнения по учебнику, ориентируясь на «предписания». И лишь после этого переходят к написанию предупредительного диктанта с использованием алгоритмов. Работа организуется следующим образом. Учитель в замедленном темпе читает словосочетания, предложения или связный текст. Учащиеся в необходимых случаях контролируют свое письмо по алгоритму, записывая в скобках номер операции алгоритма.

Возьмем для примера алгоритм, связанный с изучением в VI классе правил правописания безударных личных окончаний глаголов.

При составлении алгоритма будем исходить из того, что учащиеся, прежде чем начинать поиск опознавательных признаков соответствующей орфограммы, должны всякий раз устанавливать, о каком личном окончании глагола ведется речь — об ударном или безударном. Алгоритм в таком случае приобретает следующий вид:

Глаголы I и II спряжения¹

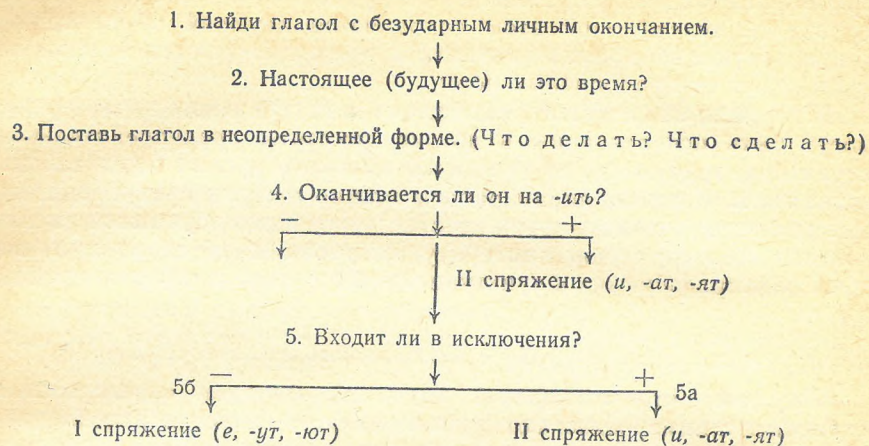


Таблица с алгоритмами вывешивается на доске, или учащиеся открывают свои альбомы наглядных пособий, где заранее записывается нужный алгоритм.

Диктуются, например, такие предложения:

1. Ты много *трудишься* над сочинением.
2. Девочка *смотрит* вдаль.
3. Мальчики *колют* дрова.

Запись ведется обычно выборочно. Например: *трудишься* (4), *смотрит* (5 а), *колют* (5 б).

Наблюдения показывают, что в подобных предупредительных диктантах орфографических ошибок не только что изученные правила обычно не бывает. Весьма положительно такая организация работы учащихся сказывается и на результативности проверочных (контрольных) диктантов.

Предупредительный диктант с использованием таблиц

Применение таблиц на уроках русского языка, как известно, помогает сделать более конкретным изучаемый языковой материал и одновременно с этим перейти на более высокие ступени абстракции.

Сказанное в первую очередь относится к таблицам обобщающего характера, позволяющим в яркой и вместе с тем лаконичной форме донести до учащихся суть изучаемых правил. Подобные таблицы лучше всего применять в тот момент, когда на уроках закрепления знаний начинается этап сокращения («свертывания») операций алгоритма.

¹ При организации работы по данному алгоритму автор опирался на материалы книги А. И. Власенкова «Общие вопросы методики русского языка в средней школе» (М., 1973, с. 297).

Вот какую, например, таблицу при написании предупредительного диктанта можно использовать на уроке в связи с упомянутым выше алгоритмом.

Безударные личные окончания глаголов проверяй с помощью правила

II спряжение

и

-ат, -ят

- а) Все глаголы на -ить (кроме *стелить* и *брить*)
- б) 7 глаголов на -еть: *смотреть, видеть, ненавидеть, обидеть, зависеть, терпеть, вертеть*
- в) 4 глагола на -ать: *слышать, дышать, держать, гнать*

I спряжение

е

-ут, -ют

Все остальные глаголы

В левой половине таблицы, слегка заштрихованной цветным карандашом, указываются дифференцирующие признаки II спряжения, в правой, незаштрихованной, — признаки I спряжения.

Поиск нужного окончания в процессе написания предупредительного диктанта начинается с левой половины таблицы, т. е. с попытки обнаружить у анализируемого глагола признаки II спряжения. В случае отрицательного ответа «поиск» переводится на правую половину таблицы.

Так в процессе работы с наглядным пособием постепенно вырабатываются обобщенные ассоциации, на основе которых формируется прочный навык правописания безударных личных окончаний глагола.

Предупредительные диктанты с использованием справочных таблиц удобнее всего проводить в тех случаях, когда у школьников имеются индивидуальные альбомы наглядных пособий, изготавливаемые в ходе изучения программного материала.

Соответствующие орфограммы в тетрадях учащихся, так же как и при написании диктантов по алгоритмам, целесообразно выделять графически. Запись лучше всего вести в форме выборочного диктанта.

Глаголы II спряжения

Стро́[ят]ся (*строить*) — II спр.

Глаголы I спряжения

Бор[ют]ся (*бороться*) — I спр.

В соответствии с дидактическими задачами предупредительному диктанту с использованием наглядных пособий может быть придан характер фронтальных занятий всего класса или сугубо индивидуальной работы учащихся.

Предупредительный диктант с использованием словарей, учебников и других справочных пособий

Задача школы — воспитать у учащихся бережное отношение к слову, нетерпимость ко всякого рода отклонениям от речевой и правописной нормы. Важная роль при этом принадлежит привитию навыков самоконтроля.

С указанной целью можно прежде всего организовать работу школьников со словарями, учебниками и различными справочными пособиями.

Используя школьный орфографический словарь Д. Н. Ушакова и С. Е. Крючкова¹, учитель может проводить словарные предупредительные диктанты. В данном случае учащиеся проверяют по словарю не все слова, а лишь те, при написании которых они испытывают затруднения.

Слова, как этого требует методика словарной работы, могут объединяться или тематически, или по сходству труднопроверяемых и непроверяемых орфограмм (например, слова с безударными гласными *а, о, е* и др.).

Проверяя написание слов по словарю, учащиеся при письме подчеркивают орфограммы, вызвавшие у них затруднения, и рядом со словами в скобках указывают порядковый номер страницы словаря, где напечатано соответствующее слово.

На первых порах, когда учащиеся еще не обнаруживают навыка быстро отыскивать в словаре нужное слово, работа выполняется в замедленном темпе. Затем, по мере воспитания умения находить нужное слово в словаре за считанные секунды, темп предупредительного диктанта может быть значительно ускорен.

Помимо словарного диктанта, на основе использования орфографического словаря могут писаться и предупредительные «текстовые» диктанты.

В качестве справочного пособия при написании предупредительного диктанта может быть использован также список изученных орфограмм, имеющийся в школьных учебниках по русскому языку.

При написании диктантов подобного типа текст читается, как правило, в замедленном темпе, чтобы дать учащимся возможность в случае необходимости проконтролировать себя по учебнику. Трудные орфограммы выделяются графически.

В IX — X классах (при написании предупредительных диктантов по синтаксису и пунктуации на факультативных занятиях) может быть использован свод правил пунктуации из «Пособия для занятий по русскому языку в старших классах средней школы» В. Ф. Грекова, С. Е. Крючкова, Л. А. Чешко².

Результаты проверки соответствующих пунктограмм по своду правил могут фиксироваться следующим образом:

1. *Наша задача — учиться* (§ 8, пункт 1).
2. *Любите книгу: она поможет вам разобраться в пестрой путанице мыслей, она научит вас уважать человека* (§ 7, пункт 2).
3. *Сегодня, рано утром, начался наш туристический поход* (§ 5, пункт 6, д) и т. д.

Как уже отмечалось, при работе со словарем и другими справочными пособиями учащиеся могут проверять не все написания, а лишь наиболее трудные или слабо усвоенные. Это послужит для учителя своеобразным сигналом о том, над усвоением каких орфографических или пунктуационных правил следует работать учащемуся.

В целом же указанная работа формирует у школьников навыки самоконтроля при решении сложных орфографических и пунктуационных задач, возникающих в процессе самостоятельного изложения мыслей.

Воспитанная в школьные годы привычка разрешать свои сомнения при столкновении с трудными случаями орфографии и пунктуации с помощью словарей и справочных пособий может остаться затем у взрослого человека на всю его жизнь, что и является одной из важных задач обучения орфографии и пунктуации в школе.

Предупредительный диктант с использованием справочных пособий, кроме того, наглядно показывает школьникам пользу грамматических правил и помогает обучающимся преодолевать нередко возникающий у них «барьер неприятия теоретического материала грамматики»¹ вследствие общей недооценки грамматической теории в системе работы по овладению правописными навыками.

Предупредительный диктант с «отсроченным» решением дидактической задачи (или «разученный» диктант)

Активизация мыслительной деятельности школьников предполагает прежде всего глубокие изменения в системе мотиваций учебной работы. Только при наличии живого интереса к предмету, удовлетворения, получаемого от самого процесса учебного труда, веры учащихся в свои силы возможно достичь желаемых результатов.

Сказанное особенно важно помнить при организации работы с учащимися, имеющими серьезные пробелы в знаниях по русскому языку.

Проблему развития творческой активности школьников в процессе учебного труда учителю-словеснику в какой-то мере поможет решить предупредительный диктант с «отсроченным» решением дидактической задачи, главная суть которого состоит в том, что работа по предупреждению ошибок и написание диктанта не совпадают во времени.

¹ См.: Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М., 1971, с. 50—51.

¹ Ушаков Д. Н., Крючков С. Е. Школьный орфографический словарь. М., 1985.

² См.: Греков В. Ф., Крючков С. Е., Чешко Л. А. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы. М., 1985.

Организовав работу по предупреждению ошибок, учитель дает затем учащимся время на подготовку к диктанту (от 1—2 до 3—4 дней и более). В этом случае осмысление и запоминание соответствующего материала распределяется во времени, что особенно важно с точки зрения психологии усвоения знаний.

Следует как можно чаще поручать школьникам самостоятельно готовиться к предупредительным диктантам. С этой целью учащимся сообщаются списки слов, по которым будут писаться словарные диктанты, или указывается дидактический материал, предназначенный для написания «текстовых» диктантов (отрывки из художественных произведений, статьи из газет, отдельные упражнения из учебника и т. п.).

Практически возможны такие способы подготовительной работы учащихся:

1. Коллективная работа учащихся над дидактическим материалом в классе (анализируются соответствующие группы слов или связанные тексты).

2. Самостоятельная работа учащихся над дидактическим материалом во внеурочное время (главным образом во время подготовки домашних заданий).

3. Взаимообучение учащихся, когда сильные ученики помогают отстающим в учебе товарищам овладеть предложенным преподавателем учебным материалом.

В последнем случае работе придается характер товарищеской взаимопомощи (разбившись на небольшие группы, учащиеся в классе — во время, свободное от уроков, и дома заучивают трудные слова, диктуют друг другу тексты, исправляют и объясняют ошибки и т. п.).

Наиболее сложной формой диктанта с «отсроченным» решением дидактической задачи является диктант, содержание и объем которого заранее не указываются. В этом случае лишь называется глава повести, романа или отдельные рассказы, очерки, страницы газет, разделы учебников и т. п.

Готовясь к диктанту, учащиеся просматривают большое количество дидактического материала (объясняют лексическое значение и запоминают написание «трудных» слов, анализируют синтаксическую структуру предложений, изучают систему пунктуации целых текстов и т. п.).

Указанный тип предупредительного диктанта требует от учащихся хорошего знания не одного какого-либо правила, а целых комплексов правил. Поэтому он должен проводиться по преимуществу на уроках повторительно-обобщающего типа.

В заключение заметим, что все виды предупредительных диктантов, которые пишутся в условиях, допускающих самопроверку, должны оцениваться по критерию обучающих диктантов. Это значительно активизирует работу школьников, поскольку делает ее более целеустремленной и результативной.

На более высоких этапах закрепления материала должны широко

использоваться диктанты, ставящие учащихся в условия более свободного, произвольного письма. К таким диктантам относятся, как известно, творческие и свободные диктанты. Вначале эти диктанты пишутся как предупредительные или объяснительные, а затем им придается проверочный (контрольный) характер.

Среди упражнений, используемых на уроках закрепления и обобщения знаний, умений и навыков, обязательно должно быть большое число упражнений творческого характера, когда от учащихся требуется заменить одни словоформы другими, изменить конструкции фраз, составить схемы предложений или предложения по схемам, исправить грамматические или речевые ошибки, составить связный текст и т. п.

Особое место должно быть отведено в данном случае свободному списыванию, которое, как известно, воспитывает у учащихся навыки «свободной» (не дословной) записи текстов упражнений. Это оказывается чрезвычайно полезным как в плане дальнейшего укрепления правописных навыков, так и развития речи учащихся.

Остановимся подробнее на указанном виде работы учащихся. Известно, что для организации свободного списывания¹, равно как и для проведения свободного диктанта, должен быть взят связный текст, разбитый на 2—3 или более абзацев.

Вначале текст выразительно прочитывается и анализируется учащимися со стороны содержания и языкового оформления. Если свободному списыванию придается предупредительный характер, может коллективно составляться план отрывка, предназначенного для организации работы, осуществляться пересказ текста. Учащиеся выписываются из отрывка и объясняются слова с трудными орфограммами, ведутся наблюдения над особенностями синтаксического строения и пунктуационного оформления предложений. Внимание учащихся обращается также на стилистические особенности анализируемого текста: определяются его стилевая принадлежность и жанровые особенности. Учащиеся выписывают в свои черновые тетради синонимы, перифразы, образные слова (тропы), которые были использованы автором. Это затем поможет им, следуя в основном авторской манере построения текста, избежать неоправданных повторов слов (тавтологий), а также случаев искажения мыслей автора и обеднения текста в лексическом и эмоциональном отношении.

По окончании подготовительной работы коллективного характера учащимся дается время, для того чтобы самостоятельно осмыслить ее результаты и хорошо запомнить текст.

Затем текст закрывается — и учащиеся записывают его «свободно», т. е. так, как это делается при написании свободных диктантов или изложений.

Если же свободному списыванию придается объяснительный,

¹ См.: Яковлева Л. Б. Свободное списывание текста. — Начальная школа, 1984, № 3, с. 26—28.

а тем более контрольный (проверочный) характер, то всю подготовительную работу учащиеся выполняют самостоятельно.

Степень самостоятельности учащихся в работе особенно повышается, если свободное списывание предлагается школьникам в качестве домашнего задания.

Опыт показывает, что подобный вид упражнений может явиться хорошим средством осуществления дифференцированного подхода к учащимся. Так, если те или иные учащиеся уже прочно усвоили соответствующие речевые или правописные навыки, то они как в классе, так и дома могут выполнять упражнения по способу свободного списывания. Если же отдельные ученики еще продолжают отставать в усвоении учебного материала, то им пока предлагаются задания по подробному (текстуальному) списыванию.

Свободное списывание, так же как и изложение, может быть подробным, сжатым и выборочным. В соответствии с этим и организуется работа по отбору содержания для составления текстов во время подготовки учащихся к выполнению задания. Так, при подробном списывании исходный текст воспроизводится полностью, без каких-либо изменений его структуры и пропуска всякого рода деталей. Учащиеся только стремятся излагать материал «свободно», т. е. находя для выражения мыслей, помимо авторских оборотов речи, и свои, «соавторские» слова и синтаксические структуры.

При сжатом списывании передаются основные мысли и факты, содержащиеся в исходном тексте, что требует особенно тщательного отбора содержания и соответствующих ему языковых средств.

Выборочное списывание предполагает умение школьников четко отвечать на те вопросы, которые ставит перед ними в связи с анализом исходного текста учитель. При этом учащиеся могут «выбирать» из текста и делать предметом свободного списывания различного рода портретные характеристики; описания природы, животных, птиц, их повадок; интерьера, отдельных предметов; поступков людей, процессов труда и т. п.

К сказанному нужно еще добавить, что для свободного списывания могут быть взяты различные с точки зрения их структурно-типологических особенностей тексты, т. е. и повествование, и описание, и рассуждение.

Поскольку наиболее доступными для языкового анализа на ранних стадиях обучения оказываются тексты повествовательного характера, то именно с этих текстов и нужно начинать работу по формированию у школьников навыков свободного списывания.

Весьма желательно, чтобы упражнения, предлагаемые учащимся с целью обобщения и систематизации знаний, были дифференцированными по степени трудности. Способы предъявления учащимся таких упражнений могут быть различными: по вариантам, на основе самостоятельного выбора заданий учащимися (с мотивацией причин выбора), с помощью карточек или заранее делаемых записей на классной доске, а также путем показа текстов заданий на экране с помощью специальной аппаратуры.

ЗАДАНИЕ НА ДОМ

На уроке, обычно в его конце, должно выделяться время для инструктажа учащихся по домашнему заданию. И в этом случае учителю необходимо проявлять максимум заботы о развитии у учащихся самостоятельности и активности в работе.

Задания к упражнениям вначале читаются учащимися «про себя», затем учитель спрашивает, на какой параграф или пункт параграфа предлагается классу упражнение, чему оно должно научить школьников, каким способом лучше всего выполнять то или иное упражнение и т. д.

Если на уроке закрепления знаний, умений и навыков или на повторительно-обобщающих уроках учитель предлагает учащимся дифференцированные упражнения, то условие выполнения каждого из этих упражнений также должно быть тщательно проанализировано в классе.

На ранних стадиях обучения или в менее подготовленных классах желательно разбирать 1—2 примера из упражнения, с тем чтобы показывать учащимся способы его выполнения.

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ УРОКА

Этот в целом непродолжительный, но весьма важный момент урока никогда не должен выпадать из поля зрения педагогов. Завершая работу, учитель обычно спрашивает учащихся о том, чему они научились на уроке, что узнали нового по сравнению с тем, что им было известно ранее, какие трудности в усвоении материала они встретили и т. п.

Кроме этих ставших традиционными вопросов, учитель обращает внимание класса на особенности работы над учебным материалом в домашних условиях, называет фамилии учеников, которые стали успешнее работать на его уроках, дает в тактичной форме советы тем, кому необходимо изменить свое отношение к учебе в лучшую сторону, и т. п.

Глава II.

ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ

Поскольку усвоение программного материала, как уже отмечалось ранее, не является «одномоментным» психофизиологическим явлением, а проходит через ряд стадий умственной деятельности учащихся, каждый конкретный урок должен иметь свои дидактические задачи, которые зависят прежде всего от целевого назначения и типа урока.

По указанной причине учитель не может всякий раз использовать одну только раз навсегда данную схему урока и одни и те же методы обучения, а должен иметь в виду различные модели построения уроков и разнообразные методы и приемы обучения.

Этому как раз и способствует дифференциация типов уроков в соответствии с требованиями дидактики и психологии.

Известно, что в теории и практике обучения русскому языку выделяются следующие основные типы уроков: а) уроки изучения нового материала; б) уроки закрепления знаний, умений и навыков; в) повторительно-обобщающие уроки.

Кроме того, в ряде случаев учителями могут использоваться так называемые комбинированные уроки, в которых более или менее органично объединяются элементы изучения нового материала, первичного его закрепления и дальнейшей систематизации и обобщения знаний.

Перейдем теперь к более подробному рассмотрению методики уроков разных типов.

УРОКИ ИЗУЧЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Приступая к организации уроков указанного типа, необходимо учитывать, что усвоение новых знаний базируется на закономерностях, присущих мышлению, памяти, восприятию, эмоционально-волевой сфере, мотивационной деятельности учащихся.

Начинается усвоение материала обычно с чувственного познания, связанного с ощущением, восприятием и представлениями. Однако останавливаться на этой стадии познания мышление не может — оно обязательно должно выйти за пределы того, что воспринимается органами чувств. Этому способствует работа по формированию понятий, благодаря чему обучающиеся, наблюдая те или иные языковые явления, постепенно начинают осознавать их сущность.

Ведущую роль в данном случае играет правильная организация мыслительной деятельности учащихся.

Учителю надо уметь подмечать, как в процессе рассмотрения

учебного материала протекают у учащихся мыслительные операции анализа, синтеза и их производных — абстрагирования и обобщения, как осуществляются классификация и систематизация получаемых знаний, каким образом формируются у школьников индуктивные и дедуктивные умозаключения.

В случаях если указанные мыслительные операции учащихся в силу сложности учебного материала начинают затормаживаться, учитель должен быть готовым чутко прореагировать на это, внести в свою работу с классом соответствующие методические коррективы: по-иному сформулировать вопрос или познавательную задачу, чтобы направить в верное русло анализ и обеспечить формирование полноценного синтеза, потребовать от учащихся составления «своих» примеров, чтобы помочь им уверенно и безошибочно пройти путь восхождения от абстрактного к конкретному, и т. п.

Важную роль в организации процесса усвоения материала учащимися играет также учет особенностей различных типов памяти.

Известно, что в зависимости от характера содержания запоминаемого материала и его воспроизведения различают такие типы памяти: моторную (двигательную), образную (слуховую, зрительную, осязательную и пр.), словесно-логическую и эмоциональную.

Учитывая сказанное, в ходе усвоения знаний нельзя опираться на какой-то лишь один тип памяти, как, например, это бывает на уроках, где учителя, увлекаясь «многосписанием», полагаются чаще всего на моторную (рукодвигательную) память учащихся.

Не следует думать, что акт письма контролируется лишь механической, моторной памятью. Напротив, он протекает при тесном взаимодействии различных типов памяти. Каждый из этих типов может оказаться особенно важным для формирования определенных видов правописных навыков. Так, например, при усвоении учащимися норм орфографии важно опираться на представления зрительной памяти, между тем как для формирования навыков пунктуации нужна серьезная опора на интонационно-произносительные представления, которые, как известно, складываются на основе деятельности речедвигательных и слуховых анализаторов.

Наиболее высокий уровень контроля за качеством правописных, равно как и речевых, навыков осуществляется словесно-логической памятью, которая своеобразно объединяет и координирует деятельность всех других типов памяти.

Далеко не безразлична к процессу усвоения знаний учащимися и эмоциональная память, которая на длительное время сохраняет яркие образы подачи материала на уроке. Сюда относятся и использование в процессе объяснения материала элементов занимательности, и демонстрация оригинальных наглядных пособий или звукозаписей, и интересный рассказ учителя. Немаловажную роль играют при этом и такие внеязыковые факторы, как интонация, жесты, мимика педагога.

В указанном смысле умело подготовленный и хорошо методически «аранжированный» рассказ учителя на уроке может быть в целом

ряде случаев намного эффективнее в дидактическом отношении, чем, скажем, самостоятельное прочтение параграфа учебника учащимися, тем более если это прочтение организуется без серьезной психолого-педагогической подготовки школьников к восприятию новых знаний. Коснемся теперь методики уроков изучения нового материала, укажем особенности их построения. Исходя из требований психологии и дидактики к организации учебного процесса, можно выделить следующие структурные компоненты уроков данного типа:

1. Сообщение темы урока, постановка цели предстоящих занятий.
2. Целенаправленное повторение ранее пройденного материала как средство подготовки учащихся к усвоению новых знаний.
3. Психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала (создание проблемных ситуаций, постановка исследовательских задач, привлечение учащихся к изучению нового материала путем нахождения интересного в самом языке, использование элементов занимательной грамматики и т. п.).
4. Изучение нового материала с помощью различных методов (беседы, рассказа учителя, самостоятельной работы учащихся):
 - а) наблюдения над языком с целью выявления существенных признаков нового материала;
 - б) работа по определению понятий и формулированию правил.
5. Первичное закрепление материала:
 - а) устная беседа учителя с учащимися по содержанию рассмотренных правил;
 - б) предупредительные диктанты зрительного и слухового типа;
 - в) выполнение упражнений по учебнику (осложненное списывание);
 - г) объяснительные диктанты;
 - д) составление учащимися своих примеров и текстов.

6. Задание на дом, подведение итогов урока. (Уже на уроках данного типа вполне возможно ставить вопрос о разумной дифференциации домашних работ учащихся.)

Необходимо учитывать, что порядок некоторых из указанных компонентов может иногда меняться. Так, например, с целью создания атмосферы большей проблемности на уроке целенаправленное повторение может иногда следовать после постановки проблемных задач и создания проблемных ситуаций. Однако характер повторения материала на уроках изучения новых знаний от этого не должен меняться.

Учителю следует помнить, что повторять в таких случаях нужно прежде всего то, что войдет затем в структуру новых определений понятий и правил. Стремление же в угоду практике «многописания» повторять на начальных этапах уроков изучения нового материала большое количество не связанных с темой занятия орфограмм и пунктограмм наносит большой вред усвоению новых знаний учащимися. Во-первых, потому, что подобная организация работы по повторению материала, загромождая оперативную память множеством ненужных в данный момент фактов, значительно затрудняет

на последующих этапах урока усвоение новых знаний учащимися, а во-вторых, потому, что на работу по такому нецеленаправленному повторению отводится подчас слишком много времени, в результате чего этап изучения новых знаний неоправданно сокращается и учащиеся не проникают глубоко в структуру рассматриваемого на уроке материала.

Для того чтобы этого не случилось, учителю нельзя допускать излишней торопливости при рассмотрении нового материала. Напротив, необходимо выделять достаточное количество времени для проведения углубленной работы над определением понятий, показывать учащимся способы применения изученных орфографических и пунктуационных правил, намечать постепенные переходы от более простых тренировочных упражнений к более сложным.

Ни в коем случае нельзя, например, сразу же после изучения трудного для учащихся теоретического материала предлагать им работу по развитию речи, связанную с написанием изложений и сочинений.

На практике же многие из указанных требований нередко нарушаются. Проиллюстрируем сказанное фактами.

В VI классе на одном из уроков, который был проведен довольно опытным словесником, изучались правила правописания суффиксов действительных причастий (материал абсолютно новый и представляющий для шестиклассников немалые трудности).

Первая половина урока была посвящена повторению материала. Более 20 минут ученики занимались словарной работой (записывали слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами), производили фонетический разбор слов типа *яма*, *юла*, повторяли правописание разделительных *ъ* и *ь*, приставок *пре-* и *при-*, сложных слов, падежных окончаний существительных, прилагательных. Кроме того, шестиклассникам было предложено исправить в записанных на переносной доске отрывках речевые недочеты, связанные с особенностями использования в тексте синонимов-глаголов.

Затем, почти не установив никакой связи с материалом, который был изучен накануне (имеется в виду понятие о действительных и страдательных причастиях), учитель приступил к изучению нового материала, стремясь при этом сэкономить время для проведения творческой работы (сочинения по картине).

Бегло рассмотрев с учащимися таблицу способов образования действительных причастий настоящего времени, помещенную в учебнике, учитель предложил школьникам самостоятельно разобраться в правилах правописания суффиксов этих причастий, после чего в устной форме было проанализировано несколько примеров из упражнений учебника. Учащиеся читали вслух глаголы и образовывали от них причастия.

Поскольку ошибок в образовании соответствующих причастных форм было сравнительно немного, учитель решил не тратить времени на орфографическую тренировку, а сразу усложнить задание. Учащимся было предложено за оставшиеся 12—15 минут, без какой-либо

серьезной речевой подготовки, написать сочинение по картине К. Е. Маковского «Дети, бегущие от грозы», включив в текст действительные причастия настоящего времени, подсказываемые содержанием картины (*дующий ветер, несущиеся по небу облака*).

Как показала последующая проверка, письменная работа, по сути дела, мало что дала школьникам в смысле формирования орфографических навыков, поскольку слов с нужными формами в текстах сочинений было использовано крайне мало (да иначе и не могло быть: ведь картина не может «вместить» всех трудных случаев правописания); к тому же такие слова, как *дующий, несущийся*, не содержат каких-либо серьезных орфографических трудностей. В целом слабо была усвоена учениками и грамматическая теория. Отнюдь не полезным оказалось предложенное детям упражнение и в плане развития навыков связной речи, поскольку никакой специальной работы по развитию речевых умений организовано не было.

И хотя с внешней стороны урок мог показаться довольно насыщенным активными формами работы учащихся, с научно-педагогической точки зрения он не выдерживал никакой критики. Дело в том, что многие действия и поступки учителя на этом уроке ни в коей мере не соответствовали целому ряду основополагающих требований дидактики и психологии, предъявляемых к организации учебно-воспитательного процесса на уроках, посвящаемых изучению нового материала.

Пренебрежение к соблюдению указанных требований помешало учителю создать проблемную (эвристическую) ситуацию на уроке, вызвать у школьников интерес к изучению нового материала, организовать их мыслительную деятельность таким образом, чтобы вовремя предупредить ошибки, которые могут возникнуть в процессе применения изученных правил.

Все это привело к тому, что школьники слабо усвоили теоретический материал и обнаружили неумение во время письма разграничивать внешне совпадающие языковые явления — безударные гласные в суффиксах причастий, образованных от глаголов разных типов спряжения.

Не удовлетворяет требованиям дидактики и выбор тренировочных упражнений для первичного закрепления орфографических навыков (главенствующей должна быть на данном этапе усвоения знаний именно работа по формированию навыков указанного типа, а отнюдь не попытки далеко не лучшими средствами развивать связную письменную речь учащихся).

Таким образом, становятся очевидными просчеты педагогической «стратегии» словесника, который, нисколько не считаясь с дидактико-психологическими закономерностями формирования морфолого-орфографических навыков школьников, решил в течение одного учебного часа во что бы то ни стало «пройти» весь путь овладения знаниями — от их первичного изучения до умения применять в практике самостоятельного письма (т. е. при выполнении упражнений типа сочинений).

И совершенно по-иному поступил другой учитель, который не ставил ни перед собой, ни перед учащимися столь «глобальных» задач, а руководствовался более скромными целями. На уроке первичного изучения нового материала по той же теме он решил сформировать у школьников прочные морфолого-орфографические умения, связанные с безошибочным образованием соответствующих причастных форм и правописанием безударных суффиксов причастий. (Благо для обучения изложениям и сочинениям в школьной программе по русскому языку предусмотрено специальное время.)

В соответствии с указанными целями методика урока и его психолого-педагогическая «инструментовка» была следующей. После сообщения темы урока и постановки дидактических задач было проведено целенаправленное тематическое повторение материала. В ходе беседы было выяснено, в какой мере на предыдущем уроке учащиеся усвоили грамматические понятия, связанные с дифференциацией действительных и страдательных причастий. Анализировались различные словосочетания и предложения, включающие в свою структуру как те, так и другие причастия.

Широкое использование вариативного материала по замыслу учителя должно было предупредить у школьников возникновение неверных обобщений, приводящих к смешению в ходе грамматического разбора действительных и страдательных причастий.

С целью более тонкой дифференциации изучаемых понятий в тренировочные упражнения включались и прилагательные типа *текущий, висячий*. Учащимся предлагалось не только определить, к какой части речи относятся указанные слова, но и аргументировать свои выводы. Так уже в ходе воспроизводящей беседы создавались на уроке эвристические ситуации.

Много внимания в процессе грамматического разбора было уделено повторению переходности и непереходности, видов, системы времен и типов спряжения глаголов, поскольку все эти грамматические понятия органически входят в структуру новых знаний, связанных с практикой образования действительных и страдательных причастий, а также правописания безударных гласных в суффиксах упомянутых глагольных форм.

Затем учащиеся перешли к рассмотрению способов образования действительных причастий настоящего времени. При этом использовалась таблица, помещенная в учебнике.

Приступая к беседе по таблице, учитель поставил перед классом вопросы, требующие творческого осмысления изучаемого материала:

1. Почему действительные причастия образуются от глаголов как переходных, так и непереходных, а страдательные только от переходных? (Страдательные причастия обозначают признак того предмета, который испытывает на себе действие со стороны другого предмета.)

2. Почему причастия настоящего времени образуются только от глаголов несовершенного вида? (Глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего времени.)

Опираясь на ранее приобретенные знания, учащиеся в ходе эвристической беседы нашли правильные ответы на поставленные вопросы и еще раз убедились в том, что система глагольных категорий, куда входят и причастия, базируется на тесной связи и взаимной обусловленности ее компонентов.

После проведения тренировочных упражнений, связанных с первичной дифференциацией действительных причастий настоящего времени, образуемых от глаголов разных спряжений (на первом этапе усвоения для соответствующих языковых наблюдений предлагались готовые причастные формы), учитель, основываясь на слуховых впечатлениях учащихся, создал проблемную ситуацию. Анализируя словосочетания типа *строящие дом монтажники, борющийся с бурей экипаж корабля*, школьники обнаруживают, что в случаях, когда гласные в суффиксах действительных причастий (-ущ-, -ющ-, -ащ-, -ящ-) находятся в безударном положении, они на слух не различаются и что для безошибочного письма только что усвоенных правил образования действительных причастий явно недостаточно. Необходимо знать еще какое-то дополнительное правило. И это правило дается в учебнике. (В суффиксах действительных причастий настоящего времени пишутся буквы *у* или *ю*, если причастия образованы от глаголов I спряжения, и буквы *а* или *я*, если причастия образованы от глаголов II спряжения.)

Осмыслив исследовательскую задачу, ученики самостоятельно изучили правило. Но работа по усвоению новых знаний на этом не кончилась.

Выявив существенные признаки нового материала, учитель организовал работу школьников над логической структурой правила. При этом было выяснено, какое из ранее пройденных правил органически входит в структуру новых знаний (правило правописания безударных личных окончаний глаголов) и насколько твердо учащиеся знают указанное правило. Затем школьники воспроизвели известный им алгоритм, соответствующий этому правилу.

Продолжая работу над логической структурой правила, учащиеся под руководством учителя составили новый алгоритм, где в обобщенном виде наглядно представлено только что изученное правило.

1. Отыщи в тексте действительное причастие настоящего времени с безударной гласной в суффиксе.
2. Найди неопределенную форму глагола, от которого образовано причастие.
3. Образуй 3-е лицо множественного числа.
4. Отбрось окончание и присоедини суффикс.

После осмысления логической структуры нового правила началась работа по закреплению знаний. Вначале был проведен предупредительный диктант слухового типа, затем выполнялись упражнения учебника, связанные с образованием причастных форм от глаголов. Результаты мыслительной деятельности учащихся фикси-

ровались с помощью специальных графических обозначений, которые помогают выделять на письме данную орфограмму.

Попутно решались и задачи развития речи. Учащиеся придумывали предложения с причастиями, подбирали синонимы к словам, заменяли причастиями данные в текстах выражения (подобные задания широко представлены в соответствующем параграфе учебника).

На заключительном этапе урока был проведен объяснительный диктант с графическим выделением орфограмм. Это позволило наметить постепенный переход к более высоким этапам закрепления знаний, когда учащимся придется применять полученные навыки в условиях самостоятельного письма, как это бывает обычно при написании изложений и сочинений.

На этом урок закончился. На дом учащиеся получили задание, аналогичное той работе, которая выполнялась ими в классе. Последующая проверка обнаружила, что почти никто из учащихся практически не допустил ошибок на правописание безударных гласных в суффиксах действительных причастий настоящего времени. Это свидетельствует о том, что учащиеся прочно усвоили теоретические сведения, что ранние этапы формирования соответствующих орфографических навыков прошли в целом успешно.

В дальнейшем учителю следует совершенствовать правописные навыки учащихся и настойчиво включать их в систему речевых умений школьников.

Приведенная выше примерная схема построения уроков изучения нового материала может быть в основном отнесена к тем урокам, на которых рассматривается теоретический материал, непосредственно связанный с формированием определенных навыков правописания.

Если же на уроке изучается материал, с которым не связана работа над правописными навыками, то типовая схема урока может быть определенным образом видоизменена. Это касается прежде всего системы работы по закреплению знаний.

Так, например, если на занятиях рассматриваются сугубо грамматические, фонетические или лексические темы, то на начальных этапах уроки могут строиться так же, как организуются уроки, связанные с формированием навыков. Это значит, что вначале учителем проводится целенаправленное повторение ранее пройденного материала, создается проблемная ситуация, изучается с помощью определенных методов новый материал. Затем в устной форме производится первичное обобщение знаний и начинается работа по закреплению материала.

При этом на ранних этапах вместо предупредительных диктантов или выполнения упражнений по учебнику проводятся различные виды разбора — фонетический, лексический, грамматический и др. Что же касается обучающих диктантов, то на подобных уроках вполне целесообразно проводить разного рода выборочные диктанты, позволяющие прибегать к классификациям изучаемого на уроках

материала. После этого могут выполняться различные упражнения по учебнику. На заключительных этапах работы учащимся вполне целесообразно предлагать вариативные задания контрольного характера.

УРОКИ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Уроки закрепления знаний, умений и навыков обычно проводятся сразу же после изучения нового материала. Целью их с психологической точки зрения является дальнейшее совершенствование умений и навыков учащихся на основе установления более тонких дифференцировок в структуре приобретенных накануне знаний. С дидактической точки зрения такие уроки (если вести речь применительно к навыкам правописания) должны научить учащихся использовать полученные знания в нестандартных условиях самостоятельного, свободного письма. С этой целью соответствующие орфографические или пунктуационные навыки должны постепенно доводиться до автоматизма, с тем чтобы в процессе свободного письма учащиеся не были скованы необходимостью всякий раз думать о тех или иных нормах правописания.

Типологическими (общими) чертами уроков закрепления знаний, умений и навыков являются:

1. Воспроизведение усвоенных накануне теоретических сведений, лежащих в основе практических навыков, на более высоких уровнях обобщения.

2. Сопутствующее повторение материала, логически связанного с новыми знаниями и не связанного с ними.

3. Постепенный переход от более простых работ полусамостоятельного характера к работам повышенной сложности, выполняемым в условиях полной самостоятельности.

4. Дифференциация упражнений в ходе самостоятельной работы учащихся.

5. Дифференцированный подход к домашним заданиям.

Начиная урок указанного типа, учитель прежде всего должен определить, достаточно ли правильно понят учащимися изученный накануне материал, в какой степени он ими усвоен, какие затруднения возникают у учеников при оперировании теоретическими знаниями в ходе выполнения практических действий. С этой целью вполне логично обратиться к проверке домашних заданий письменного характера, используя такие активные способы проверки, как взаимопроверка, самоконтроль учащихся, выборочная проверка. Возможно также предложить учащимся выполнить в классе письменную работу небольшого объема, аналогичную домашней.

Применяя перфокарты, учитель сумеет в короткий промежуток времени установить степень усвоения учащимися изученного накануне материала. Проверяя качество практических умений и навыков, педагог в ходе фронтальной беседы одновременно устанавливает, как

учащиеся понимают соответствующие теоретические положения, на которых базируются те или иные навыки.

Если будет выяснено, что отдельные факты теоретического характера недостаточно глубоко осмыслены учащимися, нужно позаботиться о том, чтобы в ходе выполнения практических упражнений обнаруженный пробел был устранен или путем проведения беседы с учащимися, или с помощью дополнительных разъяснений учителя.

На уроках названного типа учитель должен позаботиться также о том, чтобы было организовано четко спланированное сопутствующее повторение. Это предупредит забывание того материала, который был изучен ранее. Желательно, чтобы сопутствующий материал представлял собой не простой конгломерат плохо связанных между собой языковых фактов, а был органично включен в упражнения по закреплению новых знаний.

Работа, связанная с организацией сопутствующего повторения, может приобретать разные формы. С одной стороны, используются различные виды разбора — морфологического, синтаксического, орфографического, пунктуационного, стилистического, с другой — задания практического характера, связанные с применением ранее изученного теоретического материала в практике письма и речевого общения. Вполне возможно провести также и устный опрос учащихся по ранее пройденному материалу.

Что же касается практических упражнений, используемых с целью более углубленного закрепления знаний, то им должен придаваться, как правило, творческий характер. В связи с этим не следует на уроках закрепления знаний, умений и навыков заниматься одним осложненным списыванием на базе упражнений учебника. Необходимо чаще предлагать работы, требующие творческого подхода к их выполнению. Сюда относятся задания на конструирование и переконструирование словосочетаний и предложений, творческие и свободные диктанты, работы по составлению связных текстов и т. п.

Для того чтобы проверить степень подготовленности учащихся к выполнению работ самостоятельного характера, творческие задания могут сначала выполняться в ходе фронтальной беседы; в дальнейшем учитель постепенно наращивает трудности в работе учащихся.

На более высоких этапах закрепления знаний, умений и навыков начинается самостоятельная работа учащихся по преимуществу дифференцированного характера. Учителю следует заготавливать для учащихся не менее 3 вариантов заданий различной степени трудности. Отдельные задания заранее записываются на закрытых частях распашной классной доски, другие — на пленках кодопозитивов, третьи — на карточках. При этом широко используются печатные карточки из «Дидактических материалов».

В нужный момент все эти задания предъявляются учащимся.

Следует приучать школьников в ходе выполнения самостоятельных заданий обращаться к справочной литературе, поскольку частое

пользование этой литературой содействует лучшему запоминанию материала, более эффективному закреплению знаний.

Особая роль в работе по закреплению знаний принадлежит активному отношению ученика к познавательной задаче, созданию положительного эмоционального фона, связанного с глубоким интересом к выполняемой работе. Все это создает условия для произвольного запоминания соответствующих языковых фактов.

Несмотря на то что в психолого-педагогической литературе достаточно четко определены условия эффективного закрепления материала, уроки описываемого типа на практике нередко строятся учителями так же, как проведенные накануне уроки изучения новых знаний.

Обратимся к фактам. Сошлемся при этом на практику работы одного из учителей русского языка, который проводил в IV классе третий по счету урок по теме «Правописание гласных в падежных окончаниях существительных в единственном числе». В соответствии с логикой учебного процесса этот урок должен быть уроком закрепления знаний, умений и навыков, поскольку два предыдущих урока, проведенных учителем, были уроками изучения нового материала (на них были подробно рассмотрены правила правописания безударных падежных окончаний всех типов склонения, включая также и слова на *-ия*, *-ий*, *-ие*).

И хотя учитель предполагал провести на этот раз именно урок закрепления, такого урока не получилось. Дело прежде всего в том, что учитель, вместо того чтобы организовать на уроке серьезную, по возможности дифференцированную самостоятельную работу учащихся, весь урок занял фронтальной беседой, всякий раз используя для закрепления материала прием так называемых «комментированных упражнений».

Домашнее задание письменного характера на уроке учителем не проверялось. Вместо этого сразу же был проведен словарно-орфографический диктант слухового типа. Учащимися под диктовку было записано около 20 слов — существительных, взятых из словарного минимума, помещенного в учебнике (*апельсин*, *арена*, *балкон*, *батарей*, *волейбол*, *гардероб*, *гербарий*, *герой*, *диван*, *коллекция* и др.).

При записи каждое слово «комментировалось», т. е. проговаривалось по слогам кем-либо из учащихся. (Так превратно была понята идея предупреждения ошибок в случаях, когда учащиеся имеют дело со словами, включающими непроверяемые и труднопроверяемые орфограммы.) Больше никакой работы над записываемыми словами на уроке не велось.

Предвосхищая дидактический замысел учителя, можно было бы предположить, что в дальнейшем он использует записанные учащимися слова с целью закрепления изученных накануне орфографических правил, т. е. случаев правописания *е* или *и* в падежных окончаниях существительных. И это нетрудно было бы сделать, предложив учащимся составить словосочетания с указанными сло-

вами, употребленными в нужных формах, и графически выделить соответствующие орфограммы. Например: *бороться на арене* (1-е, П.); *говорить о гербарии* (2-е, на *-ий*).

Выполнение подобного задания помогло бы учащимся четко разграничить трудные случаи написания безударных падежных окончаний существительных. Однако на практике этого не произошло. После записи под диктовку упомянутых слов класс перешел к другому виду работы.

Учащимся было предложено выполнить упражнение по учебнику, согласно условию которого нужно было составить предложно-падежные сочетания по данному образцу: *академия — к академии, аллея — по аллее* и т. п. Работа была организована учителем снова по способу «комментирования», в ходе которого учащиеся, не вставая с места, «по цепочке» объясняли случаи написания *е* или *и* в окончаниях существительных.

Подобным же образом было выполнено еще 2—3 упражнения. Причем тексты некоторых заданий были заранее записаны на классной доске (казалось бы, учитель стремился разнообразить способы предъявления заданий учащимся), но, однако, все эти задания повторяли характер заданий учебника; от учащихся всякий раз требовалось умение составить соответствующие предложно-падежные сочетания, правильно написать окончания и графически обозначить изученную накануне орфограмму.

В конце урока учащимся было предложено написать сочинение-«миниатюру» с грамматическим заданием по картине В. М. Васнецова «Аленушка» (в качестве грамматического задания выдвигалось требование включить в составляемые тексты предложно-падежные формы с окончаниями *-е* или *-и*).

Казалось бы, стремясь создать для учащихся условия свободного, произвольного письма, учитель сумел наконец предложить классу работу творческого типа. Однако, в силу того что характер этой работы был недостаточно продуман учителем с методической точки зрения, выполненное учащимися задание оказалось в обучающем отношении малоэффективным.

Произошло это, прежде всего, потому, что орфографическая задача решалась учащимися на недостаточно высоком уровне. В самом деле, имея в виду картину В. М. Васнецова, учащиеся могли употреблять отдельные хорошо известные им предложно-падежные формы с соответствующими окончаниями (например: *на камне*, *на елке*, *на поверхности воды* и т. п.). Однако содержание картины никак не могло подсказать учащимся употребление таких взаимосмешиваемых форм, как, скажем, с одной стороны, *на лилии*, *на акации*, *в санатории*, а с другой — *на шее*, *в аллее*, *на побережье* и т. п.

В результате по вине учителя остались несформированными довольно важные орфографические умения.

Этого могло бы не случиться, если бы учитель более вдумчиво отнесся к выбору тренировочных упражнений, используя на уроке

вместо сочинения-миниатюры творческий, свободный диктант, или изложение небольшого объема, или свободное списывание.

Обращение к подобным видам работ позволило бы учителю включить в «исходные» тексты, которые предлагаются для творческого осмысления, конструкции с предложно-падежными формами самых разнообразных типов, что значительно обогатило бы работу по формированию у школьников прочных правописных навыков.

Завершая работу на уроке, учитель дал всем учащимся однотипное домашнее задание: выполнить по учебнику упражнение, в котором нужно вставить пропущенные буквы в корнях слов, объяснить правописание безударных гласных и дописать падежные окончания в именах существительных.

На протяжении урока учитель вел учет кратких ответов учащихся с места и некоторым выставил итоговые оценки («поурочные баллы»).

При «самоанализе» проведенного занятия учитель отметил, что цель урока им достигнута: учащиеся были активны, было записано достаточно большое количество слов, уделялось внимание развитию связной речи.

Однако если применить к данному уроку требования, изложенные ранее, то его ни в коем случае нельзя считать уроком закрепления знаний, умений и навыков в строгом значении этого термина.

Хотя учитель, казалось бы, и стремился к тому, чтобы учащиеся в течение урока были загружены учебными заданиями и выполняли много письменных упражнений, деятельность их как по содержанию, так и по дидактико-психологической «инструментовке» была однообразной: она все время (кроме работы по составлению связного текста) копировала работу учащихся, связанную с более ранними этапами закрепления знаний. Серьезным дидактическим изъяном является также то, что учащимся почти не предлагалось заданий, которые выполняются в условиях полной самостоятельности. А о целенаправленной дифференциации подобных заданий вопрос даже и не ставился.

В результате учащиеся в течение урока не сумели подняться на уровень достаточно широких обобщений, их учебная деятельность протекала в привычных для них стандартных дидактических ситуациях. А это, как известно, весьма отрицательно сказывается на навыках обобщения и систематизации материала, отчего, в свою очередь, серьезно страдает прочность знаний.

Покажем, как можно было бы организовать подобный урок, если бы были учтены психолого-педагогические требования, предъявляемые к урокам закрепления знаний, умений и навыков.

Поговорим вначале о проверке домашних заданий и прежде всего отметим, что если бы учитель ставил перед собой цель с помощью проверки письменного домашнего задания и устных бесед с учащимися выяснить, в какой степени усвоен ранее пройденный материал учащимися и нет ли пробелов, неточностей в их знаниях,

то едва бы решился в угоду «многописанию» совершенно отказаться от проверки домашней работы учащихся.

Напротив, педагог должен непременно осуществить проверку задания, чтобы своевременно принять меры к устранению пробелов в знаниях учащихся, если таковые им будут обнаружены. И если, скажем, будет установлено, что учащиеся в целом еще слабо дифференцируют весьма важные в дидактическом плане понятия «основа существительных на *-ий* (*территорий-а, фамилий-а*) и не на *-ий* (*батарей-а, аллея-а*)», то нужно незамедлительно принять соответствующие педагогические меры. Одной из таких мер может стать дополнительное разъяснение, что выбор нужного падежного окончания у существительных типа *редакция, гений, соревнование* зависит от характера основы. Если основа у существительных 1-го склонения оканчивается на *-ий*, например: *территорий-а, станций-а*, то в форме родительного, дательного и предложного падежей у слов подобного типа пишется окончание *-и*. Если же основа оканчивается не на *-ий*, например, *батарей-а, галерей-а, кос-а*, то в дательном и предложном падежах у подобных слов пишется окончание *-е*.

Таким же образом может быть объяснено и правописание окончания предложного падежа у существительных 2-го склонения типа *гербарий, стремление* (путем сопоставления характера основ данных слов с основами слов типа *иней, клуб, счастье*).

С целью закрепления теоретического материала может быть проведен выборочный диктант, в ходе написания которого учащиеся определяют характер основ диктуемых слов, записывая слова в разные колонки (с основой на *-ий* и не на *-ий*), например: 1) *жребий, лекция, обеспечение* и т. п.; 2) *окунь, шалфей, молоко, здоровье* и т. д.

К подбору материала для выборочного диктанта желательно привлечь самих учащихся. Эта работа может быть выполнена непосредственно на уроке, в ходе диктанта. Пользуясь материалами толкового словаря, помещенного в стабильном учебнике, ученики сами называют слова, которые тут же включаются учителем в диктовку, например: *айсберг, арена, гантель, дополнение, жокей, земля, планетарий, свая, фауна* и т. п.

Опыт показывает, что в результате проведения подобной тренировочной работы учащиеся начинают лучше осознавать дифференцирующие признаки орфограммы, связанной с выбором написания *е* или *и* в окончаниях имен существительных.

Выше уже говорилось, что на уроках закрепления знаний, умений и навыков должно иметь место сопутствующее повторение ранее пройденного материала, причем весьма желательно, чтобы весь материал был приведен в определенную систему, а не представлял собой случайный набор ранее изученных правил. Обычно для указанной цели берется материал, более или менее связанный с основной темой урока. Для данного занятия таким материалом могут оказаться категориальные признаки имени существительного, которые повторяются в ходе письменного грамматического разбора, для чего

учащимся предлагается ряд заданий по вариантам. В тексты для разбора обязательно следует включать существительные, имеющие различные, но часто смешиваемые по звучанию основы, например: *талия и шея, улей и жребий, побережье и желание* и др.

Существенной чертой уроков закрепления знаний, умений и навыков является выполнение учащимися коллективных заданий творческого характера с постепенным наращиванием трудностей, с ориентацией на последующий переход к самостоятельной работе. Это позволяет учителю устанавливать, в какой мере усваивается учебный материал всеми учащимися, и в ходе коллективной работы постепенно выравнивать знания учеников, имеющих различную подготовку.

На упомянутом уроке с указанной целью может быть использован творческий диктант с заменами грамматических форм. Работа организуется следующим образом. Учитель диктует предложно-падежные сочетания, употребляемые в форме множественного числа (например: *в галереях, на станциях, в музеях, в планетариях* и т. п.), а учащиеся записывают эти сочетания в формах единственного числа (*в галерее, на станции, в музее, в планетарии* и т. п.).

Заменяя предложно-падежные формы, употребленные во множественном числе, соответствующими формами, используемыми в единственном числе, учащиеся самостоятельно определяют дифференцирующие признаки орфограммы, над которой ведется работа на уроке. Это создает весьма благоприятные условия для автоматизации соответствующих правописных навыков. Что же касается способов организации работы учащихся, то творческий диктант может быть начат как предупредительный, а завершен как проверочный.

Весьма важным компонентом уроков закрепления знаний, умений и навыков является самостоятельная работа учащихся. Ей по возможности следует придавать дифференцированный характер, предлагая классу упражнения по вариантам или на основе самостоятельного выбора учащимися.

На описываемом уроке, например, могут быть предложены два варианта заданий. Одно из них — игра «Путешествие по карте нашей Родины», второе — работа со словарем с целью подбора имен существительных, имеющих часто смешиваемые на письме падежные формы.

В первом случае предлагается, используя карты различных республик, краев и областей нашей страны, осуществить мысленное путешествие по этим картам, записывая названия городов, рек, озер, горных хребтов и т. п. в формах предложного падежа.

Запись ведется в две колонки. Например:

Путешественники побывали

в Шуе
на Рижском взморье
на реке Зее

в Феодосии
в Абхазии
в Аджарии и т. п.

Выполнение второго задания, кроме решения основной дидактической задачи урока, связанной с закреплением правописания *е* или *и* в безударных падежных окончаниях имен существительных, предполагает развитие у учащихся умения хорошо ориентироваться в содержании и структуре словарей. Для работы может быть использован «Школьный орфографический словарь» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крюčkова.

Упражнение выполняется следующим образом. Учащиеся просматривают слова на определенную букву и выписывают из них сначала существительные с основой на *-ий*, а затем не на *-ий*. Употребляя эти слова в определенном падеже, в данном случае в предложном, учащиеся сопоставляют соответствующие формы падежей, записывая слова попарно. Например:

*о баталии — о батарее,
на биостанции — на башне* и т. п.

С записанными предложно-падежными формами учащимися составляются предложения.

Качество выполнения каждого из заданий проверяется затем самими учащимися с помощью взаимоконтроля.

На заключительном этапе урока целесообразно организовать самостоятельную запись учащимися связных текстов, насыщенных только что изученными орфограммами. Для этой цели используется свободный диктант или свободное списывание. Соответствующие «исходные» тексты, необходимые для организации работы, обычно берутся из всевозможных сборников диктантов или изложений. Иногда для этого целесообразно использовать также и тексты упражнений учебника. Так, в данном случае для проведения свободного диктанта или организации работы типа свободного списывания может быть использован; в частности, следующий текст, помещенный в учебнике русского языка для IV класса:

Весеннее наступление уже началось. На Кавказе цветут фиалки, прорастают в Средней Азии семена февральских посевов. Миндаль зацветает в Туркмении. Птичьи стаи заволновались на зимовках в Иране, в Египте, на Каспии. Уже берут курс на север грачи.

(В. Песков)

На дом учащимся предлагаются дифференцированные задания. Те учащиеся, которые еще недостаточно прочно усвоили правила правописания безударных падежных окончаний имен существительных, могут продолжить работу над соответствующими орфографическими упражнениями учебника или над текстами карточек из «Дидактического материала к учебнику русского языка».

Остальные учащиеся дома продолжают работу над различными вариантами творческого задания, которое ими выполнялось в классе (для работы берутся те варианты задания, которые еще не были выполнены учащимися).

Так может быть завершен урок закрепления знаний, умений

и навыков, который в значительной мере будет способствовать дальнейшему осознанию и обобщению теоретического материала учащимися и совершенствованию их правописных и речевых навыков.

ПОВТОРИТЕЛЬНО-ОБОБЩАЮЩИЕ УРОКИ

Повторительно-обобщающие уроки обычно проводятся в конце изучения темы или большого раздела программы с целью более глубокого обобщения и дальнейшей систематизации знаний учащихся. При всем многообразии их содержания и используемых учителем приемов работы они должны включать целый ряд дидактических компонентов, которые являются важными дифференцирующими признаками уроков данного типа. Компоненты эти таковы: проверка дифференцированных домашних заданий; углубленная работа над теоретическими сведениями в связи с осознанием изученного материала на уровне более широких обобщений; выполнение учащимися дифференцированных практических заданий с постепенным наращиванием трудностей; контроль за усвоением знаний, умений и навыков, предполагающий высокий уровень самостоятельной работы учащихся.

Именно при наличии указанных компонентов повторительно-обобщающие уроки приобретают свой дидактический статус, значительно выделяясь по своим воспитательно-образовательным возможностям среди уроков других типов.

Вместе с тем в практике работы школ можно встретить факты, когда указанные требования, предъявляемые психологией и дидактикой к повторительно-обобщающим урокам по русскому языку, учителями не принимаются во внимание.

Вот один из таких фактов.

Итоговый урок по теме «Имя существительное» в IV классе начался довольно живо. Отказавшись от проверки домашнего задания в начале урока (ради экономии времени), учитель вызвал к доске одного ученика. Записав под диктовку учителя предложение, не содержащее особых трудностей с точки зрения норм орфографии, ученик начал разбирать его по членам предложения. Класс стал выполнять аналогичную работу. (Хотя учащимся было сказано, чтобы они производили синтаксический разбор вполне самостоятельно, однако перед их глазами постепенно появлялся готовый образец разбора.)

Затем к доске были вызваны еще два ученика, которые по схеме, помещенной в учебнике, разобрали все имена существительные, встретившиеся им в записанном на доске предложении.

Не сделав необходимых обобщений в связи с производившимся разбором, учитель перешел к новому виду работы.

На этот раз перед классом была вывешена переносная доска, где был записан текст из 35—40 слов с пропущенными орфограммами

(безударными падежными окончаниями существительных). Учащимся было предложено списать с доски текст, восстановив пропущенные окончания существительных.

Работа выполнялась в ускоренном темпе, учитель все время торопил учеников. Проверка осуществлялась путем чтения примеров учащимися и устного объяснения соответствующих орфограмм.

Следующим видом работы была устная фронтальная беседа по изученному ранее теоретическому материалу. Учитель читал итоговые контрольные вопросы и задания по теме «Имя существительное» в той последовательности, как они указаны в стабильном учебнике для IV класса. Учащиеся быстро, порой односложно отвечали на вопросы учителя. Они приводили мало своих примеров, да для этого и не было необходимых условий: учитель все время торопил учеников, чаще всего спрашивая наиболее подготовленных («чтобы слабые учащиеся «не сбивали» быстрого темпа урока»).

Этот быстрый темп нужен был учителю для того, чтобы сэкономить время для выполнения всеми учащимися упражнения из стабильного учебника. По условию этого упражнения от учащихся требовалось озаглавить текст, затем списать его, вставляя пропущенные падежные окончания существительных, и обозначить падежи этих существительных.

Проверка упражнения осуществлялась путем «сплошного» чтения текста учащимися с беглым объяснением случаев написания безударных падежных окончаний. Время от времени, стараясь привлечь к проверке упражнения весь класс, учитель кратко спрашивал: «У всех ли написано так?» Однако это едва ли давало ему возможность судить о качестве выполнения упражнения каждым учеником.

Чувствуя, что в резерве еще есть время, учитель решил проверить домашнее задание. Учащиеся снова читали подряд все предложения из упражнения, где также требовалось вставить пропущенные буквы и объяснить правописание безударных падежных окончаний существительных.

На заключительном этапе урока была проведена беглая фронтальная подготовка учащихся к написанию домашнего сочинения на тему «Чем мне нравится картина Г. Г. Нисского «Февраль. Подмосковье» (подобное задание приводится в одном из упражнений стабильного учебника).

Как явствовало из поурочного плана учителя, описанный здесь урок предполагалось провести как повторительно-обобщающий (таким он и должен быть в соответствии с психолого-педагогическими требованиями, предъявляемыми к организации учебного процесса по теме в целом, поскольку является итоговым уроком).

Но можно ли, исходя из содержания и особенностей психолого-педагогической инструментальной работы урока, отнести его к повторительно-обобщающим? Для того чтобы ответить на поставленный вопрос, нужно хотя бы кратко сформулировать основные требования педагогики и психологии, предъявляемые к организации уроков указанного типа.

Известно, что основным содержанием деятельности учителя и учащихся на повторительно-обобщающих уроках должна быть работа по обобщению и систематизации знаний. Поэтому психологи при организации уроков указанного типа особенно серьезное внимание обращают на обучение учащихся умственным действиям, которые лежат в основе умений: а) классификации языковых фактов; б) абстрагирования и конкретизации усваиваемых понятий; в) систематизации знаний. Важная роль отводится при этом уяснению учащимися логики учебного труда.

В соответствии со сказанным с целью оптимизации процесса обучения на повторительно-обобщающих уроках предлагается осуществлять следующие меры педагогического характера: 1) брать для анализа вариативный дидактический материал, постепенно усложняя его, включая в работу примеры с конфликтным общим формальным или семантическим компонентом; 2) проводить углубленную работу по обучению школьников умению вполне осознанно пользоваться приемами анализа языковых фактов и явлений, вырабатывая на этой основе общие приемы анализа изучаемого материала; 3) обобщать и систематизировать материал на основе сопоставления языковых явлений и осмысления родовых категорий; 4) систематически (от упражнения к упражнению) повышать степень самостоятельности учащихся в учебной работе¹.

Наряду с этим при повторении теоретического материала, а также при проведении тренировочных упражнений чрезвычайно важно создавать для учащихся новые, нестандартные учебные ситуации, чтобы иметь возможность обеспечить творческое применение изученного материала на практике. Необходимо также разумно дифференцировать (в соответствии с уровнем языковой подготовки школьников) задания, предлагаемые с целью дальнейшего совершенствования знаний, умений и навыков учащихся.

Кроме всего сказанного, современный урок любого типа, в том числе и повторительно-обобщающий, должен быть оснащен наглядными пособиями и техническими средствами обучения.

Если применить теперь указанные требования к описанному выше уроку, то его повторительно-обобщающим назвать ни в коей мере нельзя ни по каким показателям — ни по содержанию, ни по использованию учителем приемов работы учащихся, ни по результатам.

В самом деле, определяя содержание занятий с учащимися, учитель не придавал серьезного значения отбору и группировке языковых фактов, предназначавшихся для обобщения и систематизации материала. В результате повторение знаний на уроке велось по тем же смысловым «вехам», по которым изучался новый материал. Это крайне отрицательно сказалось на реализации самой идеи обобщения и систематизации знаний.

¹ См.: Вяткин Л. Г. Особенности умственной деятельности учащихся при закреплении и обобщении сведений по русскому языку. — Рус. яз. в школе, 1971, № 1, с. 20—25.

Ничего нового, по сути дела, не было внесено и в проведение тренировочных упражнений. Хотя учитель, казалось бы, и стремился организовать самостоятельную работу учащихся на уроке, однако эта работа, носящая характер осложненного списывания с вставкой пропущенных букв, была однообразной, выполнялась в привычных для учащихся условиях. Ведь осложненным списыванием учащиеся занимались и ранее, о чем может свидетельствовать характер домашнего задания, предлагавшегося учащимся накануне.

Ссылка на то, что при предъявлении заданий учащимся дважды менялись внешние способы подачи дидактического материала (в первый раз это была переносная доска, во второй — страница учебника), отнюдь не меняет дела, поскольку внутренняя сущность выполненных учащимися упражнений оставалась неизменной.

Трафаретными, малоэффективными оказались на уроке и способы проверки выполнявшихся учащимися заданий (чтение примеров вслух «по цепочке»).

Что же касается работы, проведенной в начале урока, когда тремя учениками производился грамматический разбор на классной доске, то ее обучающий эффект был в общем невысоким, поскольку для остальных учащихся она могла оказаться простым копированием действий учеников, работавших у доски.

Серьезные изъяны в работе учителя могут быть обнаружены и при анализе той части урока, когда с учащимися производилось беглое повторение грамматической теории. Дело в том, что эта беглость и недостаточная методическая целеустремленность повторения не позволили учащимся глубоко проникнуть в логическую структуру изученных знаний, в результате чего остались недостаточно тренированными механизмы мышления, связанные с такими операциями, как анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, сравнение, обобщение. По указанной причине у учащихся в дальнейшем (при необходимости правильно осмыслить ранее изученный материал) могут возникать всякого рода ложные обобщения, приводящие к различным ошибкам грамматического и правописного характера.

Не менее серьезным педагогическим изъяном в работе учителя следует считать также отсутствие на уроке наглядных пособий и технических средств обучения.

Из сказанного становится очевидным, что учителем были упущены многие возможности оптимизации учебной деятельности учащихся на уроке.

Попытаемся теперь на основе обобщения педагогической теории и практики представить себе один из возможных оптимальных вариантов урока по указанной теме. Начнем с выяснения необходимости осуществления на уроке проверки домашних заданий, предложенных учащимся накануне.

Практика и специальные наблюдения показывают, что на повторительно-обобщающих уроках ни под каким предлогом не следует

отказываться от проверки домашнего задания или переносить эту работу на конец урока.

Ведь проверка задания, выполнявшегося учащимися дома, не пустая трата времени, а серьезное средство контроля за ростом уровня знаний, умений и навыков учащихся. Это во-первых. А во-вторых, проверка домашнего задания, будучи эффективным средством установления между следующими друг за другом уроками преемственных связей как в содержании изучаемого материала, так и со стороны используемых педагогом методов обучения, помогает учителю наметить перспективу работы с учащимися на весь предстоящий урок как в методическом, так и в психологическом плане. И по этой причине проверкой домашнего задания следует заниматься в начале урока, но отнюдь не в его середине и не в конце. Тем более бессмысленно вообще отказываться от проверки домашних заданий якобы ради экономии времени на уроке.

Эта экономия, как свидетельствует передовая педагогическая практика, может быть достигнута за счет использования активных способов проверки, позволяющих за короткие промежутки времени выяснить, в какой мере усвоен учащимися пройденный ранее материал.

Педагогической наукой в настоящее время выдвигается требование о необходимости дифференциации заданий, предлагаемых учащимся на уроках при проведении работы по формированию соответствующих умений и навыков. Опыт показывает, что целесообразно при этом разумно дифференцировать и домашние задания, которые даются школьникам на стадиях обобщения и систематизации изученного материала.

Исходя из сказанного, учителю, готовящемуся к проведению итогового урока по теме «Имя существительное» в IV классе, следовало бы накануне дать учащимся дифференцированные домашние задания.

Разумная дифференциация в зависимости от уровня подготовки учащихся, а также в связи с теми задачами, которые учителю придется разрешать на последующем уроке, т. е. при обобщении и систематизации материала об имени существительном, могла бы иметь следующий характер.

Одной группе учащихся, еще недостаточно прочно усвоивших правописные навыки, можно было бы предложить выполнить задание, связанное с орфограммами, относящимися к изученной теме.

Другая группа учащихся, нуждающихся в закреплении синтаксических навыков, могла бы заняться разбором по членам предложения конструкций, в состав которых входят те изученные падежные формы, в определении синтаксических функций которых четвероклассники еще испытывают затруднения.

И наконец, третьей группе учащихся, в целом хорошо усвоившей упомянутые орфограммы и имеющей достаточно прочные навыки синтаксического разбора, можно было дать работу словарно-грамматического типа, связанную с подбором различных лексико-сман-

тических групп существительных (с целью дальнейшего углубления у учащихся грамматического понятия предметности и активизации словаря школьников).

Проверка подобных домашних заданий может занять сравнительно немного времени, но значительно обогатит в содержательном и методическом отношении вводную часть урока. Так, первые два задания могут быть проверены путем самоконтроля (т. е. сличения работ учащихся с предварительно сделанными записями на классной доске или с кадрами, демонстрируемыми на экране с помощью кодоскопа). При проверке третьего задания в классе коллективно обсуждаются самостоятельно подобранные учащимися с помощью словарей тематические группы слов (например, названия металлов, минералов, пород деревьев, рыб, диких животных, названия цветов, явлений природы, черт характера людей и т. п.).

С целью расширения понятия о предметности подбираются также группы слов с отвлеченным значением, которые обозначают признак как предмет и действие как предмет. Все это поможет учащимся осмыслить грамматическое понятие предметности на более высоком уровне обобщения.

Занимаясь на уроке вопросами грамматического разбора, следовало бы прежде всего обратить внимание учащихся на конструкции с часто смешиваемыми формами именительного и винительного падежей (например: *На голубом небе оставил след реактивный самолет*). Кроме того, необходимо рассмотреть конструкции, при анализе которых выявляются различные синтаксические функции именительного падежа (например: 1. *Игорь! Велосипед сегодня утром починил мой брат.* 2. *Планер — безмоторный летательный аппарат*).

Разбор указанных примеров позволяет значительно активизировать аналитико-синтетическую работу мышления учащихся и в целом весьма положительно сказывается на развитии навыков обобщения и систематизации изученного материала.

Для того чтобы обеспечить полную самостоятельность учащихся при проведении грамматического разбора на повторительно-обобщающем уроке, ни в коем случае нельзя допускать, чтобы класс дублировал работу учеников у доски. Ученикам, сидящим за партами, нужно дать для разбора другие предложения. Желательно при этом предусмотреть несколько вариантов дифференцированных заданий для учащихся с различным уровнем подготовки.

Наиболее высокий уровень самостоятельности учащихся в работе может быть обеспечен в том случае, если учитель вместо использования для разбора готовых текстов предложит учащимся подобрать или составить свои примеры и затем произвести грамматический разбор соответствующих существительных. Проверка задания может быть осуществлена с помощью взаимоконтроля учащихся с последующим кратким обсуждением итогов работы.

Имея в виду работу по обобщению и систематизации теоретических знаний, нужно отметить, что использование в этом случае

в качестве ведущего метода беседы воспроизводящего характера, как это имело место на проанализированном нами уроке, оказывается малоэффективным.

Опыт показывает, что в данном случае необходимо обращаться к беседе эвристического характера, которая предполагает, как известно, перекрестную постановку вопросов — от учителя к учащимся, от учащихся к учителю и классу.

При условии тщательной подготовки учителя и учащихся к уроку эта беседа может принимать характер живого, заинтересованного обсуждения учебной проблемы. Важно только научить школьников ставить вопросы эвристического (проблемного) характера.

Например:

1. Почему имя существительное как часть речи определяется по трем признакам? Можно ли определить его по одному признаку, например смысловому (семантическому)? Если нельзя, то почему?

2. Почему при разборе имени существительного как части речи нужно строго придерживаться схемы, помещенной в учебнике? Можно ли сначала называть тип склонения, а затем род существительного? Или вначале указать падеж, число, а затем остальные признаки существительного?

В соответствии с требованиями психологии и дидактики повторительно-обобщающие уроки должны отличаться новизной не только в плане использования соответствующих методов обучения. Элементы нового необходимо вносить в содержание обучения, ни в коем случае, однако, не расширяя программных требований. Делать это можно за счет самостоятельной работы учащихся (в плане реализации принципа перспективности в обучении).

Проиллюстрируем сказанное таким примером.

В ходе работы над темой «Имя существительное» учитель мог не раз исправлять недочеты грамматического типа в речи детей («сидит в пальте», «вернулся из кина»). На этой почве в классе могла быть проведена краткая беседа о несклоняемых существительных и нормах их употребления в русской речи. Затем о том же учащиеся могли слышать в радиопередаче «В мире слов» или читать в различных пособиях по занимательной грамматике.

На этой базе во время проведения обобщающей беседы по теме «Имя существительное» учителем или кем-либо из учащихся может быть сформулирован вопрос: «А все ли имена существительные в русском языке можно распределить по типам склонения? (Как же быть при этом со словами типа *пальто*, *кенгуру*, *шоссе* и др.?)»

Подобный вопрос может оказаться вполне посильным проблемным вопросом для учащихся IV класса, хотя тема «Несклоняемые существительные» по программе изучается, как известно, в V классе. Отвечая на поставленный вопрос, учащиеся получают некоторые новые сведения, связанные с ранее изученным материалом, что полностью соотносится с психолого-педагогическими требованиями, предъявляемыми к урокам повторительно-обобщающего типа.

Получая некоторые новые сведения теоретического характера,

учащиеся должны приобретать соответствующие этим сведениям практические навыки. В указанном случае такие навыки будут связаны с умением правильно употреблять в речи несклоняемые существительные.

При обобщении сведений о категории рода, если возникнет необходимость, следует обратить внимание учащихся на то, что род целого ряда существительных (*сено, мясо, молоко, поле, мышь, ведро* и др.) в ряде говоров определяется неправильно. В связи с этим может быть организована работа по исправлению грамматических недочетов, возникающих в речи учащихся под влиянием определенной диалектной речевой среды.

Немаловажную роль на повторительно-обобщающих уроках играют способы устного опроса учащихся. Опыт свидетельствует, что в данном случае может оказаться недостаточно эффективным фронтальный опрос учащихся с выставлением итоговых оценок в конце урока, поскольку при таком способе опроса учащиеся не получают навыков связной монологической речи. Между тем отсутствие подобного навыка может весьма отрицательно сказаться на умении учащихся самостоятельно обобщать и систематизировать изученный на уроках материал.

Из сказанного ясно, что на уроках повторительно-обобщающего типа, наряду с фронтальной (по преимуществу эвристической) беседой, необходимо шире практиковать индивидуальный опрос с обязательным привлечением к работе всех учащихся.

Имея в виду необходимость углубленной работы над понятиями и обучение на этой основе общим приемам анализа учебного материала, при обобщении теоретических знаний на анализируемом уроке нужно потребовать от учащихся умения объяснять, как строится определение понятия об имени существительном (из каких видовых признаков складывается понятие). Реализации этой учебной задачи может способствовать самостоятельная работа учащихся по составлению, например, такой таблицы:

Признаки имени существительного:

1. Общее значение.
2. Морфологические признаки.
3. Синтаксическая роль.

Работа над понятием об имени существительном по указанной таблице делает усвоение знаний учащимися более осознанным, системным и помогает в дальнейшем успешному переносу навыков анализа категориальных признаков имени существительного на анализ признаков других знаменательных частей речи — прилагательного, числительного, местоимения, глагола, наречия. Благодаря этому понятие об имени существительном органично включается в систему понятий о частях речи в целом.

Вторая часть урока может быть посвящена дальнейшему совершенствованию правописных навыков. Однако и здесь на первый

план выдвигается задача обобщения и систематизации полученных знаний. Работа в данном случае должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся в ходе выполнения целого ряда практических заданий все время поднимались на более высокие уровни обобщения, овладевали «вторыми этажами абстракции» (Д. Н. Богоявленский).

Однако следует помнить, что познание не должно замыкаться только в рамках абстрактных схем, отвлеченных понятий, в связи с чем необходимо учить школьников умению видеть за общими положениями конкретные факты. Этой цели на повторительно-обобщающих уроках хорошо служат практические упражнения повышенной сложности.

Приступая к обобщению и систематизации навыков, связанных с правописанием *-е*, *-и* в безударных падежных окончаниях существительных, учитель может дать одной группе учащихся задание по составлению словосочетаний и предложений, куда включаются словоформы существительных в соответствующих падежах с предлогами и без предлогов. Желательно, чтобы необходимый лексический материал (существительные различных типов склонения) учащиеся самостоятельно отыскивали в словарях школьных учебников и в других учебных словарях.

Другой группе учащихся, которые уже достаточно прочно усвоили указанные правописные навыки, можно поручить составить таблицы-схемы, которые бы в обобщенном виде отражали правила правописания *-е*, *-и* в безударных падежных окончаниях имен существительных. Учащимся может быть поручено выяснить: а) в каких случаях в безударных падежных окончаниях существительных пишется *-е*, а в каких — *-и*; б) как характер основы влияет на правописание окончаний в предложном падеже единственного числа у слов типа *линия*, *санаторий*, *восхищение*, с одной стороны, и *идея*, *музей*, *ущелье* — с другой.

Выполняя задание, учащиеся составляют таблицы-схемы. При проверке работы эти схемы необходимо показать на экране с помощью кодоскопа или вывесить на доске заранее подготовленные таблицы. После обсуждения возможных вариантов таблиц-схем проводится проверка задания, полученного первой группой учащихся. Таблицы-схемы используются при этом как смысловые ориентиры для рассуждений учащихся, которые, читая свои примеры, обосновывают правильность написания соответствующих падежных окончаний. Так грамматическая теория органично соединяется с практикой письма.

Заметим, что упражнения типа осложненного списывания на повторительно-обобщающих уроках целесообразно давать лишь отдельным учащимся, не усвоившим по разным причинам (например, из-за болезни или в связи с переходом в другую школу) правописные навыки.

При условии занятости класса в целом другими, более сложными видами учебной деятельности учитель получает возможность пора-

ботать на уроке с каждым отстающим учащимся индивидуально.

Одним из эффективных способов закрепления правописных навыков на более высоких этапах их формирования, когда работа учащихся должна приближаться к естественным условиям произвольного письма, является проведение диктантов, при записи которых диктуемый текст воспроизводится не дословно, а записывается «свободно».

Именно диктантом подобного типа, придав ему проверочный (контрольный) характер, целесообразно завершить работу учащихся на данном уроке. В этом случае могут быть созданы хорошие возможности для применения полученных учащимися знаний в нестандартных учебных ситуациях.

Оценки за устные ответы могут быть выставлены тем ученикам, которые подвергались индивидуальному опросу у доски. Кроме того, все учащиеся получают оценки за письменные работы после проверки их учителем.

УРОКИ-СЕМИНАРЫ

Разновидностью повторительно-обобщающих уроков могут явиться уроки-семинары, которые должны активно внедряться в практику работы учащихся старшего звена школы в связи с требованиями Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

Применительно к урокам русского языка семинары целесообразнее всего проводить в VIII классах при повторении и обобщении ранее пройденного материала.

Семинарские занятия позволяют глубоко обобщать изученный материал, воспитывают у учащихся активное, творческое отношение к учебному труду, совершенствуют навыки самостоятельной работы. Наряду с этим выступления на семинарах развивают коммуникативные (речевые) умения школьников.

Семинары обычно проводятся по определенной проблематике, связанной с обобщением ряда теоретических вопросов и соотносимых с ними практических навыков. В VIII классе подобные семинары целесообразно проводить в IV четверти, когда обобщается и систематизируется пройденный материал за курс восьмилетней школы.

В соответствии с задачами повторения сложных разделов курса семинарские занятия могут быть организованы по таким темам:

1. Состав слова и словообразование. Орфография.
2. Морфология. Самостоятельные части речи.
3. Морфология. Служебные части речи.
4. Основные виды сложных предложений.
5. Употребление знаков препинания (общий обзор) и др.

Методика подготовки и проведения семинарских занятий состоит в следующем. Учитель членит избранную для обсуждения на се-

минаре общую тему на 4—5 частных подтем и составляет списки литературы к теме в целом.

Затем учащиеся делятся на подгруппы, состоящие из 3—4 человек. (Иногда, особенно в классах с большой наполняемостью, эти группы могут быть увеличены до 5—6 человек.)

Каждая подгруппа избирает для подготовки докладов (рефератов) одну из частных подтем. Учитель консультирует учащихся, помогает им подобрать необходимую литературу, составить план. Затем примерно в течение недели учащиеся собирают «рабочие материалы» к докладам и пишут тексты своих будущих выступлений.

Необходимо добиваться, чтобы каждый из учащихся, принимая участие в коллективной разработке темы, готовил индивидуальное выступление (самостоятельно подбирал примеры для иллюстрации тех или иных языковых фактов, по-своему компоновал теоретический материал и т. п.).

Накануне семинарского занятия учитель проводит общую консультацию учащихся, где разбираются достоинства и недостатки докладов, а также проводится их окончательная правка.

Для того чтобы обсуждение докладов на семинарском занятии сделать более активным, необходимо потребовать, чтобы учащиеся ознакомились с содержанием теоретического материала не только по своим частным подтемам, но и по теме семинара в целом. Вполне целесообразно также организовать предварительное взаимное рецензирование докладов в устной или письменной форме. При этом следует посоветовать учащимся прочитать не один какой-либо доклад, а несколько докладов по различным подтемам семинара, чтобы иметь более или менее ясное представление о характере разработки темы в целом.

Выступления учащихся на семинаре обязательно должны носить характер свободных высказываний, для чего написанные ими дома тексты не читаются, а излагаются своими словами по заранее составленным планам. Иногда для этой цели могут составляться краткие тезисы.

Для выступления с докладом по определенной подтеме отводится не более 5—7 минут. По окончании доклада выступающему задаются вопросы в устной форме. В конце урока оставляется 12—15 минут для обсуждения докладов и заключительного слова учителя.

Доклады учащихся иллюстрируются примерами, взятыми из упражнений учебника, «Дидактического материала», а также из подбираемых заранее текстов. В ходе выступлений учащимися используются также различные аудиовизуальные средства — графопроекторы, магнитофоны, электропроигрыватели и т. п.

После проведения семинара доклады учащихся в письменном виде сдаются учителю, который тщательно проверяет и оценивает их, выставляя две оценки: одну — за содержание материала, другую — за грамотность.

Ниже приводится разработка семинара по теме «Употребление знаков препинания (общий обзор)», который может быть проведен

в VIII классе в IV четверти при обобщении и систематизации материала за курс восьмилетней школы.

Тема семинара: «Употребление знаков препинания (общий обзор)».

Цель занятий: а) учебная: обобщение и систематизация материала по указанной теме; совершенствование пунктуационных навыков учащихся; б) воспитательно-образовательная: формирование умений работать с книгой, самостоятельно подбирать материал к докладу (реферату); воспитание трудолюбия, волевых качеств, умений правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме, а также выступать перед аудиторией, правильно держаться перед слушателями, владеть своими жестами, мимикой, интонацией.

Тематика докладов учащихся:

1. Употребление точки, восклицательного и вопросительного знаков, многоточия.
2. Правила постановки запятой.
3. Употребление точки с запятой.
4. Правила постановки двоеточия и тире.
5. Использование скобок и кавычек.

Теоретические сведения при подготовке к семинару учащиеся заимствуют из стабильного учебника русского языка для VII—VIII классов. Кроме того, они используют свод правил пунктуации, помещенный в «Пособии для занятий по русскому языку в старших классах средней школы» В. Ф. Грекова, С. Е. Крюčkова, Л. А. Чешко (М., 1985).

В практическую часть докладов учащимися включаются отдельные предложения и тексты из упражнений, которые помещены в разделе стабильного учебника «Употребление знаков препинания». Наряду с этим учащимися широко используются тексты из художественных произведений, предназначенных для классного и внеклассного чтения.

В практической части своих докладов учащимся целесообразно остановиться также на типичных ошибках, которые допускались классом в целом на соответствующие правила. Необходимый материал можно взять из тетрадей индивидуального учета ошибок, а также из картотеки типичных ошибок класса, которая обычно ведется учителем.

При подготовке докладов могут быть использованы пособия:

1. Бархударов С. Г., Крючков С. Е., Максимов Л. Ю., Чешко Л. А. Русский язык. Учебник для 7—8 классов. М., 1985.
2. Греков В. Ф., Крючков С. Е., Чешко Л. А. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы. М., 1985.
3. Блинов Г. И. Тексты и задания по пунктуации. М., 1982.

УРОК-ПРАКТИКУМ

Большое внимание в свете реализации требований реформы общеобразовательной и профессиональной школы должно быть уделено усилению практической направленности обучения. Важная роль при этом принадлежит использованию практикумов по различным разделам школьного курса русского языка.

Наиболее целесообразно проводить практикумы при повторении и обобщении знаний по ранее изученному материалу. Готовясь к занятию, учащиеся заранее повторяют необходимые для проведения практикума теоретические сведения. На занятиях обычно используются обобщающие таблицы, разного рода справочники, словари, технические средства.

В качестве примера приведем описание практикума с использованием «Школьного словообразовательного словаря русского языка» А. Н. Тихонова (М., 1978) в VII классе.

Тема: «Состав слова и словообразование».

Цель: а) учебная: обобщение и систематизация материала о составе слова и способах словообразования;

б) воспитательно-образовательная: привитие интереса к изучению морфемной структуры слова с целью лучшего овладения навыками орфографии; совершенствование умений, связанных с использованием справочной литературы по русскому языку.

Повторение теоретических сведений о составе слова. В процессе фронтальной беседы повторяются понятия об окончании, основе слова, корне, суффиксе и приставке, полученные учащимися еще в IV классе. Каждое определение понятия иллюстрируется примерами, выписанными учащимися в процессе подготовки домашнего задания из школьного словообразовательного словаря.

Индивидуализация домашнего задания, которое предлагается учащимся накануне, осуществляется учителем следующим образом. Учащимся предлагается выписать из указанного словаря те образцы разбора слов по составу, правописание которых вызывает у них большие трудности. Это создает наиболее благоприятные условия для сознательного преодоления учащимися тех орфографических ошибок, которые наиболее часто встречаются в их работах.

Повторение порядка разбора слов по составу и способа словообразовательного анализа. Учащиеся воспроизводят соответствующие схемы разбора по учебнику (или для этой цели используются настенные таблицы) и разбирают несколько слов по составу из упражнений учебника (по выбору). Подобным же образом проводится словообразовательный разбор слов.

Задания проверяются учащимися путем взаимоконтроля.

Практикум с использованием школьного словообразовательного словаря. Работа по словарю сочетается с повторением способов образования слов — приставочного, суффиксального, приставочно-суффиксального и др.

Вначале учащимися воспроизводится соответствующий теоретический материал по учебнику русского языка для V—VI классов. Затем, используя материалы словаря, учащиеся подбирают примеры, иллюстрирующие определенные способы образования слов. В первую очередь для работы берутся словообразовательные факты, связанные с трудными случаями написания слов.

Подбирая слова для анализа, учащиеся пользуются алфавитным указателем слов, размещенных в гнездах, который имеется в словаре А. Н. Тихонова. При записи примеров в скобках указываются страницы словаря, где помещены соответствующие слова.

Индивидуальная работа с учащимися в данном случае организуется учителем так: сильные учащиеся работают вполне самостоятельно, слабых же учеников учитель все время держит в поле зрения и в случае необходимости оказывает им помощь, разъясняя трудные случаи словообразования или указывая, как найти необходимые слова в словаре.

Со словами, которые включаются в словообразовательные цепочки, составляются словосочетания и предложения, что дает возможность выявить особенности семантико-грамматической сочетаемости слов и способствует развитию речи.

Предупредительный диктант с самоконтролем по словарю. Учитель диктует трудные в орфографическом отношении слова. Записывая их, учащиеся наводят справки в словаре А. Н. Тихонова об особенностях их словообразования и правописания. Слова разбираются по составу.

Для диктанта, например, могут быть взяты такие слова: *авиабаза, авиапочта, басенный, безвкусный, безвкусица, вареный, вареник, гнездышко, густонаселенный, густорастущий, истинный, предисторический, крупномасштабный, легкоатлетический, машиноремонтный, недоверчивый, осинник, осиновик, перегораживать, предъюбилейный, рассчитывать, расчет, симпровизировать, теоретический, ультразвуковой, холодоустойчивый, чествование, чествовать.*

Задание на дом. Каждому учащемуся предлагается индивидуальное задание: выписать из тетради учета ошибок все случаи трудных написаний, нормы которых он когда-то нарушил, разобрать соответствующие слова по составу и найти их словообразовательные связи.

КОМБИНИРОВАННЫЕ УРОКИ

Известно, что данный термин в педагогической литературе до сих пор трактуется далеко не однозначно. В одних случаях «комбинированными» уроками называют уроки, состоящие из таких следу-

ющих друг за другом компонентов: а) опрос учащихся по ранее пройденному; б) изучение нового материала; в) работа по его закреплению; г) задание уроков на дом. И поскольку подобных компонентов выделяется обычно четыре, эти уроки со стороны их структурной организации иногда называют еще четырехэлементными.

В истории разработки теории и практики уроков бывали случаи, когда все недочеты в учебно-воспитательной работе учителей пытались объяснить несовершенством структуры комбинированного, или четырехэлементного, урока. И в связи с этим выдвигались предложения изъять подобные уроки из школьной практики, заменив их так называемыми объединенными уроками, якобы лишенными жесткой структуры и по этой причине открывающими простор для творчества учителя.

На самом же деле использование учителями объединенных уроков отнюдь не привело к коренным позитивным сдвигам в методике школьного обучения, поскольку на этих уроках нередко давали себя знать хаотичность, бессистемность их структуры, рассчитанной порой только на внешний эффект.

В то же время, как показывает практика, четырехэлементный урок, состоящий из последовательно, четко сменяющих друг друга компонентов, при условии хорошего владения учителем арсеналом разнообразных методических приемов и средств, вполне может обеспечить достижение учебно-воспитательного эффекта, поскольку этот урок не только не противоречит, а, напротив, полностью соответствует логике развертывания учебного процесса по изучаемой теме.

И если в практике работы учителей при использовании упомянутого урока возникает известный стереотип в преподавании учебных дисциплин, то виновата при этом не структура урока сама по себе, а прежде всего шаблонный подход учителей к использованию имеющихся в методике многообразных дидактических средств.

Заметим далее, что в педагогической науке существует и другое понимание термина «комбинированный» урок, когда на первый план выдвигается не структурная, а содержательная сторона урока.

В этом случае под «комбинированным» понимают такой урок, на котором разумно объединяется работа по изучению, первичному закреплению и дальнейшей систематизации и обобщению знаний. Правда, подобный урок называют иногда еще и «объединенным», но в том же значении термина, что и комбинированный (тесно объединяющий, комбинирующий различные звенья учебного процесса).

Подобного же понимания термина «комбинированный» урок придерживаемся в данном случае и мы, полагая, что комбинированные уроки могут проводиться прежде всего в тех случаях, когда к хорошо усвоенному в предшествующие годы учебному материалу на уроке добавляется небольшая доза новых знаний, которые по содержанию и структурным особенностям во многом похожи на ранее усвоенные знания.

Именно такой характер имеют, например, приобретаемые на уроке учащимися VI класса знания по теме «Мягкий знак после шипящих на конце наречий». В этом случае учителем проводится комбинированный урок. Объяснив материал по теме, учитель может сразу же включить новые знания учащихся в систему ранее усвоенных качественно однородных знаний, организовав выполнение учащимися повторительно-обобщающих упражнений по широкой проблеме, а именно: «Употребление мягкого знака на конце слов после шипящих во всех случаях».

В IV классе подобные уроки, например, могут быть проведены по таким разделам программы, как «Три склонения имен существительных», «Падеж имен существительных»; в V классе — при изучении темы «Слитное и раздельное написание *не* с прилагательными»; в VII классе — в процессе рассмотрения параграфа «Союзы при однородных членах» и т. п.

Если же вести речь о типовой структуре комбинированного урока, то она может иметь следующий вид: 1) проверка качества выполнения домашних заданий учащимися; 2) психологическая подготовка учащихся к восприятию новых знаний; 3) изучение нового материала; 4) его первичное закрепление; 5) обобщение и систематизация изученного материала на основе включения его в структуру ранее приобретенных знаний (с помощью выполнения учащимися общих и дифференцированных заданий); 6) дифференциация заданий, предлагаемых учащимся на дом; 7) подведение итогов урока.

Из сказанного становится очевидным, что комбинированный урок ни по его структуре, ни по характеру деятельности учащихся ни в коем случае нельзя противопоставлять урокам других типов; напротив, этот урок нужно стремиться органично включать в систему уроков разных типов в целом по теме или разделу программы.

Остановимся теперь на конкретном планировании отдельных уроков комбинированного типа.

Тема: «Мягкий знак после шипящих на конце наречий» (VI класс).

Дидактическая цель: формирование первичных умений и навыков учащихся по указанной теме и систематизация их на фоне общего правила правописания *ь* на конце слов после шипящих.

Проверка домашнего задания. Накануне учащимся дается задание повторить все известные им правила правописания *ь* после шипящих на конце слов в различных частях речи. При этом имеются в виду: 1) **п о з и т и в н ы е** правила, разрешающие писать *ь*: а) на конце существительных женского рода 3-го склонения в именительном падеже единственного числа; б) на конце всех глагольных форм (в том числе перед суффиксом *-ся* и окончанием *-те*); 2) **н е г а т и в н ы е** правила, запрещающие писать *ь*: а) во всех формах имен существительных (кроме существительных 3-го склонения); б) на конце кратких прилагательных. Указанные правила обобщаются с помощью таблицы.

№ п/п	Части речи	Ь пишется	Ь не пишется
1	Имя существительное	<i>ночь, дочь, фальшь, упряжь, тушь</i>	<i>мяч, ландыш, туш, камыш, много туч, зрелищ, бараньих туш</i>
2	Имя прилагательное	—	<i>свеж, пригож, пахуч, тощ</i>
3	Глагол	<i>идешь, несешь, спрячь, отрежь, возьмишься, намажьте</i>	—

Одновременно с этим учащимися дома составляется таблица-схема «Три функции ь». Один из ее возможных вариантов может быть таким:

Употребление мягкого знака		
Обозначает мягкость предшествующего согласного	Используется как знак разделительный	Обозначает грамматические формы
<i>конь, толь, горький, сколько</i>	<i>бьется, выюга, соловьи</i>	<i>тушь, молчишь, стеречь</i>

На основе использования подобных таблиц в классе в начале урока организуется беседа по обобщению ранее пройденного материала (вполне возможно при этом также организовать индивидуальный опрос учащихся с предварительной подготовкой их у доски по карточкам).

В ходе обобщения материала особо подчеркивается мысль о том, что буква ь на конце слов после шипящих пишется отнюдь не как знак мягкости, а для обозначения грамматических форм.

Для того чтобы создать в связи с этим в классе проблемную ситуацию, учитель может использовать на уроке элементы занимательности. С этой целью можно прочитать (или воспроизвести с помощью магнитной записи) стихотворение Ольги Высотской «Мягкий знак».

Он очень вежлив, мягкий знак.
Не любит споров он и драк.
Он всем старается помочь.
Он в слове «мать»,
И в слове «дочь»,
И в тихом лунном слове «ночь».
Чтоб никого не огорчить,

Он все старается смягчить.
Отрежь! Отрежьте!
Поешь! Поешьте!
Исправь! Исправьте!
Оставь! Оставьте!
Так мягко просит мягкий знак,
Что отказать нельзя никак!

После прослушивания стихотворения учащимися учитель спрашивает их о том, все ли в утверждениях поэтессы можно признать правильным с научной точки зрения. Действительно ли мягкий знак всегда употребляется для того, чтобы все смягчить?

В процессе беседы с помощью фонетического анализа конечных

согласных в словах с основой на шипящие учащимися устанавливается, что в данном случае (в отличие от слов типа *мать, исправь, оставь*) буква ь употребляется не как знак мягкости, а как показатель грамматических форм. Подобный вывод обосновывается с помощью попытки противопоставить шипящие согласные по твердости-мягкости. При этом обнаруживается, что мягкий согласный звук [ч'] не имеет парного твердого, поэтому на письме его мягкость буквой ь никогда не обозначается. По той же причине также никогда не следует обозначать мягкость согласного [щ'].

Что же касается шипящих [ж], [ш], то они не имеют парных мягких согласных, и поэтому после них буква ь как показатель мягкости также никогда не употребляется.

Поэтому утверждение поэтессы относительно того, что буква ь будто бы всегда употребляется в качестве знака, обозначающего мягкость предшествующих согласных, является явно ошибочным.

Изучение нового материала. Решив проблемный вопрос, учащиеся самостоятельно знакомятся с новым правилом по учебнику. Оно формулируется так: «После букв *ш* и *ч* на конце наречий пишется мягкий знак. После буквы *ж* мягкий знак пишется только в слове *настежь*».

При этом с помощью выборочного фонетического разбора учащиеся выясняют, с какой целью в наречиях после шипящих пишется ь (для обозначения грамматических форм, как и в других частях речи, но отнюдь не для обозначения мягкости предшествующих согласных).

Выборочный фонетический разбор используется также при сопоставлении слов *настежь, замуж, уж* (слова заранее записываются на доске). Указывается, что при произношении на конце отмеченных слов слышится звук [ш], однако пишется буква *ж*. Поэтому правило правописания наречий, оканчивающихся на *ж*, должно применяться с ориентацией на конечную букву, а не на звук.

Первичное закрепление материала. Вначале выполняется упражнение по учебнику, где требуется списать словосочетания, графически обозначив изучаемую орфограмму.

Одновременно ведется работа словарно-семантического и словарно-орфоэпического характера. Уточняются значения слов: *навзничь* — опрокинувшись на спину, вверх лицом; *наотмашь* — сильно размахнувшись. Указывается нормативное ударение в слове *наотмашь* (не «наотмашь»).

После выполнения упражнения зрительного типа (по учебнику) следует перейти к работе, основанной на слуховых представлениях, поскольку этого требует характер изучаемого материала. Учащимся необходимо до конца усвоить, что ь на конце наречий пишется отнюдь не для обозначения мягкости конечных шипящих.

Работа ведется по типу слухового предупредительного диктанта.

Учащиеся записывают словосочетания, подчеркивая изучаемую орфограмму: *мчаться вскачь, открыть настежь, уйти прочь, усыпано сплошь* и т. п.

Обобщение и систематизация знаний. Вначале по учебнику выполняется упражнение обобщающего характера, по условию которого от учащихся требуется вспомнить все виды орфограмм, связанных с правописанием *ь* после шипящих на конце слова, и сгруппировать по ним слова.

Классифицируя соответствующие орфограммы, учащиеся ведут запись выборочно, распределяя слова на определенные правила по столбцам, колонкам. Это облегчает затем проведение выборочной проверки работы, создавая оптимальные условия для сопоставления соответствующих фактов правописания.

На заключительном этапе урока учащимися выполняются дифференцированные задания. Одна, менее подготовленная группа учащихся составляет со словами, взятыми из только что выполненного упражнения, словосочетания и предложения. Другие же, более подготовленные ученики занимаются составлением таблиц, обобщающих все случаи написания *ь* на конце слов после шипящих. (Наиболее удачные варианты ученических таблиц экспонируются затем в кабинете русского языка, по ним организуется работа учащихся на уроках.)

Задание на дом. Учащимся предлагается два варианта заданий (на выбор): выполнить упражнения по учебнику; пользуясь «Орфографическим словарем» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крюčkова, выписать по 4—5 слов на все случаи употребления *ь* на конце слов после шипящих, с некоторыми из этих слов составить словосочетания и предложения.

Оценки учащимся могут быть выставлены за индивидуальные ответы у доски в начале урока, а также за работу на различных этапах урока.

Тема: «Сложносочиненные предложения, состоящие из двух простых с общим второстепенным членом» (VIII класс).

Дидактическая цель: формирование понятия об особенностях структуры предложений указанного типа в связи с обобщением знаний о сложносочиненных предложениях.

Работа учащихся на уроке ведется в такой последовательности.

Проверка домашнего задания. При разборе упражнений, выполнявшихся учениками дома, особое внимание уделяется грамматико-интонационному анализу сложносочиненных предложений в сопоставлении с простыми предложениями, в которых употребляются однородные члены, соединяемые неповторяющимся союзом *и*.

Например:

Наступила зима | и окутала лес снежным покрывалом. (1)

Наступила зима, | и лес окутался снегом. (2)

Цифрами (1) и (2) здесь обозначено количество грамматических основ в предложениях. Причем важно заметить, что в первом случае

высказывание оформлено с помощью одной грамматической основы. Во втором для выражения соответствующего языкового содержания понадобились две грамматические основы.

Благодаря подобному анализу учащиеся безошибочно решают, в каком случае они имеют дело с простыми предложениями, а в каком — со сложносочиненными.

Учащимися также производится интонационный анализ. Отмечается, что оба предложения разделяются паузами на два речевых звена (синтагмы) и имеют восходяще-нисходящую интонацию.

Таким способом предупреждаются ошибки в постановке знаков препинания в указанных конструкциях. Эти ошибки возникают в связи с тем, что в обоих предложениях имеются сходные приметы — соединительный союз *и* и пауза перед этим союзом.

Важно также проанализировать с учащимися конструкции, когда одна из составляющих частей каждой (а иногда и обе) представляют собой односоставные предложения.

Например:

1. Смеркалось, | и все стали собираться вокруг костра. (2)

2. Смеркалось, | и в комнате становилось прохладнее. (2)

В ходе анализа отмечается, что в каждом из приведенных здесь предложений две грамматические основы. Значит, данные предложения сложные, а по характеру связи частей — сложносочиненные, поскольку составляющие их компоненты соединены сочинительным союзом *и*.

При чтении каждая из конструкций разделяется паузами на два речевых звена. Причем в соответствии с особенностями содержания предложений и их ритмомелодики в целом тон голоса на стыках речевых звеньев в данном случае не только не повышается, а, напротив, несколько понижается.

Психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала. Переходя к изучению нового материала, учитель демонстрирует на доске такое предложение:

За рошей прозвучал гудок электровоза | и послышался стук

колес поезда. (2)

После грамматико-интонационного анализа синтаксической конструкции перед учащимися ставятся вопросы: не допущено ли в данном случае пунктуационной ошибки? Почему пауза между частями предложения остается не обозначенной знаком препинания?

Учащиеся пытаются ответить на указанные вопросы самостоятельно, но скоро выясняется, что для этого им недостает знаний.

За разрешением проблемных вопросов учитель сначала отсылает учащихся к соответствующему параграфу учебника. Затем найденное учащимися правило читается вслух и анализируется коллективно всем классом.

Первичное закрепление знаний. Учащиеся сначала анализируют примеры из упражнений учебника не только что изученное правило. Потом задание выполняется в письменной форме. При этом берутся предложения не только с союзом *и*, но и с союзами *или*, *да* (в значении *и*).

Например: 1. Лишь изредка олень пугливый через пустыню пробежит | или коней табун игривый молчанье дола возмутит.

(М. Ю. Лермонтов)

2. Изредка пропоет комар | да ветерок качнет вершину.

Затем целесообразно провести предупредительно-объяснительный диктант, составленный из сложносочиненных предложений различной структуры, в том числе и осложненных обособленными членами, вводными словами и т. п. В текст диктанта следует также ввести предложения, где одиночные союзы *и*, *да* (в значении *и*) соединяют однородные члены предложения.

Подобный подход к использованию дидактического материала позволит создать оптимальные условия для сопоставительного анализа соответствующих языковых фактов, явится, по И. П. Павлову, хорошей предпосылкой для их «перемежающегося противопоставления».

Диктанту вначале придается предупредительный характер, а затем он проводится как диктант объяснительный или «Проверяю себя». Материалом для проведения диктанта могут послужить такие предложения:

1. Отговорила роща золотая березовым, веселым языком, и журавли, печально пролетая, уж не жалеют больше ни о ком. (С. Есенин.) 2. Прозрачный лес один чернеет, и ель сквозь иней зеленеет, и речка подо льдом блестит. (А. С. Пушкин.) 3. Сквозь серый камень вода сочилась, и было душно в ущелье темном и пахло гнилью. (М. Горький.) 4. К счастью, Печорин был погружен в задумчивость, глядя на синие зубцы Кавказа, и, кажется, вовсе не торопился в дорогу. (М. Ю. Лермонтов.) 5. Душно стало в сакле, и я вышел на воздух освежиться. (М. Ю. Лермонтов.) 6. Приближалась осень, и в старом саду было тихо и грустно, и на аллеях лежали темные листья. (А. П. Чехов.)

Самостоятельная работа учащихся дифференцированного характера. Учащимся, хорошо усвоившим пройденный материал, предлагается составить «свои» предложения по следующим схемам:

1. [— — — — —], и [— — — — —].
2. [— — — — —], и [— — — — —].
3. [— — — — —], и [— — — — —].
4. — — — — — [— — — — —] и [— — — — —].
5. [О и О].

(Схема, помещенная в пункте 4, соответствует сложносочиненным предложениям с общим второстепенным членом.)

Ученики, которые еще недостаточно усвоили программный материал, выполняют упражнения по учебнику под наблюдением учителя и учеников-консультантов.

Задание на дом. Используя указанные схемы, учащиеся дома продолжают работу по составлению «своих» примеров. В случаях затруднений они берут необходимые материалы из упражнений учебника или из текстов художественных произведений.

Кроме того, учащимися повторяется весь теоретический материал о сложносочиненных предложениях и нормах употребления знаков препинания в этих конструкциях.

Тема: «Три склонения имен существительных» (IV класс).

Дидактическая цель: углубить понятие о типах склонения, полученное учащимися в начальных классах; обобщить знания о склонении в связи с повторением признаков рода и числа имени существительного, совершенствовать навыки культуры речи учащихся.

Проверка письменного домашнего задания. Накануне целесообразно предложить учащимся дома выписать из словарей-справочников, помещенных в учебнике, существительные мужского, женского и среднего рода и распределить их по столбцам.

Учитывая то обстоятельство, что в справочных словарях учебника есть некоторое количество несклоняемых существительных среднего рода (*жюри*, *шоссе*, *кашне* и др.), следует предупредить учащихся, чтобы они выписывали только те слова, которые можно изменять по падежам, т. е. склонять.

Отдельным, наиболее подготовленным ученикам желательно поручить выполнить домашние задания на транспарантах кодоскопа, чтобы иметь затем возможность показать образцы выполнения заданий всем учащимся.

Вот один из образцов записей учеников на транспарантах кодоскопа:

м. р.	ж. р.	ср. р.
айсберг	арена	гнездо
апельсин	брошюра	окончание
гербарий	гантель	число
квартал	озимь	
планетарий	пурга	
шофёр	свёкла	
щавель	флейта	
	цикада	

Проверка домашнего задания проводится выборочным путем: учащиеся читают распределенные по колонкам слова; попутно ведется словарно-орфоэпическая и словарно-семантическая работа. Слова с «трудными» ударениями отрабатываются всем классом:

произносятся вслух хором и поодиночке, воспринимаются с магнитной ленты. С этими словами составляются словосочетания и предложения. В данном случае особого внимания в произносительном плане заслуживают такие из выписанных слов: *квартал, щавель, шофёр, свёкла*. В этих словах в речевом обиходе подчас нарушаются нормы ударения.

Далее объясняется лексическое значение слов по краткому толковому словарю, помещенному в учебнике. В случае необходимости учащиеся обращаются за справками также к «Школьному толковому словарю русского языка» М. С. Лапатухина и др.

Затем в рубрику «Существительные среднего рода» учащиеся выписывают несколько несклоняемых существительных: *шоссе, кашне, ателье* и др. (О том, что данные слова не изменяются по падежам, учащимся сообщается заранее, в плане речевой пропедевтики.)

Изучение нового материала. На первом этапе работы воспроизводятся уже известные учащимся знания. Четвероклассники вспоминают, как они определяли типы склонения существительных еще в III классе (по признаку рода и характеру окончаний имен существительных).

После повторения теоретического материала учащиеся, используя слова из домашнего задания, самостоятельно заполняют таблицу, где требуется распределить имена существительные по трем типам склонения.

Перед классом ставится проблемный вопрос: какие существительные не следует записывать в таблицу и почему? (Существительные, которые не изменяются по падежам, т. е. не склоняются.)

И в данном случае некоторые учащиеся выполняют задания на транспарантах кодоскопа, с тем чтобы иметь потом возможность продемонстрировать результаты своих работ на экране перед всем классом. Далее учитель организует самопроверку работ.

К уже известным знаниям учащимся постепенно добавляются небольшие дозы новых сведений.

Учитель прежде всего сообщает, что по особенностям словоизменения среди существительных 1-го и 2-го склонения выделяются существительные с основой на *-ий*: *станций-а, гербарий-а, пеней-е*.

Для того чтобы научиться в дальнейшем правильно писать падежные окончания в указанных словах, их нужно уметь отличать от существительных, у которых основа не оканчивается на *-ий*.

Сообщение учителя иллюстрируется с помощью такой таблицы.

1-е склонение		2-е склонение	
Основа на <i>-ий</i>	Основа не на <i>-ий</i>	Основа на <i>-ий</i>	Основа не на <i>-ий</i>
<i>лилия, Мария</i>	<i>шея, Марья, резеда, астра</i>	<i>гербарий, желание</i>	<i>улей, змей, клен, воскресенье</i>

После анализа таблицы совместно с учащимися учитель проводит устный словарный диктант с использованием сигнальных карточек.

Для этой цели у учащихся должен быть набор цветных карточек «Светофор» (карточки красного, желтого и зеленого цвета).

Перед началом работы производится «кодирование» грамматического материала. Учитель сообщает учащимся о том, что о типах склонения они будут сигнализировать ему с помощью карточек различного цвета: красного — 1-е скл.; желтого — 2-е скл.; зеленого — 3-е скл.

В дополнение к этому сообщается, что если среди существительных 1-го и 2-го склонения будут называться слова с основой на *-ий*, то, помимо карточек соответствующего цвета, которые обычно держатся в правой руке, нужно поднимать еще левую руку.

Для проведения диктанта могут быть использованы следующие слова: *песня, армия, юбилей, планетарий, гибель, иней, редакция, аллея, восстание, Машенька, Мария, Марья, опасность, гравий, жокей, изморозь, кроссворд, лексикон, лекторий, революция, речь, шея, фамилия, предприятие, поездка, лагерь, фауна, площадь, площадка, метель, урожай, электростанция, скамейка, алюминий, колея, гордость, батарея, развитие, змей, калий, свёкла, силос, лекторий, щавель, тюль, фальшь, толь, (черная) тушь, (веселый) туш*.

В диктант целесообразно также включить отдельные слова, род которых в местных говорах иногда определяется неправильно: *картофель, яблоко, мышь, повидло, полотенце, впечатление, молоко, поле, ведро, сено, мясо, платье, животное, болото, дело* и т. п.

Слова последней группы учащиеся должны сначала правильно произносить вслух, употребляя рядом с ними местоимения 3-го лица *он, она* или *оно*. А затем уже учителю показываются соответствующие сигнальные карточки.

В ходе диктанта по мере необходимости отрабатываются навыки произношения отдельных слов и объясняется их семантика.

Далее учитель обращает внимание учащихся на то, что имена существительные, которые имеют только форму множественного числа (*ворота, чернила, дрожжи, ножницы, очки* и др.), по типам склонения не распределяются. Имена же существительные, которые имеют только форму единственного числа, распределяются по типам склонения, как и все остальные существительные. Например: *дремота, злоба, крапива* — существительные 1-го склонения; *досуг, единство, силос, фарфор* — слова, относящиеся ко 2-му склонению; *молодежь, ваниль* — слова, которые принадлежат к 3-му склонению.

Работа по закреплению знаний. Пользуясь словарем Д. Н. Ушакова и С. Е. Крюкова, учащиеся начинают заполнять на уроке таблицу такого содержания:

1-е склонение		2-е склонение		3-е склонение
Основная форма	Слова на <i>-ия</i>	Основная форма	Слова на <i>-ий, -ие</i>	
<i>байдарка, говядина</i>	<i>амбулатория, кавалерия</i>	<i>абажур, велосипед, гоготанье</i>	<i>гербарий, горение</i>	<i>ветошь, голень, жимолость</i>

Перед началом работы учащихся следует предупредить о том, чтобы они записывали в свои тетради те слова, смысл которых им в основном ясен. Работа по уточнению значения слов и расширению сферы их употребления может быть организована учителем на последующих уроках.

З а д а н и е на дом. Дома учащимися продолжается работа, начатая на уроке. Кроме того; слабоуспевающие ученики, готовясь к следующему уроку по теме «Падeж имен существительных», самостоятельно повторяют по учебнику названия падежей и падежные вопросы.

При наличии соответствующих дидактических пособий (обобщающих таблиц), схем, технических средств обучения, а также принимая во внимание в целом высокие уровни языковой подготовки учащихся, учитель может проводить комбинированные уроки и по ряду других тем, которые на первый взгляд кажутся более автономными и замкнутыми.

Так, в IV классе можно объединить в более крупные дидактические «блоки» рассмотрение, например, таких разделов программы: гласные, звонкие и глухие согласные звуки; синонимы и антонимы; суффиксы и приставки.

В V классе по указанному пути можно пойти при изучении некоторых местоименных разрядов (например, вопросительных и относительных, неопределенных и отрицательных местоимений); в VI классе — понятий о грамматических признаках причастий и обособлении причастного оборота, о деепричастиях несовершенного и совершенного вида; в VII классе — при изучении структурных особенностей и семантики определeнно- и неопределенно-личных предложений; в VIII классе — в ходе рассмотрения правил постановки тире и двоеточия в бессоюзных предложениях и др.

С точки зрения психологии усвоения учебного материала на комбинированных уроках создаются достаточно благоприятные условия не только для первичного усвоения новых знаний, но и для их обобщения и систематизации.

Известно, что обобщение осуществляется в единстве с другими мыслительными операциями — анализом, синтезом, абстрагированием, сравнением. Поэтому соответствующая смысловая обработка учебного материала на комбинированных уроках, приводящая к его обобщению, в целом благотворно сказывается и на совершенствовании указанных мыслительных операций.

Одновременное рассмотрение более крупных «блоков» сопоставляемого по содержанию и структуре материала, способствуя его успешному обобщению, обеспечивает также соответствующую широту «переноса» ранее приобретенных навыков на решение новых учебных задач. При этом «перенос» знаний оказывается более успешным, если новые знания, полученные на уроке, достаточно оперативно включаются в систему ранее приобретенных знаний.

В связи со сказанным на комбинированных уроках важная роль принадлежит систематизации изучаемого материала, которая осу-

ществляется обычно на основе сравнения, сопоставления и противопоставления правил, определений, понятий. При этом производится классификация соответствующих фактов, выявляются их причинно-следственные связи и отношения.

Систематизация сама по себе чрезвычайно важна в плане развития памяти и мышления учащихся.

Известно, что с целью систематизации знаний на уроках обычно составляются всевозможные схемы, таблицы. Все это требует от учащихся умения глубоко осмысливать изучаемый материал, связывать его в более крупные логико-структурные единицы, что, в свою очередь, позволяет прочнее удерживать приобретенные знания в памяти и более точно и полно воспроизводить их в необходимых случаях.

Если не принимать во внимание того обстоятельства, что далеко не весь изучаемый по программе в школе лингвистический материал может быть соответствующим образом структурирован и объединен в четко соотносимые с логической точки зрения крупные «блоки» и что также далеко не всегда учащиеся могут достаточно глубоко усвоить, обобщить и систематизировать новый материал в течение одного урока, то может показаться, что комбинированные уроки будто бы подходят ко всем многообразным случаям изучения, закрепления и обобщения материала и могут заменить собой уроки всех остальных типов.

Однако это далеко не так. Во введении к настоящему пособию уже было показано, что усвоение материала отнюдь не одномоментное психофизиологическое явление, и поэтому для более глубокого и прочного усвоения материала, как правило, требуется распределение работы учащихся над темой или разделом программы во времени. Это обеспечивает последовательность и ступенчатость формирования у учащихся определенных умений и навыков, в связи с чем в дидактике и не отдается предпочтения одному какому-либо типу урока, а выделяются уроки разных типов.

Глава III.

ВАРИАНТЫ УРОКОВ РАЗНЫХ ТИПОВ В СВЯЗИ С ОСОБЕННОСТЯМИ СОДЕРЖАНИЯ ИЗУЧАЕМОГО МАТЕРИАЛА

Во второй главе пособия более или менее подробно рассмотрены общие (типологические) черты уроков разных типов. Были приведены примеры неудачного построения уроков, а также показаны возможности совершенствования уроков в соответствии с требованиями психологии, дидактики и методики.

Имея в виду типологические схемы уроков, которые приводятся в указанной главе книги, не следует думать, что эти схемы можно применять без всякого изменения к урокам по любому разделу школьного курса русского языка. Думать так — значило бы отрицать всякое творческое начало в деятельности учителя на уроках, что в конце концов может отрицательно сказаться на организации учебного процесса по русскому языку в целом.

Обращаясь к использованию рекомендуемых учителям общих схем организации уроков разных типов, нужно прежде всего иметь в виду, что указанные схемы в том виде, как они даны в упомянутой главе книги (особенно это относится к схемам организации уроков изучения нового материала), в большей мере применимы к наиболее распространенным в школьной практике урокам, связанным с формированием у учащихся правописных навыков. Подобных уроков по курсам фонетики, словообразования и особенно морфологии и синтаксиса проводится учителями-словесниками значительное количество. Однако этим далеко не исчерпываются задачи школьного преподавания русского языка.

Известно, что наряду с правописанием в школе изучаются также вопросы фонетики, орфоэпии, лексики, стилистики. Все это разделы языкознания, с рассмотрением которых также связана планомерная работа учителя по формированию разнообразных навыков учащихся. Однако это навыки совершенно иного рода. Для их создания отнюдь не всегда требуется выполнение учащимися значительного количества упражнений письменного характера.

Взять в связи с этим хотя бы лексические навыки учащихся. При их формировании большую роль прежде всего играет обращение учащихся к использованию разных типов словарей, а также организация на уроках различных видов словарной работы лексико-семантического и стилистического характера.

Что же касается специальных фонетических и орфоэпических навыков, то работе по их формированию вообще «противопоказано» обращение к письменным упражнениям, поскольку эти навыки должны базироваться на глубоком осознании учащимися особенностей звучащей речи.

То же самое следует сказать о работе по формированию у уча-

щихся навыков выразительного чтения и интонационного анализа синтаксических конструкций и текстов.

Надо также иметь в виду, что в школьном курсе русского языка не так уж редко встречаются чисто теоретические вопросы, связанные с определениями всевозможных понятий и разного рода классификациями языковых фактов. Все это требует от учителя выделения на уроках специального времени для выполнения учащимися заданий устного характера.

Из сказанного вполне очевидно, что типовые схемы уроков, о которых ведется речь, должны всякий раз разумно видоизменяться учителем в зависимости от характера изучаемого на уроках языкового материала. При этом прежде всего может значительно колебаться соотношение количества рассматриваемых на уроке теоретических сведений и упражнений письменного характера. Однако неизменным должно оставаться одно: внутренняя логика урока, связанная со строгим соблюдением учителем требований психологии, дидактики и методики к организации учебного процесса.

И надо сказать, что общие (типовые) схемы уроков могут служить для педагога в указанном смысле своеобразным ориентиром в его повседневной работе по подготовке и проведению различных вариантов уроков разных типов.

Остановимся теперь на рассмотрении некоторых возможных вариантов уроков.

УРОКИ ИЗУЧЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Тема: «Согласные звонкие и глухие» (IV класс).

Дидактическая цель: показать учащимся различия в образовании звонких и глухих согласных; совершенствовать артикуляционные навыки учащихся.

Повторение ранее усвоенных знаний. Вначале учащиеся анализируют на слух слова с мягкими и твердыми согласными, обращая внимание на их смысловоразличительную роль, например: *лук — люк, мол — мёл, удар — ударь, жар — жарь, Нана* (имя девочки) — *няня* и т. п. (О звуковом значении так называемых йотированных букв учащиеся узнают еще в младших классах при обучении грамоте.)

Звуковой анализ слов ведется на слух, без их записи на доске, что помогает более успешно преодолевать весьма распространенный в практике работы школ недочет, состоящий в смешении учащимися звуков и букв.

В работу могут быть внесены элементы занимательности. С этой целью учащимся предлагается следующее задание:

Прочитать слово, потом произнести звуки в обратном порядке, чтобы получить:

- из слова *лён* — цифру (*ноль*);
- из слова *лей* — название дерева (*ель*);
- из слова *лай* — название лодки (*ял*);
- из слова *люк* — большой мешок (*куль*);
- из слова *ток* — домашнее животное (*кот*).

Подготовка учащихся к восприятию новых знаний. Создание проблемной ситуации. Стремясь вызвать интерес к работе на уроке, учитель, прежде чем приступить к изучению нового материала, просит учащихся подумать над тем, почему определенные группы согласных получили название звонких и глухих.

Вдумываясь в семантику терминов, учащиеся обычно отвечают, что звонкие согласные произносятся звонко, а глухие — глухо. Особенно это чувствуется при сопоставлении таких пар звуков: [б] — [п], [в] — [ф], [г] — [к], [д] — [т], [ж] — [ш] и др.

Далее учитель предлагает учащимся объяснить причину звонкости и глухости звуков с точки зрения особенностей их образования. Эта задача вызывает у учащихся затруднение и пробуждает интерес к последующим занятиям на уроке.

Изучение нового материала. На уроке материал изучается с помощью самонаблюдений учащихся над особенностями образования звуков речи.

Вначале для работы берутся гласные звуки, изучавшиеся на предыдущих уроках. Ставится такой опыт. Учитель предлагает учащимся приложить ребро ладони к щитовидному хрящу и произносить гласные звуки: [а], [о], [у], [э], [ы], [и].

В ходе опыта задаются вопросы: «Что вы замечаете при произнесении звуков? Чувствуете ли дрожание голосовых связок? Если чувствуете, то какими причинами это можете объяснить?»

В процессе беседы выясняется, что гласные звуки состоят из голоса, а голос образуется в голосовых связках, когда струя воздуха разрывает их, проходя через гортань в ротовую полость. Поэтому голосовые связки дрожат.

Чтобы школьники еще раз убедились в истинности сказанного, учитель предлагает им, не отнимая ребра ладони от щитовидного хряща и не напрягая голосовых связок, вдохнуть и выдохнуть воздух. Обнаруживается, что при свободном дыхании связки не натянуты, струя воздуха их не разрывает и голос не образуется. Поэтому дрожания голосовых связок не обнаруживается.

Затем подобные же наблюдения проводятся над звонкими согласными звуками: [б], [в], [г], [д], [ж], [з] и т. д.

Учащиеся обнаруживают, что в составе звонких согласных, так же как и в составе гласных, имеется голос. Но в отличие от последних в образовании звонких согласных участвует также шум.

Шум образуется в ротовой полости благодаря смыканию губ ([б], [п]), прикосновению передней части языка к верхним зубам ([д], [т]), дрожанию кончика языка ([р]) и т. п. При произнесении

носовых [м], [н] шум образуется при размыкании губ или языка и зубов.

В ходе беседы перед учащимися ставится вопрос: а есть ли шум в составе гласных? Если нет, то как это можно доказать?

Учащиеся протяжно произносят гласные звуки и замечают, что при их произнесении рот все время открыт, никакие органы речи не смыкаются. Значит, шума в полости рта не возникает.

Отсюда делается вывод: гласные звуки состоят только из голоса.

Проводя наблюдения над глухими согласными, учащиеся не обнаруживают при их произнесении дрожания голосовых связок (для того чтобы опыт получился, нужно звуки произносить отрывисто, без голоса) и на основании этого делают вывод, что глухие согласные произносятся без голоса. Наблюдая за прохождением струи воздуха через ротовую полость, учащиеся устанавливают наличие шума. Значит, глухие согласные состоят только из шума, например: [к], [п], [т], [с], [ф] и др.

Работа по закреплению изученного материала. Учитель сообщает учащимся о втором способе самонаблюдений, суть которого состоит в следующем. Нужно плотно закрыть ушные раковины и произносить звуки. При произнесении гласных и звонких согласных в ушах будет слышен характерный звон, при произнесении глухих согласных звона в ушах не слышится.

Звон в ушах свидетельствует о наличии в составе звуков (гласных и звонких согласных) голоса; отсутствие же звона своеобразно сигнализирует о том, что голоса в составе звуков (в данном случае глухих) нет.

Учащимся безы интересно будет узнать, почему так происходит. Дело в том, что звук, возникая благодаря дрожанию голосовых связок, резонирует в ушах, подобно тому как резонирует звук в теле домбры или гитары.

Пользуясь наблюдениями, учащиеся проверяют «на голос» все гласные и согласные звуки (как звонкие, так и глухие). Это упрочивает у учащихся навыки различения звуков по особенностям их артикуляции и избавляет от заучивания звонких и глухих согласных на память, так как учащийся в любой момент может проверить нужный ему звук на звонкость и глухость.

Особое внимание в условиях южнорусских говоров нужно обратить на то, что звонкий [г] на конце слова согласно литературной норме оглушается в [к], а не в [х], как это бывает при диалектном произношении.

В связи со сказанным с учащимися отрабатывается орфоэпическое произношение слов с конечным орфографическим г. Например: *вдруг* [к], *предлог* [к], *не мог* [к], *порог* [к], *испуг* [к], *лог* [к], *луг* [к] и т. п.

На уроке по большей части используются упражнения устного характера, поскольку при изучении фонетики ведущими должны являться звуковые наблюдения.

В конце урока учащимися могут быть выполнены отдельные

письменные упражнения, связанные с правописанием звонких и глухих согласных в корне слова. Для работы могут быть взяты слова типа: *дуб, зуб, год, чиж, трубка, травка, косьба, дорожка, шубка, поездка* и т. п.

Учитель может провести слуховой предупредительно-объяснительный диктант или организовать осложненное списывание на вставку пропущенных звонких и глухих согласных.

Правило это уже знакомо учащимся из курса начальной школы, и учитель получит хорошую возможность еще до начала изучения темы «Обозначение звонких и глухих согласных на письме» показать учащимся случаи «озвончения» и «оглушения» согласных звуков в потоке речи.

Задание на дом. Учащимся предлагается дома подготовиться к зрительно-слуховому диктанту по учебнику.

Кроме того, учащиеся могут самостоятельно подобрать по «Орфографическому словарю» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крюкова по десяти и более слов, включающих в свой состав трудные написания, основанные на различении звонких и глухих согласных.

Последнее задание может носить дифференцированный характер: оно предлагается наиболее подготовленным учащимся.

Тема: «Омонимы» (IV класс).

Дидактическая цель: сформировать у учащихся понятие об омонимах в сопоставлении с понятием о многозначности слова; показать роль омонимов в речи; научить при определении лексического значения омонимов пользоваться толковыми словарями.

Проверка письменного домашнего задания. По тексту упражнения учебника учащиеся накануне писали зрительно-слуховой предупредительный диктант. Дома они графически объясняли встречающиеся в тексте орфограммы. На уроке осуществляется выборочная проверка домашнего задания. Учащиеся, вспоминая соответствующие правила, называют орфограммы и указывают их опознавательные признаки.

Например: праздник (празден); побродить — брóдит и т. п.

Образцы графического выделения орфограммы демонстрируются на экране с помощью кодоскопа.

Устный опрос учащихся. Дома учащиеся готовятся отвечать перед классом у доски по следующему плану:

1. Слово и его лексическое значение.
2. Грамматическое значение слова.
3. Многозначные и однозначные слова.
4. Прямое и переносное значение слов.

Вызванные к доске учащиеся отвечают на указанные вопросы, приводят свои примеры. Остальные ученики, внимательно слушая своих товарищей, задают им дополнительные вопросы, ориентируясь при подборе нужного лексического материала на толковые словари, например:

Раскройте переносное значение слов *арена, бежать, бирюзовый, вращаться* («Толковый словарь учебника»).

Объясните переносное значение слов *бить, блистать, болеть, бродить* («Школьный толковый словарь русского языка»).

Для того чтобы все учащиеся активно участвовали в подобной работе, им следует заранее говорить о том, на какую букву словаря нужно предварительно просматривать лексический материал.

Оценки за устные ответы у доски учащимся выставляются сразу же по окончании беседы.

Психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала. Создание проблемной ситуации. С этой целью вначале можно использовать занимательный материал. Учащимся могут быть предложены такие загадки-смешинки.

1. Врач сказал: «Сейчас для вашего зуба подберут подходящий бор».

А я с кресла — бежать во весь опор.

По-моему, врач хитрит что-то:

Кому же целый лес в рот совать охота?

2. Смотри, по воде барашки бегут.

— Ну и люди... ну и лгут!

— Полно вам, далеко ль до беды?

Барашки-то ведь тяжелее воды.

Ведя беседу с учащимися, учитель спрашивает: почему на приеме у врача произошла комическая ситуация? (Первая загадка.) Чем объяснить, что собеседник не верит тому, что ему говорят о бегущих по воде барашках? (Вторая загадка.)

Имея в виду первую загадку, учащиеся объясняют, что больной в испуге убежал от врача потому, что не различает значений слов: *бор* — стальное сверло, употребляемое в зубоврачебном деле, и *бор* — хвойный лес.

Во втором случае недоразумения происходят опять-таки из-за того, что человек смешивает значения слов: *барашки* — небольшие белые пенные волны и *барашки* — молодые овцы.

Изучение нового материала. Вызвав у учащихся интерес к приобретению новых знаний, учитель вначале прибегает к методу рассказа. На данном этапе урока это является наиболее целесообразным педагогическим решением с точки зрения экономии учебного времени, а также умственных усилий детей, поскольку изучаемый на уроке материал является для четвероклассников достаточно сложным и изучать его с помощью беседы на первых порах довольно затруднительно.

Учитель говорит, что при решении загадок-смешинки учащиеся сталкивались с особыми словами-омонимами. Затем он пишет на доске крупным, четким почерком этот термин и объясняет его этимологию: *омоним* — от греч. *омос* — одинаковый + *онима* — имя, в целом — имеющий одинаковое звучание.

Затем дается определение омонимов так, как это сделано в школьном учебнике: «Слова одной и той же части речи, одинаковые по звучанию и написанию, но совершенно разные по лексическому значению, называются омонимами».

Далее учащиеся попарно записывают в свои тетради слова, являющиеся отгадками загадок-смешинков, обозначая каждое из слов порядковым номером: *бор*¹ — *бор*²; *барашки*¹ — *барашки*².

Учитель объясняет, что именно так обозначаются в толковых словарях слова-омонимы. Учащиеся рассматривают словарные статьи, помещенные в учебнике, где дается толкование слов *бор* — сосновый лес и *бор* — инструмент, которым пользуется зубной врач.

Далее весьма важно показать учащимся, что в значении слов-омонимов, в отличие от многозначных слов, нет ничего общего.

Сначала следует обратиться к рассмотрению значений многозначных слов. Целесообразно в этом случае использовать наглядные пособия — картинки, на которых изображаются различные предметы, обозначенные с помощью многозначных слов. Рассматриваются, например, картинки, на которых изображаются кнопки различного назначения — канцелярская кнопка, застежка на одежде, кнопка электрического звонка. На основе сопоставления назначения всех этих видов кнопок учащимися делается вывод, что, несмотря на различия в их использовании, у всех этих предметов есть нечто общее: они служат для того, чтобы что-то с чем-то соединять. Поэтому перед нами не абсолютно разные слова, а различные значения одного и того же слова *кнопка*.

Примечательно, что различные значения многозначного слова можно заменить одним понятием, обозначенным отдельным словом или словосочетанием. Например: *канцелярская кнопка, застежка на одежде, кнопка электрического звонка* — предметы быта.

Далее показываются картинки, на которых нарисованы разные предметы, обозначенные словами-омонимами, например: *коса* — вид прически; *коса* — сельскохозяйственное орудие в виде длинного изогнутого ножа на длинной рукоятке; *коса* — идущая от берега узкая полоска земли, отмель.

В ходе беседы выясняется, что в значениях всех отмеченных слов, называющих указанные предметы, нет общего. Это слова-омонимы.

Так, в процессе объяснения материала учителем ведется углубленная работа над новым лексическим понятием, которое благодаря этому делается для учащихся более доступным.

Работа по закреплению материала. Вначале выполняются упражнения по учебнику, в ходе которых понятие об омонимах упрочивается, делается более ясным для учащихся.

Учащиеся находят примеры омонимов в толковом словаре учебника, выписывают из упражнений словосочетания с омонимами, показывают отличия омонимов от многозначных слов и т. п.

Наряду с этим наиболее подготовленным учащимся следует предложить задание по подбору омонимов из «Школьного толкового словаря русского языка» М. С. Лапатухина и др.

Следует заметить, что в полном объеме содержание словарных статей упомянутого словаря для четвероклассников оказывается в целом ряде случаев еще не всегда доступным, поскольку в этих статьях встречается материал, еще не изучавшийся четвероклассниками (например, переходность глагола, особенности образования причастных форм и т. п.). Поэтому на первых порах нужно приучать четвероклассников подходить к содержанию словарных статей избирательно. Они могут брать из них только тот материал, который ими уже изучен или изучается сейчас.

Так, учащиеся могут выписать из словаря, скажем, такие примеры омонимов:

*заняться*¹: 1) приступить к какому-либо занятию; делать что-либо, упражняться в чем-либо; 2) проявить интерес к чему-либо, уделить внимание кому-либо; 3) помочь кому-нибудь в учении, в занятии, руководить чьим-либо обучением;

*заняться*²: 1) начать гореть, вспыхнуть, разгореться; 2) начаться, возникнуть, наступить (о появлении дневного света, о заре и т. п.).

Попутно разбираются приводимые в словарных статьях примеры употребления омонимов в речи.

Работа над словарными статьями «Школьного толкового словаря» убеждает в том, что каждый из омонимов нередко бывает еще и многозначным словом. Это расширяет лексические возможности слова, обогащая нашу речь.

В ходе выполнения упражнений по учебнику определяется стилистическая роль омонимов. Указывается, что в поэзии омонимы нередко употребляются для создания веселого, шутивного настроения. Помимо приводимых в учебнике отрывков из «занимательных» стихов Я. Козловского, в классе могут быть прочитаны еще такие стихотворения.

ОВСЯНКА

Вот этой овсянки
Не хочется киске.
(Вот этой овсянки,
Которая в миске.)
Какой же овсянки
Она захотела?
Не той ли,
Что мимо сейчас
Пролетела?

(А. Шибеев)

КЛЮЧ

Где тот ключ, который скажет,
Как воды найти в степи,
А где тот, что нам укажет
Ноты до, си, ля, фа, ми?
Где же тот, что дверь откроет?
А где тот, что банку вскроет?

Здесь слово *ключ* (дверной, консервный, скрипичный) является многозначным, а слово *ключ* (родниковый) с ним соотносится как омоним.

Задание на дом. Учащимся предлагаются дифференцированные задания (на выбор) двух видов: упражнение по учебнику или работа по «Школьному толковому словарю русского языка», откуда четвероклассниками выписываются примеры употребления омонимов в речи.

Второе задание является более сложным, поэтому в целом оно рекомендуется для хорошо успевающих по предмету учащихся. Однако его могут выполнять по желанию и другие, менее подготовленные по русскому языку ученики. Лишь бы они сумели самостоятельно справиться с заданием, которое выбирается ими не по рекомендации учителя, а по личному побуждению.

И если соответствующее задание будет выполнено правильно, то это окажет большое воспитательное воздействие на учащихся, у которых не все еще ладится с изучением русского языка. Учащиеся поймут, что и они могут успешно обучаться по предмету, если будут более энергично браться за дело.

Тема: «Буквы з и с на конце приставок» (IV класс).

Дидактическая цель: сформировать навык безошибочного написания приставок на з — с, учитывая варианты данной орфограммы.

Проверка письменного домашнего задания. Учащиеся дома работали над упражнением, при выполнении которого требовалось применить правила правописания неизменяемых гласных и согласных в приставках.

Проверка задания осуществляется выборочно. Сначала учащиеся читают слова с неизменяемыми гласными в приставках (*вовлечь, обогнать, сорвать, подобрать, отодвинуть, нарубить* и под.), затем — с неизменяемыми согласными (*сбить, сжечь, надписать, обтесать, втолкнуть, представить* и др.).

В тех случаях, когда согласные в приставках видоизменяются под воздействием характера последующих согласных корня, т. е. когда происходит уподобление (ассимиляция) согласных, производится частичный звуко-буквенный анализ слов, в ходе которого отмечаются несоответствия между произношением и написанием тех частей слов, которые находятся на стыке приставки с корнем.

Учащиеся рассуждают следующим образом:

— В слове *сбить* на месте приставки *с-* слышится звонкий звук [з], потому что приставка стоит перед звонким согласным корня и озвончается; однако писать надо букву *с*, так как приставки *з-* в русском языке нет; к тому же трудное написание можно в данном случае проверить, поставив приставку *с-* перед глухим согласным корня: *стереть*.

Одновременно с этим нужно упомянуть о написании слов, у которых начальная буква *з* не является приставкой, а входит в состав корня. Это слова, начинающиеся с сочетания букв *зд, зг*. Таких слов в русском языке насчитываются буквально единицы: *здесь, здание, здоровье, зги* (ни *зги* не видно), а также производные от них: *здешний, здравствуйте* и т. п.

Целенаправленное повторение материала. Указанной цели достаточно хорошо служит проверка письменного домашнего задания, поскольку в ходе проверки, наряду с другими правилами правописания приставок, повторялись особенности написания неизменяемой приставки *с-*. Помимо общих условий упот-

ребления упомянутой приставки, учитывались и отдельные частные случаи ее написания, связанные с ассимиляцией (уподоблением) согласных звуков. Подобные особенности применения орфографического правила Н. Н. Алгазина называет вариантами орфограмм¹.

Надо заметить, что варианты орфограмм могут выделяться и при написании приставок с буквами *з* и *с* на конце, например: *разбить*, но *разжечь*; *расписаться*, но *расшевелить* (в каждом втором слове указанных пар слов происходит ассимиляция — уподобление — звуков: в слове *разжечь* на месте букв *зж* слышится долгий согласный звук [жж], а в слове *расшевелить* буквами *си* обозначен долгий согласный [шш]).

По указанной причине значительно усложняется усвоение учащимися правил правописания приставок на *з* и *с*. Кроме того, данное правило может смешиваться с правилом правописания приставки *с-* в силу всякого рода ложных аналогий.

Учащиеся, например, могут писать в начале слова *сгореть* букву *з*, потому что есть слово *разгореться*, где перед звонким согласным корня в приставке пишется буква *з*. И наоборот, в слове *разжечь* они иногда пишут приставку *рас-*, потому что есть слово *сжечь*.

Для того чтобы целенаправленно преодолевать отрицательное влияние указанной интерференции навыков, необходимо при объяснении и закреплении материала чаще сопоставлять языковые факты, имеющие взаимосмешиваемые компоненты, т. е., с одной стороны, слова с приставкой *с-*, а с другой — с приставкой на *з* и *с*.

Надо отметить, что слова с приставками на *з* и *с*, когда в определенных фонетических условиях на стыке приставок с корнем не возникает вариантов орфограмм, могут писаться на основе чисто слуховых представлений, например: *бить — разбить, портить — испортить* и т. п.

По указанной причине на этапе целенаправленного повторения материала необходимо провести работу по упрочению умений учащихся безошибочно дифференцировать звонкие и глухие согласные, поскольку этот признак входит как важный компонент в структуру нового правила.

Ранее уже говорилось о том, что учащиеся могут хорошо научиться отличать звонкие согласные от глухих в процессе самонаблюдений, учитывая то, как ведут себя в процессе говорения голосовые связки. Если связки дрожат, то согласные являются звонкими, если не дрожат, то согласные относятся к глухим.

В ходе самонаблюдений учащиеся сопоставляют парные и непарные звонкие и глухие согласные, стремясь выяснить их фонетическую сущность.

Изучение нового материала. Вначале разбираются случаи, когда изучаемая орфограмма при ее применении в практике письма выступает в своем основном виде, т. е. когда на стыке

¹ См.: Алгазина Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V—VIII классов. М., 1965, с. 50.

приставок с корнем не происходит ассимилятивных изменений звуков, например:

резать — разрезать

толкать — растолкать

Используя подобные примеры, учитель сначала показывает их классу (для того чтобы учащиеся лучше осознали словообразовательные связи и морфемный состав слов), а затем на время убирает (закрывает шторкой), с тем чтобы все наблюдения, необходимые для уяснения сути нового правила, на первых порах производились учащимися на слух.

Работа организуется следующим образом.

Вначале дедуктивным путем учителем формулируется правило о том, что в приставках на *з* и *с* перед звонкими согласными пишется *з*, а перед глухими — *с*. Указанное правило может быть также прочитано учащимися по учебнику самостоятельно.

Затем в ходе беседы берутся исходные слова без приставок, от которых образуются соответствующие слова с приставками на *з* или *с*. С помощью самонаблюдений учащимися проверяются на глухость и звонкость начальные звуки корней слов.

Рассуждения учащимися ведутся в той последовательности, которая подсказывается логикой изучаемого правила. Берется, например, слово *ценный* и в ходе словообразования дается такой комментарий:

— Слово *ценный* начинается с глухого согласного [ц] (при произнесении этого звука голосовые связки не дрожат и не слышно характерного звона в ушах); от данного слова с помощью приставки *бес-* можно образовать новое слово *бесценный*; в приставке согласно правилу нужно писать букву *с*.

По такому же плану учащимися ведутся рассуждения и в случаях, когда корень начинается со звонкого согласного, а на конце приставки пишется буква *з*. Например:

— Слово *дать* начинается со звонкого согласного [д] (произнося этот звук, мы замечаем дрожание голосовых связок и слышим характерный звон в ушах); от данного слова с помощью приставки *раз-* можно образовать новое слово *раздать*; в приставке по правилу следует писать букву *з*.

Вновь образованное слово *раздать* по звучанию и написанию следует сопоставить со словом *сдать*, где пишется приставка *с-*, хотя и слышится в начале слова звук [з].

В итоге беседы делается вывод о том, что приставки на *з* и *с*, если они при произнесении звучат четко, всегда можно писать так, как они слышатся.

Затем в классе создается проблемная ситуация. Учитель спрашивает учащихся о том, возможно ли распространить только что сделанный вывод на правописание тех слов, у которых приставки

в произношении меняются, в результате чего возникают варианты орфограммы, например *разжечь* (*ра[жж]ечь*), *расчистить* (*ра[щ']истить*) и т. п.

Наблюдая за особенностями звучания слов, учащиеся отмечают, что в данном случае по слуху приставки писать нельзя — иначе можно допустить орфографические ошибки.

В отмеченных случаях учитель рекомендует учащимся сначала мысленно выделить корень в слове и проверить на звонкость или глухость начальный звук корня, а затем уже решать, какую букву, *з* или *с*, следует писать в приставке.

Закрепление знаний, умений и навыков. Вначале в процессе устной беседы с учащимися составляется алгоритм применения правила. Мысленный ход рассуждений учащихся фиксируется в виде следующего плана, который записывается на доске и в тетрадях.

1. Выдели в слове корень. (Если на стыке приставки с корнем происходит уподобление звуков, то мысленно представь себе корень этого слова, опустив приставку.)

2. Определи на слух, с какого согласного — звонкого или глухого — начинается корень.

3. Установи по начальной согласной корня, какую букву, *з* или *с*, следует писать на конце приставки.

Затем проводится предупредительный диктант слухового типа. Учитель диктует слова, а учащиеся, воспринимая их на слух, с помощью рассуждений по алгоритму определяют, какие согласные в приставках следует писать. Работа ведется не только над случаями, когда приставки на *з* и *с* не изменяются при их произношении, но и над вариантами орфограмм, возникающими, как известно, вследствие ассимиляции звуков на стыках упомянутых приставок с согласными корня. В тренировочную работу включаются также случаи употребления слов с приставкой *с-* и слова с корнем, начинающимся с букв *зд* и *зг*.

Диктант может быть организован на основе использования таких, например, слов: *бесшумный, безболезненный, бесчисленный, разгадать, исправить, здешний, исследовать, сбить, сжигать, здесь, воспротивиться, рассчитать, беззаботный, разжать, здание, расчистить, сдавать, низвергаться, вскарабкаться, сжечь, расщелина, здоровье, разжигать, бесценный, издать, исследовать, ни зги не видно, воззвание, воспламениться, сгрести*.

По окончании работы организуется самопроверка диктанта учащимися. Для этого упомянутые слова заранее записываются на невидимых до определенного времени классу частях доски или на пленках кодопозитивов. В нужный момент соответствующие записи демонстрируются перед классом, и учащиеся исправляют замеченные ошибки. Работы затем проверяются и оцениваются учителем.

На следующем этапе урока организуется выполнение учащимися дифференцированных упражнений по учебнику. Проверяются работы самими учащимися с помощью взаимоконтроля.

В конце урока может быть проведен объяснительный диктант или диктант «Проверяю себя» по такому, например, тексту:

ПЕСНЯ ЖУРАВЛЕЙ

Рано утром журавли поднялись с пашни и исчезли в теплом густом тумане. Первое курлыканье журавлей раздалось над лесом, когда ветер разнес туман. Весенняя песня больших отважных птиц неслась над деревьями, звенела на весь лес, чтобы рассказать всем, что журавли снова возвращаются на свое болото.

(Л. А. Виноградова)

Задание на дом. Учащимся предлагается (на выбор) выполнить упражнение по учебнику или подобрать по «Школьному орфографическому словарю» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крючкова 15—20 слов, иллюстрирующих правило правописания приставок с *з* и *с* на конце. С некоторыми из этих слов учащимися составляются словосочетания и предложения.

Тема: «Заемствованные слова» (V класс).

Дидактическая цель: дать понятие о заимствованных словах, научить детей пользоваться «Школьным словарем иностранных слов» В. В. Одинцова и др. Показать значение этимологического анализа для раскрытия семантики слов и усвоения норм орфографии.

Проверка домашнего задания. Учащиеся рассказывают о словах-профессионализмах, которые изучались ими накануне. Свой рассказ они иллюстрируют с помощью предложений со словами-профессионализмами. Эти предложения учащиеся составляли дома, используя профессиональные слова, которые они отыскивали в «Толковом словаре» учебника.

Наряду с этим ученики могут проанализировать слова-профессионализмы, взятые ими из текстов научно-популярных книг, входящих в серии «Рассказы о профессиях».

Так, например, применительно к профессии тракториста-машиниста широкого профиля (см. кн.: Школьник о рабочих профессиях. М., 1976) учащиеся могут назвать такие профессиональные слова и словосочетания: *производительность машин, контрольно-измерительные инструменты, универсальные приспособления, крепежные работы, техническое обслуживание машин, оборудование животноводческих ферм, машинно-тракторные агрегаты* и т. п.

Отмечается, что профессиональные (специальные) слова обычно употребляются в текстах научного стиля, что составляет его существенный признак по сравнению с другими стилями речи.

Подобный подход к рассмотрению специальной лексики весьма важен в плане решения задач профессиональной ориентации учащихся.

Психологическая подготовка учащихся к восприятию новых знаний. Прежде чем приступить к рассказу о заимствованных словах, учитель создает в классе проблемную

ситуацию, предлагая учащимся объяснить семантику, происхождение и написание таких, например, слов: *виадук, ярмарка, баскетбол, акваланг*.

Для того чтобы объяснить лексическое значение первых трех слов, необходимо знание французского, немецкого и английского языков (известно, что один из упомянутых языков учащиеся изучают на уроках в школе), этимология последнего слова опирается на сведения из латинского и английского языков.

В ходе беседы с учащимися (после их попыток объяснить значение и происхождение упомянутых слов) учитель сам раскрывает этимологию и семантику слов. Желательно в данном случае вывести соответствующую таблицу, или открыть предварительно сделанную на классной доске запись, или продемонстрировать эту запись на экране с помощью кодоскопа.

Запись может иметь следующий вид:

— *виадук* — из франц., от лат. «виа» — дорога, путь + «дуко» — веду; буквально: путепровод;

— *ярмарка* — от нем. «яр» — год + «маркт» — торг; буквально: годовой торг;

— *баскетбол* — из англ. «баскет» — корзина + «бол» — мяч; буквально: корзина-мяч;

— *акваланг* — лат. «аква» — вода + англ. «ланг» — легкое; буквально: подводное легкое.

Пользуясь «Словарем русского языка» С. И. Ожегова, учитель показывает учащимся, как на основе приведенных этимологических справок можно развернуть более полные определения лексического значения слов. Эти значения читаются по словарю самими учащимися:

— *виадук* — мост через глубокий овраг, ущелье или через дорогу;

— *ярмарка* — регулярно, в одном месте и в одно время устраиваемый большой торг;

— *баскетбол* — спортивная командная игра, в которой мяч забрасывают руками в подвешенное кольцо с прикрепленной к нему сеткой (так называемую корзину);

— *акваланг* — устройство для дыхания человека под водой при погружении на сравнительно небольшую глубину.

Изучение нового материала. Новые знания сообщаются на уроке в процессе рассказа учителя. Учащихся полезно познакомить с некоторыми языковыми фактами, по которым они могут судить о том, какие слова не являются исконно русскими, а были заимствованы из других языков.

Вот эти факты:

1. Слова, начинающиеся с буквы *а*, почти всегда нерусского происхождения (*авангард, аврал, автомат, агент, агрессия, адвокат, аккорд, актив, альтернатива* и др.).

2. Буква *э* почти всегда бывает в заимствованных словах (*эва-*

куация, эгоизм, экземпляр, экономия, экспонат, элемент, экспресс, эпиграф, эпоха, эра и др.).

3. О заимствованном характере слов свидетельствует наличие в корне сочетаний *ке, ге, хе* (керамика, кедр, герметический, герб, парикмахер и др.).

4. Присутствие в словах буквы *ф* говорит об их нерусском происхождении (факт, факультет, фальшь, фамилия, фантазия, кафе, телефон, семафор и др.).

5. Для исконно русских слов нехарактерными являются такие сочетания согласных с гласными, как *пю, бю, вю, кю, мю, рю* (пюре, бюст, кювет, гравюра, коммунист, рюкзак и др.).

6. На заимствованный характер слов указывает наличие в них стечения гласных звуков (аудитория, диагноз, диаграмма, киоск, лауреат, эксплуатация и др.).

7. Для русских слов нехарактерными являются некоторые сочетания согласных: *экзема, зигзаг, вокзал, гонг* и др.).

Работа по закреплению материала. Вначале рассматриваются иллюстрации, помещенные в учебнике, на основе чего делаются некоторые выводы об источниках заимствования тех или иных слов. Читаются также этимологические справки, имеющиеся в параграфе, подбираются заимствованные слова определенных лексических пластов из «Толкового словаря» учебника.

Учитель в доступной форме рассказывает учащимся о науке этимологии, раскрывает значение этого понятия и сообщает о происхождении слова-термина *этимология* (греч. «этимон» — истина, основное значение слова + «логос» — понятие, значение). Иными словами, *этимология* — это наука, изучающая происхождение слов.

Затем учащимся сообщается, что для выяснения этимологии (происхождения) слов обычно обращаются к этимологическим словарям. Одним из таких словарей является «Краткий этимологический словарь русского языка» Н. М. Шанского и др. (3-е изд. М., 1975). Учитель показывает этот словарь учащимся и рассказывает, как им пользоваться.

Подобный словарь необходимо иметь в школьном кабинете русского языка, чтобы время от времени вместе с учащимися прибегать к его помощи для объяснения происхождения слов и некоторых трудных случаев орфографии.

Далее говорится, что специально для учащихся В. В. Одинцовым и др. авторами создан «Школьный словарь иностранных слов» (М., 1983). Этот словарь может быть использован учащимися как для объяснения лексического значения иноязычных слов, так и для справок об источниках их заимствования. Подобный словарь может выполнять также роль этимологического словаря, поскольку в нем во многих случаях объясняется этимология слов.

Далее учителем организуется работа учащихся по словарю.

Следует иметь в виду, что в «Школьном словаре иностранных слов» этимологические справки даются со ссылками на латинский,

французский, немецкий, английский и некоторые другие языки. Как известно, учащиеся в школе изучают какой-либо один иностранный язык — чаще всего английский, французский или немецкий. Это значительно облегчает активное использование словаря учащимися в их повседневной учебной работе.

Хорошим подспорьем при организации этимологического анализа слов может явиться «Школьный грамматико-орфографический словарь» Б. Т. Панова и А. В. Текучева (М., 1985), где содержится свыше 500 слов иноязычного происхождения, этимология которых объясняется с помощью средств русской графики.

Работа может быть организована следующим образом. Прочитав в школьном словаре иностранных слов самостоятельно или с помощью учителя этимологию слова на языке-источнике, ученик затем по грамматико-орфографическому словарю уточняет орфографический облик слова по этимологическим справкам, данным средствами русской графики.

Ознакомив учащихся с правилами пользования каждым из указанных словарей, учитель на заключительном этапе урока организует работу пятиклассников по школьному грамматико-орфографическому словарю, из которого ими выписывается этимология слов на определенную букву. Берутся, например, слова на букву *а*:

— *абажур* (франц. «абá» — сбивать, отражать, ослаблять + «жур» — день, свет; буквально: «отражатель света»);

— *абсurd* (лат. «аб сурдум» — от глухого; буквально: «нелепость»);

— *авангард* (франц. «авáн» — перед + «гард» — охрана);

— *автограф* (греч. «áвто» — сам + «грáфо» — пишу);

— *автомобиль* (греч. «áвто» — сам + «мóбилис» — подвижной) и др.

Подобная работа является весьма важной не только для выяснения учащимися происхождения и семантики слов, но также для усвоения орфографического облика непроверяемых и труднопроверяемых написаний.

Так, например, только с помощью этимологического анализа оказывается возможной проверка безударных гласных в следующих словах: *аромáт* (греч. «арóма» — пахучие травы); *гармóния* (греч. «áрмо» — соединяю, сочетаю); *башлýк* (тюркск. «баш» — голова); *лаборáнт* (лат. «лáбор» — труд); *ша́хматы* (перс. «шах» — повелитель + «мат» — умер); *конфе́ренция* (лат. «кон» — вместе + «фе́ро» — говорить, обсуждать) и т. п.

Задание на дом. Учащиеся продолжают дома подобную работу, выписывая из грамматико-орфографического словаря слова на одну из букв алфавита.

Тема: «Понятие об обособленном причастном обороте» (VI класс).

Дидактическая цель: познакомить учащихся с синтаксическими и интонационными особенностями обособленных причастных обо-

ротов; научить правильно ставить знаки препинания в указанных конструкциях.

Целенаправленное повторение ранее пройденного материала. В начале урока с помощью взаимоконтроля проверяется упражнение, которое выполнялось учащимися дома. Согласно условию упражнения нужно было правильно согласовать в формах рода, числа и падежа данные в скобках причастия с определяемыми существительными, а также объяснить постановку знаков препинания.

При проверке задания учащиеся пользуются способом постановки вопроса от существительного к причестию, что облегчает выбор соответствующего падежного окончания зависимого слова.

Психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала. На доске открывается следующая запись:

1. *Не успокоившееся после шторма море все еще рокотало.*
2. *Море, не успокоившееся после шторма, все еще рокотало.*

Учитель предлагает ученикам попытаться объяснить различное пунктуационное оформление двух предложений, которые составлены из одинаковых слов, употребленных в одних и тех же формах.

На уроке возникает проблемная ситуация. Некоторые из учащихся пытаются связать постановку знаков препинания во втором предложении с паузами и повышениями тона голоса. Им возражают другие, говоря, что в первом предложении тоже есть пауза и повышение тона голоса, однако знака никакого не поставлено.

Суммируя высказывания учащихся, учитель говорит, что знаки препинания нельзя ставить только на основе пауз, поскольку в одних случаях знаки совпадают с паузами, а в других — не совпадают, в связи с чем нужно прежде всего обращать внимание на особенности синтаксической структуры предложений и их смысловое содержание. Что же касается интонации, то она помогает лучше выявить эти особенности. Поэтому, прежде чем анализировать структуру предложения и решать вопрос о постановке в нем знаков препинания, нужно выразительно прочитать соответствующую речевую конструкцию с соблюдением всех закономерностей интонации, присущих ей.

Так у учащихся повышается интерес к работе на уроке и формируются устойчивые мотивы учебной деятельности.

Изучение нового материала. Вначале анализируется материал параграфа учебника, где с помощью схем дается понятие о причастном обороте как о словосочетании с главным словом — причастием.

Весьма важно научить учащихся самостоятельно выделять в структуре предложений причастные обороты и находить определяемые слова, к которым они относятся. Этой цели может служить

упражнение учебника, в тексте которого представлены предложения с причастными оборотами.

Одновременно с этим учащимся нужно показать, что причастные обороты могут быть не только обособленными, но и необособленными. Могут встречаться в предложениях также одиночные определения-причастия, которые причастного оборота не составляют.

Работу над понятием об обособлении целесообразно начинать с анализа именно такого случая. Для этого берется предложение:

Темнеющий лес привлек наше внимание.

На материале этой конструкции ведется интонационно-грамматический анализ предложения.

Устанавливается, что это предложение при чтении распадается на два речевых звена. Первое речевое звено соответствует группе подлежащего, второе — сказуемого. Группа подлежащего произносится с заметным повышением тона голоса, а группа сказуемого, наоборот, — с понижением.

Далее отмечается, что речевые звенья отделяются друг от друга довольно ощутимой паузой. Эта пауза логическая (она не обозначается знаками препинания).

Учащиеся доказывают, что в данном случае на месте паузы нельзя поставить запятой (между подлежащим и простым глагольным сказуемым, если предложение не осложнено какими-либо синтаксическими конструкциями, никакого знака обычно не ставится). Затем учащиеся распространяют согласованное определение, выраженное причастием, добавляя к нему пояснительные слова.

Темнеющий на горизонте лес привлек наше внимание.

Отмечается, что серьезных изменений в результате распространения синтаксической конструкции в интонационной структуре предложения не произошло: фраза, как и раньше, распадается на два речевых звена. Только первое звено сделалось несколько длиннее, благодаря чему логическая пауза стала более рельефной.

Предложение записывается и разбирается по членам. Учащимся показывается, что в данном предложении имеется необособленный причастный оборот. (Иначе у них складывается неверное представление, будто причастный оборот всегда выделяется запятыми.)

Затем учитель задает вопрос:

— Почему в анализируемом предложении причастный оборот нельзя назвать обособленным?

Чтобы облегчить учащимся ответ, можно поставить еще такие вопросы:

— Отделяется ли в произношении причастный оборот от определяемого слова паузой?

— Стоит ли причастный оборот в отдельном, особом речевом звене или он объединен с определяемым словом в общем звене?

Учащиеся несколько раз читают предложение вслух и «про себя» и приходят к выводу, что причастный оборот в данном случае обособленным назвать нельзя, так как он находится в общем с определяемым словом речевом звене. Пауза делается не в конце причастного оборота, а после определяемого слова, которое произносится с заметным повышением тона. Эта пауза определяется как логическая.

Затем учащимся предлагается изменить порядок слов в предложении так, чтобы причастный оборот находился после определяемого слова. Ученики выполняют эту работу устно, а на доске тем временем открывается заранее сделанная запись или вывешивается таблица с измененным вариантом предложения:

Лес, | *темнеющий на горизонте*, | *привлек наше внимание*.

При помощи синтаксического разбора устанавливается, что количество членов предложения и их грамматические характеристики остались прежними, заметные изменения произошли лишь в порядке размещения слов в предложении. Затем учащиеся приступают к интонационному анализу и обнаруживают, что в интонации фразы произошли значительные сдвиги. Вместо одной паузы и одного повышения тона появились две паузы и соответственно два повышения тона (хотя допустим и другой вариант чтения, при котором второе повышение отсутствует).

Предложение в силу этих причин распалось на три речевых звена, и причастный оборот выделился в самостоятельное (особое) речевое звено. В произношении он отделяется паузами и от определяемого слова, и от других членов предложения (если находится в середине предложения, конечно). Эти паузы можно назвать грамматическими, так как на их месте ставятся запятые.

Так выясняются грамматико-интонационные различия между необособленными и обособленными причастными оборотами.

Ритмические и мелодические особенности фраз усваиваются учащимися практически. Благодаря длительным упражнениям школьники запоминают такие особенности чтения рассматриваемых конструкций:

— при чтении необособленного оборота распространенное определение нужно слить в произношении с определяемым словом, затем сделать паузу, предварительно повысив тон, а потом уже закончить чтение фразы ровным голосом;

— при чтении предложения с обособленным причастным оборотом нужно сначала с заметным повышением тона произнести определяемое слово, затем, выдержав паузу, прочитать причастный оборот со значительным логическим акцентом на одном из слов сочетания (чаще других это бывает последнее слово), а потом в конце оборота сделать еще одну паузу и ровным голосом дочитать остальные члены предложения. Если же причастный оборот замыкает собой фразу, то второй паузы не делается (она совпадает с концом речевого потока).

Имея в виду смысловую емкость предложений с обособленными причастными оборотами, учитель отмечает, что обособленное распространное определение ярче подчеркивает признак предмета, нежели необособленное. По своему смысловому весу оно приближается к сказуемому придаточного предложения. (Ср.: *Лес, темнеющий на горизонте, привлек наше внимание.* — *Лес, который темнеет на горизонте, привлек наше внимание.*)

Работа по закреплению материала. Поскольку обособление лучше всего осознается при произнесении предложений вслух, закрепление материала начинается с упражнений в выразительном чтении. Для этой цели могут быть использованы следующие предложения.

1. Алая полоса зари лежала на краю сизой тучи, неподвижно застывшей на горизонте. (*М. Горький.*) 2. Ребяческий крик, повторяемый эхом, с утра и до ночи гремит по лесам. (*Н. А. Некрасов.*) 3. Над изнуренной от зноя стороною большая туча пронеслась. (*И. А. Крылов.*) 4. Сквозь перепутанные цепкой травой кусты орешника вы спускаетесь на дно оврага. (*И. С. Тургенев.*) 5. Дующий с востока ветер несет сухость и зной. (*Н. В. Гоголь.*)

Производится интонационная разметка предложений. Например:

Алая полоса зари лежала на краю сизой **тучи**, | неподвижно застывшей на горизонте.

Дующий с востока **ветер** | несет сухость и зной.

При чтении производится грамматический разбор. Учащиеся находят определяемое слово, ставят от него вопрос к причастному обороту и устанавливают причины обособления или его отсутствия. Попутно предупреждается постановка лишних знаков на месте логических пауз.

Целесообразно читаемые учащимися предложения записывать здесь же на уроке на магнитную ленту и прослушивать затем образцы чтения отдельных учеников. Это даст хорошую возможность отрабатывать навыки выразительного чтения учащихся непосредственно на уроках.

По окончании подобной работы проводится слуховой предупредительный диктант. Для этого используются следующие предложения.

1. Гаврик толкнул ногой калитку, и друзья пролезли в сухой палисадник, обсаженный лиловыми петушками. (*В. Катаев.*) 2. Мы сели отдохнуть на поваленную ветром иву. (*К. Паустовский.*) 3. Тускло светил фонарь, подвешенный над столом. (*О. Кожухова.*) 4. На улицах блестели лужи, засыпанные сломанными ветками. (*К. Паустовский.*) 5. На каблуки сапог прилипал перемешанный с землей снег. (*М. Шолохов.*) 6. Серебряные кусты дикой маслины,

окруженные кипящим воздухом, дрожали над пропастью. (В. Катаев.) 7. Протоптанная в ягодниках и мхах тропинка ведет к опытному полю, устроенному на болоте. (И. Соколов-Микитов.)

На заключительном этапе урока учащимися выполняется упражнение по учебнику. Наиболее подготовленным ученикам может быть предложено задание по подбору предложений с причастными оборотами из текстов художественных произведений.

Задание на дом. Учащимся предлагается два варианта заданий (на выбор): а) упражнение по учебнику; б) составление или подбор предложений с причастными оборотами.

Тема: «Обращение» (VII класс).

Дидактическая цель: углубить понятие об обращении, полученное в IV классе; совершенствовать навыки выразительного чтения учащихся в связи с отработкой умений интонационного выделения обращений, закрепить навыки пунктуации, показать сферу использования обращений в различных стилях речи.

Целенаправленное повторение ранее изученного материала. В начале урока осуществляется грамматический разбор предложений, в ходе которого выясняется различная синтаксическая роль имен существительных, употребленных в форме именительного падежа. Для анализа намеренно берутся разные случаи выражения синтаксических категорий формами указанного падежа.

Например: 1. Мама, наша Нина — лучшая лыжница школы.
2. Велосипед, дедушка, мне подарил дядя.

В процессе разбора выявляются различные синтаксические функции существительного в именительном падеже.

Так, в первом случае определяется, что существительные в форме именительного падежа могут выступать в роли подлежащего, сказуемого и обращения. Одновременно повторяются известные учащимся еще из курса IV класса правила постановки запятой при обращении и тире на месте нулевой связи между подлежащим и сказуемым, выраженными формами именительного падежа существительного.

Второй случай интересен тем, что здесь сопоставляются, с одной стороны, различные значения именительного падежа существительного, выполняющего в предложении функции подлежащего и обращения (дядя и дедушка), а с другой — форма именительного падежа существительного в роли подлежащего (дядя) и сходного с ним по внешним признакам винительного падежа (велосипед), выступающего в роли прямого дополнения.

Изучение нового материала. При изучении обращений учащиеся знакомятся с интонационными особенностями предложений, включающих в себя эти конструкции. Затем учитель показывает школьникам сферу использования обращений в различных стилях речи.

С целью развития речевого слуха учащихся и формирования навыков интонационно-смыслового анализа синтаксических конструкций сначала читаются и анализируются отдельные предложения из упражнений учебника.

Используя рекомендации Г. П. Фирсова¹, учитель разъясняет, с какой интонацией произносятся обращения, стоящие в начале, середине и конце предложения.

Прежде всего говорится об обращениях, находящихся в начале предложения. Например:

Петр, куда ты спрятался?

Тимур! Тебя ищет твой дядя.

Учитель говорит, что обращения, стоящие в начале предложения, отделяются паузой и произносятся с характерной интонацией, которая носит название звательной. При звательной интонации слово произносится с повышением тона и немного протяжно.

Затем указывается, что обычно обращения выделяются запятой; но если обращение сильно подчеркивается голосом, то после него ставится восклицательный знак. В таком случае пауза, непосредственно следующая за обращением, делается более продолжительной. Пауза также значительно увеличивается, если обращения имеют при себе зависимые слова.

Уважаемый Алексей Николаевич, напишите, пожалуйста, рецензию на мою книгу. — Уважаемый Алексей Николаевич! Напишите, пожалуйста, рецензию на мою книгу.

Если обращения стоят в середине предложения, то они произносятся без звательной интонации, но с ускорением темпа и некоторым повышением тона. При этом обращения или вовсе произносятся без пауз, или выделяются паузами лишь с одной стороны.

1. Иди, Игорь, к нам!

2. Отпусти меня, родная, | на простор широкий.

Обращения, которые находятся в конце предложения, нередко произносятся вовсе без паузы или с малозаметной паузой и без особого подчеркивания голосом. В таком случае звательная интонация почти не чувствуется. Например:

1. Иди к нам, Игорь.

2. Иди к нам, | Игорь.

Если же предложения по интонационной окраске являются восклицательными или вопросительными, то в таких случаях обращения могут произноситься с отчетливыми паузами и сильным логическим подчеркиванием. Сила звательной интонации в этом случае в значительной мере восстанавливается.

1. Как я любил твои бури, | Кавказ!

2. Ты помнишь дни нашей юности, | Надя?

Следует заметить, что постановка обращения в конце предложения придает высказыванию в целом характер большей задушевности, теплоты, интимности.

¹ См.: Фирсов Г. П. Наблюдения над звуковой и интонационной стороной речи на уроках русского языка. М., 1959, с. 155—162.

Все эти теоретические сведения сообщаются в практическом плане при анализе соответствующих предложений из упражнений учебника. У школьников формируется умение ставить обращения в различных местах предложения, что имеет очень важное значение не только для усвоения теоретического материала, но и для развития речи.

Закрепление знаний. Вначале выполняются упражнения учебника, преследующие цели обучения школьников навыкам выразительного чтения синтаксических конструкций с обращениями. Одновременно решаются задачи совершенствования пунктуационных навыков учащихся, связанных с постановкой знаков препинания при обращениях.

Затем учащиеся тренируются в умении отличать обращения от подлежащих, когда те и другие выражаются одинаковыми словами.

Пионеры овладевают знаниями.— Пионеры, овладевайте знаниями!

Проводится предупредительно-объяснительный творческий диктант, когда часть предложений записывается с разбором до записи, а часть разбирается после записи. Учитель диктует повествовательные предложения, содержащие какие-либо сообщения, а учащиеся перестраивают их так, чтобы они выражали призывы, советы или пожелания. Подлежащие данных предложений используются в роли обращений.

1. Юннаты готовятся к весне. 2. Пионеры охраняют саженцы деревьев на улицах, в садах и парках. 3. Ребята нашего двора строят и развешивают птичьи домики по садам и лесам.

Образец: *Юннаты, готовьтесь к весне.*

Во время выполнения работы и при ее проверке внимание учащихся обращается не только на синтаксические перестройки внутри предложений, но и на изменения в интонационной структуре фраз. Учащиеся указывают, что повествовательные предложения произносятся ровным, спокойным тоном, с расчленением или без расчленения фразы на речевые звенья. Например:

Народы мира борются за мир.

При замене подлежащих обращениями в начале предложений, как правило, появляются речевые звенья с ярко выраженной звательной интонацией.

Народы мира! Боритесь за мир!

Далее учащимся показывается сфера употребления обращений в различных стилях речи. Для этого берутся такие примеры:

1. Наконец Ефим Кондратьевич подтаскивает лодку к берегу и приседает на нос — отдышаться. Костя подбирается к нему вплотную и, не веря и не надеясь, отчаиваясь, начинает горячо убеждать:

— Дядя Ефим, возьмите меня!.. Вам же трудно... Разве можно с одной рукой?.. А я помогу... Ну, хоть немножечко, а помогу.

Думаете, я боюсь? Я нисколько не боюсь! Вам же надо и грести и смотреть... И мы найдем!.. А, дядя Ефим?.. Возьмите, а?

Ефим Кондратьевич ничего не отвечает и отрицательно покачивает головой. Костя принимается уговаривать еще горячее:

— Вы думаете, я буду бояться? Да я здесь один еще хуже боюсь! А с вами я не боюсь... И как же вы там с одной рукой? И опять не найдете, а скоро пароход... А, дядя? Я же теперь сильный, я же хорошо гребу!..

(Н. Дубов)

II. 1. Юные пионеры! К борьбе за дело Коммунистической партии будьте готовы! 2. Комсомольцы и комсомолки! Организуйте походы по местам боевой славы советского народа! 3. Советские геологи, разведчики недр! Быстрее раскрывайте неисчерпаемые богатства нашей Родины!

(Из газет.)

III. 1. Многоуважаемый Иван Максимович! Будьте добры приготовить мне счет и, если возможно, пришлите мне его по почте. 2. Ваша телеграмма застала меня врасплох, уважаемая Анна Михайловна. 3. Из дальних странствий возвратясь, добрейший Николай Александрович, я нашел у себя ваше письмо.

(Из писем А. П. Чехова.)

IV. 1. Тебе, Кавказ, суровый царь земли, я снова посвящаю стих небрежный. (М. Ю. Лермонтов.) 2. Подруга дней моих суровых, голубка дряхлая моя! Одна в глуши лесов сосновых давно, давно ты ждешь меня. (А. С. Пушкин.) 3. О первый ландыш! Из-под снега ты просишь солнечных лучей. (А. А. Фет.)

Здесь приводятся примеры различных стилей речи: разговорного, публицистического (газетного), эпистолярного (стиля писем) и художественного. Учащиеся выразительно читают примеры и указывают, в каких видах письменной речи употреблены обращения.

При разборе четвертого пункта упражнения учитель углубляет понятие учащихся об олицетворении. Он говорит, что в устном народном творчестве и в художественной литературе нередки случаи обращения к неживым предметам, которые мыслятся как живые. Благодаря этому усиливается эстетическое воздействие произведения на слушателей. В качестве примера могут быть прочитаны отрывки из IV главы «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А. С. Пушкина (обращение королевича Елисея к солнцу, месяцу и ветру) или плач Ярославны из «Слова о полку Игореве».

Задание на дом. Учащимся предлагаются дифференцированные задания (на выбор). Одни выполняют упражнения по учебнику (на основе самостоятельного выбора), другие занимаются подбором текстов, иллюстрирующих случаи употребления обращений в разных стилях речи.

Тема: «Тире между подлежащим и сказуемым» (VII класс).
(Варианты построения урока в зависимости от уровня подготовленности класса.)

Дидактическая цель: формирование навыков употребления тире между подлежащим и сказуемым на месте нулевой связи.

В тексте материал, предназначенный для классов с разным уровнем подготовки, обозначается звездочками:

* — материал для хорошо подготовленных классов; ** — материал для классов со средним уровнем подготовки; *** — материал для слабо подготовленных классов.

Целенаправленное повторение ранее пройденного материала. Известно, что общее представление о постановке тире между подлежащим и сказуемым, когда каждый из главных членов выражается существительным в именительном падеже, дается учащимся еще в IV классе.

В соответствии с этим работа в разных классах может варьироваться следующим образом.

*Вначале повторяются структурные и интонационные особенности предложений со знаком тире между подлежащим и сказуемым. Записывается, например, такое предложение, в котором делаются соответствующие графические обозначения:

Мир | — наше знаня.

Отмечается, что это предложение распадается на два речевых звена. Первое речевое звено произносится с повышением тона голоса, второе — с понижением. Между речевыми звеньями делается пауза. Одновременно с этим определяются морфологические способы выражения главных членов.

Затем учащимся предлагается по данной грамматико-интонационной модели самостоятельно составить несколько предложений, используя в качестве подлежащих отдельные слова из «Школьного словаря иностранных слов».

Например: 1. *Аббревиатура* — сложносокращенное слово. 2. *Вояж* — путешествие, поездка (обычно деловая, официальная) и т. п. (Лексическое значение слов объясняется по этому же словарю.)

Составленные примеры читаются учащимися вслух с соблюдением всех правил интонации, затем называются главные члены предложения и объясняются причины употребления тире внутри данных конструкций.

**Работа также начинается с интонационно-грамматического разбора указанной выше конструкции, а затем учителем проводится предупредительно-объяснительный диктант слухового типа, куда включаются пять-шесть предложений с тире между подлежащим и сказуемым. Диктант проверяется учащимися с помощью взаимоконтроля.

***После повторения особенностей интонации и граммати-

ческой структуры предложений с тире между подлежащим и сказуемым организуется осложненное списывание с использованием классной доски, куда заранее записываются соответствующие примеры с пропущенными знаками препинания.

Подобная работа может быть организована также с использованием графопроектора.

Изучение нового материала.* Проводится семинар. С указанной целью материал соответствующего параграфа учебника изучается школьниками заблаговременно дома. Готовятся короткие доклады по определенному плану. (В данном случае разделы плана могут быть полностью соотнесены с пунктами параграфа учебника, где в каждом из пунктов излагается определенное частное правило, относящееся к общей теме, рассматриваемой на уроке.)

Доклады учащимися могут быть сделаны по двум проблемам:

- а) случаи постановки тире между подлежащим и сказуемым;
- б) случаи отсутствия тире между подлежащим и сказуемым.

В процессе слушания докладов учащиеся записывают в тетрадь примеры, которые приводятся докладчиками для иллюстрации соответствующих правописных фактов. По окончании докладов подводятся итоги сделанных сообщений, обсуждаются вопросы, которые могут возникнуть у кого-либо из учащихся. Учитель обращает внимание класса на наиболее трудные случаи использования в практике письма изучаемого на уроке правила.

**Новый материал может быть изучен в процессе эвристической беседы.

Применяя таблицы, кодопозитивы, магнитофонные записи, учитель шаг за шагом выясняет все детали рассматриваемого правила. В ходе беседы разрешается проблемный вопрос: почему в одних случаях тире между подлежащим и сказуемым ставится, а в других не ставится?

Ответ на этот вопрос учащиеся находят в процессе интонационно-смыслового анализа речевых конструкций. В первом случае (когда тире между подлежащим и сказуемым ставится) главные члены с помощью интонации в смысловом отношении сильно подчеркиваются; в случае же втором (когда означенное тире не ставится) подобного подчеркивания обычно не наблюдается.

***Материал объясняет сам учитель, прибегая к методу рассказа, который по временам переходит в беседу, что позволяет выявить степень понимания нового правила учащимися.

Закрепление изученного материала. Вначале во всех классах целесообразно провести слуховой предупредительно-объяснительный диктант, с тем чтобы показать учащимся способы применения при письме нового пунктуационного правила.

Затем работа принимает дифференцированный характер.

*Учащиеся самостоятельно составляют отдельные предложения и связные тексты, иллюстрирующие различные варианты изученного на уроке правила.

****Ученики выполняют упражнения учебника путем свободного списывания.**

*****Школьники выполняют упражнения учебника.**

З а д а н и е н а д о м. Домашнее задание также носит дифференцированный характер.

***Предлагается работа по составлению текстов научного и художественного стилей речи с использованием изученных на уроке синтаксических конструкций.**

****Учащиеся дома подбирают тексты с конструкциями на изученное правило из учебников, научно-популярных книг, художественных произведений.**

*****Школьники составляют предложения на изученное правило, используя толкования слов и понятий из «Школьного словаря иностранных слов».**

УРОКИ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Т е м а: «Имя прилагательное как часть речи» (IV класс).

Дидактическая цель: углубление знаний об имени прилагательном как части речи; тренировка учащихся в умении целенаправленно употреблять определения-прилагательные в речи.

Проверка письменного домашнего задания. Дома учащиеся выполняли упражнение по учебнику, согласно условию которого нужно было дать описание пасмурного дня. Составленные тексты читаются учащимися и обсуждаются всем классом. Целесообразно также отдельные тексты заранее записать на магнитной ленте, чтобы иметь возможность более тщательно проанализировать их с точки зрения интонационной выразительности, стиливой принадлежности, уместности использования речевых средств.

Повторение теоретических сведений об имени прилагательном. В то время как класс занимается проверкой письменного домашнего задания, два ученика работают у доски по карточкам. Причем пишут учащиеся на тех частях классной доски, которые до определенной поры не показываются классу.

Работая по карточкам, учащиеся повторяют ранее изученные правила, производят полный морфологический разбор существительного, готовят излагать теоретические сведения об имени прилагательном по плану в виде связного рассказа.

Приводим примерное содержание одной из карточек.

На восток.. Россия нач..нается в Берингов..м пролив... Когда в столиц.. еще только восемь часов веч..ра, на восточн..й границ.. уже шесть утра следующего дня. Ж..теля Москвы ждет долг..я ночь, а в Берингов..м пролив.. уже ра..горается новый день.

Подобные записи на закрытых частях классной доски следует делать до начала урока, с помощью учеников, имеющих хороший почерк. Это значительно экономит время урока и позволит вызванным к доске учащимся сразу же приступить к выполнению заданий учителя.

В ходе работы учащиеся должны в письменной форме составить перечень орфограмм или пунктограмм, которые им встретились в текстах. Перечень (применительно к тексту указанной карточки) может быть таким:

1. Безударные падежные окончания имен существительных.
2. Безударные гласные корни, проверяемые ударением.
3. Правописание приставок на *з* и *с*.
4. Безударные падежные окончания имен прилагательных.
5. Запятая в сложном предложении.

Использование перечня трудных написаний делает проверку задания классом более целенаправленной и помогает лучше обобщать и систематизировать пройденный материал.

Наряду с признаками прилагательных в сопоставительном плане повторяются также сведения об имени существительном. Прежде всего указывается, что та и другая часть речи определяется не по одному какому-либо признаку, а по сумме признаков (в этом усматривается сходство в структуре определения понятия). Далее определяются различия в содержании самих признаков: а) существительное обозначает предмет, а прилагательное — признак предмета; б) существительное относится к определенному роду и изменяется по падежам и числам; прилагательные же не имеют постоянного рода, они изменяются по родам и, кроме того, как и существительные, по падежам и числам; в) существительные выступают в предложении чаще всего в роли подлежащего и дополнения, а прилагательные являются определениями или сказуемыми.

Каждый из указанных признаков существительного и прилагательного иллюстрируется примерами, которые составляют не только ученики, стоящие у доски, но и все учащиеся класса.

Особое внимание уделяется сопоставлению прилагательных типа *белый, желтый, зеленый, синий* и др. и образованных от них существительных, обозначающих предмет как признак (*белизна, желтизна, зелень, синева* и т. п.).

Так усвоенные учащимися накануне теоретические знания поднимаются на уровни более высоких обобщений, включаются в систему более широких понятий.

Учащимся, отвечавшим у доски, учитель сразу же выставляет мотивированные оценки.

С л о в а р н а я р а б о т а (с целью организации сопутствующего повторения материала). Вначале проводится работа словарно-семантического плана, в ходе которой повторяются слова, над которыми велась работа ранее. Занятиям придается характер диктанта-загадки. Учитель читает определения лексического значения

слов, а учащиеся по ним отгадывают сами слова и, давая толкования значений соответствующих слов, составляют предложения с подлежащими и сказуемыми, выраженными формами именительного падежа имени существительного, ставя между главными членами предложения знак тире. Например:

1. *Безмоторный летательный аппарат.* — *Планер* — *безмоторный летательный аппарат*. 2. *Плавучий знак для обозначения опасных мест на реках, озерах, в заливах.* — *Бакен* — *плавучий знак для обозначения опасных мест на реках, озерах, в заливах*.

В составленных примерах учащиеся отмечают имена прилагательные и дают им определение, учитывая их общее значение, морфологические признаки и синтаксическую роль в предложении.

Далее проводится работа словарно-грамматического характера. Учащимся предлагается задание самостоятельно составить словосочетания типа «прилагательное + существительное» с такими словами: *мышь, тюль, толь, фальшь, брошь, туш, яблоко, молоко, путь, фамилия, повидло, полотенце, шампунь*.

Согласуя соответствующие прилагательные с существительными, школьники учатся правильно определять род последних. Это способствует преодолению в речи учащихся ряда ошибок диалектно-просторечного характера, связанных с неумением правильно определять род имен существительных.

Самостоятельная работа учащихся дифференцированного характера. На данном этапе урока школьники обучаются умениям использовать прилагательные-определения с целью характеристики предметов. Для работы берутся прилагательные, обозначающие цвет.

Учащимся поручается составить тексты небольшого объема или (если подобное задание окажется для некоторых учащихся на первых порах слишком трудным) отдельные предложения, характеризующие цвета и их оттенки, которые можно встретить в природе, на картинах художников, на экранах цветных телевизоров, в быту.

Вначале с указанной целью проводится подготовительная работа, в ходе которой устанавливается, какие прилагательные могут сочетаться со словом *цвет* (в значении световой тон чего-л., окраска).

Использовать «Словарь сочетаемости слов русского языка» под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина, учитель, например, может показать, что слово *цвет* сочетается с такими прилагательными: *красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, белый, черный, серый, русый, пепельный, коричневый, бежевый, бордовый, розовый, сиреневый, лиловый, табачный, болотный, защитный, тусклый, темно-зеленый, светло-зеленый, землистый, темный, светлый, яркий, чистый, густой, неопределенный, приятный, чей-либо любимый* и др.

Поскольку подобное упражнение носит не только чисто языковой, но и общеразвивающий характер, нужно добиваться, чтобы учащиеся хорошо умели различать определенные цвета и их оттенки.

Для этого можно прибегать к рассматриванию картин, цветных репродукций, букетов цветов, использовать экскурсии в природу, в цветочные оранжереи и т. п.

Большую роль может сыграть и чтение словарных статей из толкового словаря учебника, где дается объяснение ряда слов, обозначающих цвета: *бирюзовый, лазоревый, лазурный, лиловый, опаловый, оранжевый, сапфировый, янтарный*.

Пользуясь словарем синонимов, учитель объясняет, какие у прилагательных, обозначающих оттенки цветов, могут быть синонимические замены. Так, в «Словаре синонимов» под ред. А. П. Евгеньевой (Л., 1975) приводится, например, такой синонимический ряд к слову *голубой* (имеющий окраску неба, бирюзы, лазури): *лазурный, лазоревый* и редко *лазуревый* (преимущественно с сущ. *небо, море* и т. д.), *бирюзовый, небесный* (преимущественно с сущ. *цвет, окраска, оттенок* и т. д.).

Слово *синий* (имеющий цвет синьки, василька и т. п.) включает следующий синонимический ряд: *кубовый* (густо-синий), *васильковый* (такой, как у василька), *индиговый* (интенсивно-синий), *ультрамариновый* (ярко-синий), *сапфировый* и *сапфирный* (цвета сафира).

Значение слова *сапфировый* можно в этом случае уточнить по толковому словарю учебника:

Сапфировый. 1. Сделанный из драгоценного камня — сафира; 2. Синий или зеленый, цвета сафира. *Сапфирный блеск снега*.

Целесообразно показать учащимся, как писатели в целях большей изобразительности художественного описания используют разнообразные оттенки цвета, встречающиеся в природе.

В этом случае весьма убедительно прозвучит в классе следующий отрывок из повести В. Катаева «Белеет парус одинокий»:

Сколько бы ни смотреть на море — оно никогда не надоест. Оно всегда разное, новое, невиданное.

Оно меняется на глазах каждый час.

То оно тихое, светло-голубое, в нескольких местах покрытое почти белыми дорожками штиля. То оно играет барашками. То, под свежим ветерком, становится вдруг темно-индиговым, шерстяным, точно его гладят против ворса.

По окончании подготовительной работы учащиеся приступают к описанию с помощью прилагательных, обозначающих цвет, отдельных предметов или явлений природы.

Объекты для описания они выбирают самостоятельно. Многие при этом ориентируются на репродукции картин, помещенные в учебнике.

Вот как, например, учащиеся могут описать цветы сирени по картине П. П. Кончаловского «Сирень».

«На картине П. П. Кончаловского изображена свежая, яркая сирень. В букете сирень разных оттенков — темно-красная, сере-

бристо-белая, бледно-лиловая. Очень нарядна нежно-розовая сирень. Букет окаймляют свежие листья сирени. Они блестящие, ярко-зеленые, изумрудные»¹.

А вот как, например, могут описать учащиеся, члены кружка юннатов, цветы астры: «Астры бывают помпонные, розовидные, комета, страховое перо, триумф и другие. По высоте куста различаются низкорослые, средние и высокие. Цветы у астры бывают лиловые, белые, розовые, красные или синеватые».

Задание на дом. Учащиеся дома продолжают начатую работу, самостоятельно выбирая для наблюдений соответствующие объекты.

Тема: «Обращение» (VII класс).

Дидактическая цель: систематизировать знания об обращении; совершенствовать речевые навыки учащихся в связи с использованием обращений в речи.

Фронтальная беседа с учащимися по ранее пройденному материалу, сочетаемая с проверкой письменного домашнего задания. Работа организуется с помощью учеников-консультантов. Два ученика выходят к доске и задают вопросы по теме «Обращение» своим товарищам. Учащиеся отвечают с места, иллюстрируя ответы примерами, взятыми из упражнения учебника.

По окончании работы ученики-консультанты делают обобщения по теме и говорят о том, как класс в целом подготовился к уроку.

Предупредительный диктант слухового типа. Диктант проводится с целью закрепления навыков пунктуации и умения отличать на слух обращения от похожих на них членов предложения. Учитель диктует пары предложений.

1. О Терек, ты прервал свой рев. (А. С. Пушкин.) — По камням струится Терек, плещет мутный вал. (М. Ю. Лермонтов.) 2. Из темного леса навстречу ему идет вдохновенный кудесник. — Скажи мне, кудесник, любимец богов, что сбудется в жизни со мною? (А. С. Пушкин). 3. Мы тебе рады, любушка ты наш Давыдов. — Незаметно для самого себя Давыдов склонил голову и задремал. (М. А. Шолохов.) 4. Ветер, ветер, ты могуч, ты гоняешь стаи туч, ты волнуешь сине море, всюду веешь на просторе. (А. С. Пушкин.) — Заунывный ветер гонит стаю туч на край небес. (Н. А. Некрасов.)

Записывая текст, учащиеся подчеркивают в предложениях грамматические основы, а над обращениями ставят букву о.

Объяснительный диктант «Проверяю себя». Диктант проводится для того, чтобы показать стилистическое своеобразие использования обращений в жанре писем (в эпистолярном стиле речи), а также с целью совершенствования правописных

¹ См. подробнее: Ходякова Л. А. Использование живописи в преподавании русского языка. М., 1983.

навыков учащихся в условиях самостоятельного письма. Решаются и воспитательные задачи (в данном случае задачи нравственного воспитания школьников).

ПИСЬМО Н. ОСТРОВСКОГО К МАТЕРИ

Милая мама! Все твои письма мне прочли. Очень рад, что доставил тебе хоть малую радость. Я хочу с тобой серьезно поговорить. Я прошу тебя, моя родная, очень прошу и даже требую, чтобы ты не несла никакой тяжелой работы. Выполни мой наказ, мамочка. Самое главное — береги себя. Милая мама, как ты думаешь, не лучше ли тебе поехать в санаторий. Подумай и сейчас же напиши. Все будет сделано так, как хочешь ты. Крепко обнимаю тебя, моя славная труженица.

Твой Коля.

При проверке, кроме соответствующих наблюдений над орфографической и пунктуационной стороной текста, внимание учащихся обращается также на то, как писатель Островский использует в письме к матери обращения. Прежде всего он по-разному называет мать: *милая мама, моя родная, мамочка, моя славная труженица*. Это вносит разнообразие в стилистическую ткань текста, помогает ярче выразить глубокое чувство любви сына к матери. Обращения Островский помещает в начале, в середине и в конце предложений, что устраняет интонационный монотон, который обычно наблюдается в тех случаях, когда все обращения в тексте стоят в начале фраз.

Стилистическая правка текста. По завершении диктанта «Проверяю себя» организуется работа по стилистической правке текста.

Учащимся с помощью графопроектора показывается текст письма к другу.

Здравствуй, Петя!

Письмо твое получил и очень обрадовался, что дела у тебя идут хорошо. Петя, я часто вспоминаю дни, которые мы провели с тобой в пионерском лагере. Петя, мне чуть ли не каждый день представляются знакомые картины: сосновый бор вокруг нашего лагеря, лесные поляны, усыпанные цветами, и зеркальная гладь лесной красавицы Серебрянки.

Петя, помнишь, как весело было в день открытия лагеря? Быстро пролетел месяц, и вот уже нужно было уезжать домой. Петя! Как не хотелось нам расставаться: ведь мы с тобой стали такими близкими друзьями!

Петя! Приближается первое сентября. Скоро прозвенит веселый школьный звонок и все мы сядем за парты. Петя, напиши мне, как начнется у вас учебный год. В каком кружке ты решил заниматься в новом году и приедешь ли на будущее лето в пионерский лагерь?

Петя, до свидания.

Жду писем.

Твой Гриша.

(При отсутствии графопроектора текст может быть заранее записан на доске.)

Перед учениками ставится задача: внимательно перечитать письмо и установить, какие речевые недочеты следовало бы исправить, чтобы строки письма зазвучали более тепло и задушевно. Затем в устной форме производится литературная правка текста.

Ниже приводится один из возможных вариантов правки.

Здравствуй, Петя!

Письмо твое получил и очень обрадовался, что дела у тебя идут хорошо. Дорогой Петруша, я часто вспоминаю дни, которые мы провели с тобой в пионерском лагере. Мне чуть ли не каждый день представляются знакомые картины: сосновый бор вокруг нашего лагеря, лесные поляны, усыпанные цветами, и зеркальная гладь лесной красавицы Серебрянки.

Ты помнишь, дружище, как весело было в день открытия лагеря? Быстро пролетел месяц, и вот уже нужно было уезжать домой. Как не хотелось нам расставаться: ведь мы с тобой стали такими близкими друзьями!

Петенька! Приближается первое сентября. Скоро прозвенит веселый школьный звонок и все мы сядем за парты. Напиши мне, как начнется у вас учебный год. В каком кружке ты решил заниматься в новом году и приедешь ли ты на будущее лето в пионерский лагерь? До свидания, мой друг.

Твой Гриша.

Литературная правка может состоять в следующем. Прежде всего опускается ряд обращений (первоначальный текст был перегружен подобными конструкциями), затем используются контекстуальные синонимы к слову *Петя* (*дорогой Петруша, дружище, Петенька, мой друг*) и, наконец, ликвидируется монотонное звучание текста за счет перенесения некоторых обращений из начала речевого потока в его середину и конец.

Самостоятельная работа. Учащимся предлагается, используя полученные знания об обращениях, составить «рабочие материалы» и подготовить черновые варианты писем к другу, подруге.

Задания на дом. Учащимися готовятся дома беловые варианты писем.

ПОВТОРИТЕЛЬНО-ОБОБЩАЮЩИЕ УРОКИ

Тема: «Фонетика и графика. Орфография». (VII класс).

Дидактическая цель: обобщить и систематизировать сведения по фонетике и графике; повторить ряд правил правописания, нередко вызывающих затруднения у учащихся.

Поскольку данный урок проводится в самом начале учебного года, главной его целью прежде всего является повторение и

углубление сведений по фонетике и графике, приобретенных учащимися в IV — VI классах.

Поэтому накануне учащиеся получают задание повторить схему фонетического разбора и самостоятельно разобрать фонетически 3—4 слова по выбору. Слова для разбора берутся учащимися из следующего списка слов: *яма, юла, ель, съезд, ночь, врач, ряд, люк, юг, колют, пилят, счет, расчет, поет, сжег, сдать, ее, вписать, выюжный*.

Урок строится по следующему плану:

Взаимопроверка письменных домашних заданий под контролем учителя и учеников-консультантов. В ходе проверки обращается внимание на случаи несоответствия произношения и написания слов, а также выясняется двойная роль букв *е, ё, ю, я*.

Повторение теоретических сведений по фонетике и графике. Вначале организуется работа учащихся над характером образования гласных и согласных звуков путем самонаблюдений.

Учащиеся отвечают на такие вопросы:

- В чем отличие в образовании гласных и согласных звуков?
- Чем отличается звонкий согласный от парного глухого?
- В чем сходство и в чем различие в образовании гласных и звонких согласных звуков?

- У каких звонких и глухих согласных нет парных звуков?
- Когда буквы *е, ё, ю, я* обозначают два звука, а когда — один?

Затем также с помощью самонаблюдений устанавливаются различия в образовании твердых и мягких согласных.

Вначале учащиеся отвечают на следующий проблемный вопрос: что значит твердость и мягкость согласных? Можно ли эти качества звуков проверить на ощупь? (Как, например, проверяется твердость металла или мягкость птичьего пуха.)

Получив отрицательный ответ, учитель просит школьников при произнесении парных твердых и мягких согласных обратить внимание на положение языка в полости рта, а также на то, какая при этом образуется во рту щель для прохождения воздуха. (Подробнее см. об этом на с. 30 настоящего пособия.)

В ходе самонаблюдений выясняется, что твердые согласные имеют более низкий голосовой тон, а мягкие согласные, напротив, тон более высокий. Это наблюдение может оказаться весьма полезным также при определении особенностей артикуляции тех согласных звуков, которые не имеют пар по твердости и мягкости.

Далее на примере анализа слов типа *банка, банька, тол, толь, мощный, ночной, точка, фонарищик, каменщик, мельче, мостик, гвозди* и др. выясняется, когда мягкость согласных на письме не обозначается специальными буквами.

В связи с этим вначале перед классом ставится такой проблемный вопрос: почему в сочетаниях букв *чк, чн, чт, щн, нч, нщ, рц* не пишется мягкий знак?

Отвечая на подобный вопрос, учащиеся указывают, что в первых четырех сочетаниях буква *ь* не пишется потому, что звуки [ч'], [щ'] не имеют парных твердых (т. е. они всегда звучат мягко), поэтому никаких дополнительных знаков для обозначения их мягкости не требуется.

Что же касается трех последних сочетаний букв, то *ь* здесь не пишется потому, что звуки [н'], [р'] при произнесении слов приобретают мягкость от следующих за ними непарных мягких согласных [ч'], [щ'].

Закрепление материала в процессе предупредительно-объяснительного диктанта. Для анализа сначала берутся случаи употребления *ь* на письме в его различных функциях. Запись ведется в такой последовательности:

1. Обозначение мягкости согласных: *больной, сельдь, льстить, мальчик* и т. д.

2. *ь* разделительный: *бью, лью, вьюга, соловьи* и т. д.

3. Обозначение грамматических форм: *брошь, тушь, ночь, идешь, спрячь, беречь, сплошь* и т. д.

Затем внимание учащихся обращается на случаи несоответствия произнесения и обозначения на письме некоторых согласных звуков. В связи с этим повторяются такие правила:

1. Правописание приставки *с-* перед звонкими и глухими согласными: *сгорел, сжег, сбил, сдал, сшил, считать* и т. д.

2. Варианты правила правописания приставок на *з* и *с*: *расчет, рассчитывать, изжарить, бесчисленный* и т. д.

3. Правописание непронизносимых согласных: *сердце, солнце, здравствуй, чувствовать* и т. д.

На следующем этапе занятий в ходе диктанта повторяются правила правописания *о, е(ё)* после шипящих в различных значимых частях слов:

а) в корнях: *шёл, шелковистый, черный, шорох, шов* и т. д.;

б) в суффиксах: *бережок, овражек, кумачовый, плюшевый, напряженный, горячо* (говорить) и т. д.;

в) в окончаниях: *врачом, сторожем, о большом, о хорошем, бережешь* и т. д.

Самостоятельная работа учащихся контрольного характера. Учащимся предлагается (на выбор) два варианта упражнений типа осложненного списывания по учебнику:

а) упражнение на все случаи употребления *ь* после шипящих;

б) упражнение, связанное с употреблением *о, е(ё)* после шипящих в различных значимых частях слова.

Задания выполняются как контрольное списывание, т. е. с последующей проверкой и оценкой письменных работ учителем.

Успешно справившиеся с заданиями учащиеся составляют, кроме того, таблицы обобщающего характера на все случаи употребления *ь* после шипящих или иллюстрирующие употребление *о, е(ё)* после шипящих в различных значимых частях слова.

Задание на дом. Учащиеся дома выполняют упражнения по учебнику; наиболее подготовленные из них, пользуясь составленными ими на уроке обобщающими таблицами, подбирают соответствующие примеры из «Школьного орфографического словаря» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крюкова и составляют словосочетания и предложения, иллюстрирующие употребление в речевой практике правил, которые повторялись на уроке.

Тема: «Вводные слова и предложения» (VII класс).

Дидактическая цель: обобщить и систематизировать понятия о вводных словах и предложениях; организовать речевую практику учащихся на базе изученных синтаксических конструкций.

Проверка дифференцированных домашних заданий. Дома учащиеся выполняли упражнения по учебнику, выбирая по своему усмотрению варианты заданий.

Проверка упражнения вначале осуществляется в процессе фронтальной беседы учителя с классом. Учащиеся объясняют причины выбора определенного задания (говорят, какие пунктуационные или речевые навыки они совершенствовали при выполнении упражнений, чем интересны выбранные ими упражнения с точки зрения содержания, норм правописания, стиля речи).

Затем проверка задания принимает характер консультации. Учащиеся ставят вопросы перед классом в связи с теми затруднениями при письме, которые у них возникли, исправляют замеченные ошибки.

Устные сообщения учащихся по пройденному материалу. Один ученик рассказывает, приводя свои примеры, о вводных словах, другой — о вводных предложениях. В активную работу на уроке включается весь класс. Учащиеся слушают ответы товарищей, задают им вопросы по содержанию ранее пройденных разделов программы.

Учащимся, отвечающим у доски, сразу же выставляются мотивированные оценки.

В ходе беседы обращается внимание на особенности интонации вводных слов и предложений (сравнительно быстрый темп произнесения и заметное понижение тона голоса).

Сопоставляются примеры с омонимичными вводными словами и членами предложения.

Например: *Решение по делу было совершенно очевидно. — Поезд, очевидно, немного запаздывает.*

Упражнения по конструированию текстов с использованием вводных слов. Вначале работе придается коллективный характер. В ходе ее учитель практическим путем расширяет и уточняет сведения о некоторых группах вводных слов, и прежде всего о вводных словах, служащих средством логической связи между частями текста.

Перед классом ставится задача: перечислить глагольные при-
знаки причастия, используя для этой цели структуру развернутого

простого предложения с вводными словами, указывающими на порядок мыслей.

Коллективно составляется такой ответ на поставленный вопрос:

«Причастие обладает рядом глагольных признаков. Во-первых, оно бывает настоящего или прошедшего времени, во-вторых, различается по видам, в-третьих, может быть возвратным и, наконец, требует после себя того же вопроса, что и глагол».

Учитель обращает внимание учеников на то, что слово *наконец* бывает вводным тогда, когда оно показывает конец перечисления мыслей (обычно ему предшествуют слова *во-первых*, *во-вторых* или *с одной стороны*, *с другой стороны* и т. д.). В таком случае слово *наконец* имеет значение «и еще», «кроме того».

Слово *наконец* является обстоятельством образа действия, если имеет значение «под конец», «напоследок», «после всего». (*Наконец ты пришел. Выучил наконец.*) В этом случае к слову *наконец* можно прибавить частицу *-то*. (*Наконец-то ты пришел. Выучил наконец-то.*) Если слово *наконец* является вводным, то указанную частицу к нему прибавить нельзя.

Последнее наблюдение особенно важно использовать в тех случаях, когда вводное слово *наконец* стоит в предложении без других вводных слов.

Учителю следует помнить, что подобные правила сообщаются не для заучивания, а с той целью, чтобы учащиеся практически опирались на них во время выполнения письменных работ.

Ниже будет сделан еще ряд подобных наблюдений. Речь пойдет об использовании вводных слов *однако*, *например*, *так*; *так, например*. Со всеми этими словами ученики знакомятся во время решения практических задач. Работа организуется следующим образом. Учитель читает небольшой отрывок:

Катер давно уже должен был причалить к пристани. Со стороны моря не было слышно ни одного звука.

Вслушиваясь в звучание отрывка, учащиеся сразу замечают отсутствие тесной связи между составляющими его предложениями. Если же второе предложение начать с союза *но* или синонимичного ему *однако*, то необходимая связь появится. Ср.: *Катер давно уже должен был причалить к берегу. Но (однако) со стороны моря не было слышно ни одного звука.*

Далее учитель говорит, что, если слово *однако* перенести в середину второго предложения, оно примет на себя функцию вводного слова (его уже нельзя будет заменить союзом *но*). Ср.: *Катер давно уже должен был причалить к берегу. Со стороны моря, однако, не было слышно ни одного звука.*

Таким образом, слово *однако* выступает в роли вводного слова в том случае, если стоит не в начале предложения. При объединении двух предложений в одно сложное это правило остается в силе. Ср.: *Катер давно уже должен был причалить к берегу, однако со стороны моря не было слышно ни одного звука.* (В данном случае союз

однако стоит в абсолютном начале второго предложения, входящего в состав сложной конструкции.)

Затем учащимся показывается, как следует использовать в речи вводные слова *так* и *например*. На доске демонстрируется текст:

Многие стихи Пушкина содержат в себе призыв к борьбе за свободу. В стихотворении «К Чаадаеву» поэт призывает товарища посвятить делу освобождения родины «души прекрасные порывы».

Учащимся предлагается подумать, все ли здесь благополучно с логической связью предложений. Ученики приходят к выводу, что для тесной связи мыслей в данном случае чего-то недостает. Учитель предлагает начать второе предложение с вводного слова *так* или использовать сочетание *так, например*. В результате получается новая редакция текста, где первая мысль — более общая — тесно объединяется со второй мыслью, содержащей уточнение сказанного ранее, его аргументацию. Ср.: *Многие стихи Пушкина содержат в себе призыв к борьбе за свободу. Так (так, например), в стихотворении «К Чаадаеву» поэт призывает товарища посвятить делу освобождения родины «души прекрасные порывы».*

С этим текстом сопоставляются другие, где слово *так*, находясь в абсолютном начале фразы, выступает в роли обстоятельства образа действия и по этой причине запятой не выделяется. Например: *Заметив лопнувший рельс, Коля сорвал с себя красный галстук и, высоко подняв его над головой, остановил поезд. Так поступают настоящие пионеры.*

Затем организуется работа по закреплению и систематизации навыков использования вводных слов, указывающих на источник сообщаемого: *по словам ...*, *по сообщению...*, *по мнению ...*, *по определению ...*, *по сведениям ...*, *по-моему*, *по-своему*, *по-вашему*, *по-нашему*, *по разговорам*, *по слухам* и др.

Учащиеся составляют с упомянутыми словами предложения и тексты.

Особое внимание на уроке уделяется интонационно-смысловому анализу конструкций с вводными предложениями. Учитель читает отрывки, состоящие из двух предложений, а учащиеся заменяют их одним предложением, содержащим внутри себя вводную вставку.

Например: *Лодку закружило и понесло на скалы. Это было в центре водоворота. — Лодку — это было в центре водоворота — закружило и понесло на скалы.*

Учитель указывает на особую интонационно-смысловую выразительность предложений данного типа. Они более кратки, компактны, чем соответствующие им тексты; в них, в силу резкого противопоставления различных темповых структур, более четко расчленяются высказывания по степени их важности.

Творческий диктант с заменами синтаксических конструкций. Учитель читает предложения без вводных слов, а учащиеся строят на их базе конструкции с вводными словами.

1. *Мой друг Коля сказал мне, что в лесу появились подснеж-*

ники. — По словам моего друга Коли, в лесу появились подснежники.

2. Проводник так высказал свое мнение: «В горах скоро начнутся снежные обвалы». — По мнению проводника, в горах скоро начнутся снежные обвалы.

Отмечается, что источник сообщаемого с помощью вводных слов в указанных примерах подчеркивается ярче благодаря той разъясняющей интонации, с которой произносятся в данном случае вводные слова.

Текст для творческого диктанта

1. «Ваш класс, — сказал нам учитель географии, — лучше всех в школе подготовился к дальним походам». 2. Предание гласит: князь Олег умер от укуса ядовитой змеи. 3. Слухи были разноречивы: некоторые говорили, что в окрестных лесах появились целые стада диких кабанов. 4. В ближайшие две недели в нашей местности удержатся сильные морозы. Об этом сообщило бюро погоды. 5. Нам пора уже было добраться до лесной сторожки. Так рассчитывал, по крайней мере, я. 6. Именами прилагательными называются слова, которые обозначают признаки предметов и отвечают на вопросы «какой?», «чей?». Такое определение дает школьная грамматика.

Первое предложение диктанта разбирается коллективно в качестве образца, а затем работе придается контрольный характер, когда все необходимые замены учащимися делаются в условиях полной самостоятельности. По окончании работы диктант проверяется и оценивается учителем.

Образец выполнения работы учащимися

1. Наш класс, по мнению учителя географии, лучше всех в школе подготовился к дальним походам. 2. По преданию, князь Олег умер от укуса ядовитой змеи. 3. В окрестных лесах, по слухам, появились целые стада диких кабанов. 4. По сообщению бюро погоды, в ближайшие две недели в нашей местности удержатся сильные морозы. 5. По моим расчетам, нам пора уже было добраться до лесной сторожки. 6. Именами прилагательными, по определению школьной грамматики, называются слова, которые обозначают признаки предметов и отвечают на вопросы «какой?», «чей?».

Домашнее задание. Учащиеся дома используют вводные слова и предложения при написании сочинений типа рассуждения.

Тема: «Бессоюзные сложные предложения» (VIII класс).

Дидактическая цель: обобщить и систематизировать понятие о бессоюзных сложных предложениях; закрепить навыки постановки знаков препинания внутри этих конструкций; показать стилистическую роль бессоюзных предложений в речи.

Обсуждение сообщений учащихся о бессоюзных сложных предложениях. Дома учащиеся обобщают пройденный на предыдущих уроках теоретический материал по следующему плану:

1. Смысловые отношения между предложениями в союзных и бессоюзных конструкциях. Роль интонации в выражении этих отношений.

2. Запятая и точка с запятой в бессоюзном сложном предложении.

3. Двоеточие в бессоюзном сложном предложении.

4. Тире в бессоюзном сложном предложении.

Сообщения делаются учащимися, вызванными для ответа к доске, в виде связанных рассказов по самостоятельно составленным планам. Каждое теоретическое положение подкрепляется заранее подобранными примерами. С этой целью учащимся ведутся специальные тетради, альбомы, записные книжки, куда они при чтении текстов художественных произведений, газет, журналов выписывают бессоюзные сложные предложения, распределяя их по рубрикам: а) запятая; б) точка с запятой; в) двоеточие; г) тире в бессоюзных сложных предложениях.

Целесообразно также иметь в классе общую картотеку примеров по теме «Бессоюзные сложные предложения». (Подобную картотеку следует собирать вместе с учащимися и по всем остальным темам школьного курса синтаксиса.)

Это дает возможность всем без исключения учащимся принимать активное участие в работе по обобщению материала на уроке. Слушая ответы товарищей, учащиеся приводят свои примеры, просят отвечающих у доски и всех учащихся класса проанализировать наиболее трудные предложения, которые им встретились при подборе примеров, и т. п.

Отвечающим у доски учащимся за фактическое знание пройденного материала сразу же выставляются мотивированные оценки.

Работа по уточнению характера интонации в бессоюзных сложных предложениях. Интонационно-смысловой и стилистический анализ текстов. Вначале сопоставляется характер интонации в предложениях с запятой и точкой с запятой.

Отмечается, что при употреблении запятой в бессоюзном сложном предложении его части произносятся с перечислительной интонацией и небольшими паузами на стыках частей. В конце каждого из предложений (кроме последнего) голос повышается. (Дуня села в кибитку подле гусара, | слуга вскочил на облучок, | ямщик свистнул, | и лошади поскакали. (А. С. Пушкин.)

Имея в виду небольшую длительность пауз в бессоюзных предложениях с запятыми, следует сказать, что темп произнесения речевого потока может быть или средним, или значительно ускоренным (в зависимости от конкретного содержания), но отнюдь не замедленным. На стыках частей здесь не чувствуется характерного для интонации точки с запятой «затягивания» последнего слова каждого из простых предложений, входящих в состав сложного.

Далее указывается, что бессоюзные предложения с точкой с запятой по своим интонационным свойствам значительно отличаются

от тех бессоюзных предложений, где составляющие их части разделяются запятой. При всем разнообразии чтения предложений с точкой с запятой (имеются в виду различия, подсказываемые определенной ситуацией и общим строем предложений) можно определить более или менее общие черты произнесения подобных речевых конструкций.

1. Простые предложения, входящие в состав бессоюзного сложного предложения, произносятся с понижением голоса на конце (почти как при точке).

2. Между предложениями делаются довольно ощутимые паузы.

3. Речевой поток в целом звучит более замедленно, чем при использовании в бессоюзных предложениях запятой.

4. Перечислительная интонация сохраняется, но, в связи с ослаблением силы логических ударений внутри простых предложений, принимает более спокойный характер.

5. Бессоюзные предложения с точкой с запятой произносятся в более низком регистре, чем соответствующие сложные конструкции с запятой. Например: *Уже вечерело; солнце скрылось за небольшую осиную рощу, лежавшую в полуверсте от сада; тень от нее без конца тянулась через неподвижные поля.* (И. С. Тургенев.)

На уроке организуются наблюдения стилистического характера над такими художественными текстами, в которых использование точки с запятой определяется стилистическими целями.

I. Между тем луна начала одеваться тучами, и на море поднялся туман; едва сквозь него светился фонарь на корме ближнего корабля; у берега сверкала пена валунов, ежеминутно грозящих его потопить.

(М. Ю. Лермонтов)

II. Но вот наступает вечер. Заря запылала пожаром и охватила полнеба. Солнце садится. Воздух вблизи как-то особенно прозрачен, словно стеклянный; вдали ложится мягкий пар, теплый на вид; вместе с росой падает алый блеск на поляны, еще недавно облитые потоками жидкого золота; от деревьев, от кустов, от высоких стога сена побежали длинные тени...

(И. С. Тургенев)

III. Только что поднялось усталое сентябрьское солнце; его белые лучи то гаснут в облаках, то серебряным веером падают в овраг ко мне. На дне оврага еще сумрачно, оттуда поднимается белесый туман; крутой глинистый бок оврага темен и гол, а другая сторона, более пологая, прикрыта жухлой травой, густым кустарником в желтых, рыжих и красных листьях; свежий ветер срывает их и мечет по оврагу.

(М. Горький)

Учитель, а затем и учащиеся выразительно читают указанные отрывки с соблюдением интонации, свойственной предложениям с точкой с запятой. (Целесообразно также прослушать предварительно сделанные на магнитной ленте записи указанных отрывков.) После прочтения текстов производится их интонационно-смысловой анализ,

в связи с чем указывается, как с помощью интонации точки с запятой создаются развернутые, плавные художественные описания.

Практика показывает, что описанные выше наблюдения над интонационно-смысловой стороной текстов не только обостряют стилистическое чутье учащихся, но и помогают им лучше справляться с расстановкой знаков препинания при выполнении всевозможных упражнений.

Затем анализируются интонационные особенности бессоюзных сложных предложений с двоеточием и тире.

Указывается, что бессоюзное сложное предложение со знаком тире между его частями произносится с сильным повышением тона голоса на логически выделенном слове первого предложения, с заметным понижением тона в начале второго, со значительной паузой между предложениями, с логическим ударением на сопоставляемых словах (*Кончил дело — гуляй смело*).

При изучении бессоюзных предложений с двоеточием отмечается, что первое предложение произносится с некоторым понижением голоса и паузой в конце, выражающей предупреждение о том, что дальше последует разъяснение; второе простое предложение произносится с отчетливым понижением тона (*Павка лег и уснул: усталость одолела*).

Внимание учащихся обращается также на ритмическое различие указанных конструкций.

Наблюдения показывают, что в бессоюзных предложениях с тире ускоренно и более напряженно произносится первая часть высказывания, поскольку она находится в восходящем речевом потоке. Затем следует достаточно глубокая пауза, и речевой поток приобретает более спокойный характер: тон заметно понижается, энергия речи ослабевает, а темп замедляется.

В бессоюзных же предложениях с двоеточием, наоборот, значительно ускоряется вторая, разъясняющая часть сложного высказывания. Она произносится более низким тоном, чем первая.

Имея в виду стилистическую характеристику указанных конструкций, учитель в процессе интонационно-смыслового анализа предложений показывает, что бессоюзные предложения с двоеточием и тире делают речь более облегченной и ускоренной, тогда как введение союзов отяжеляет высказывание и несколько замедляет речевой поток.

К подобным выводам учитель может подвести учащихся в процессе замены союзных конструкций соответствующими бессоюзными при написании творческого диктанта.

1. На железнодорожном переезде был опущен шлагбаум, потому что вот-вот должен был пройти курьерский поезд.
2. Когда дождь кончился, туристы двинулись дальше.

1. На железнодорожном переезде был опущен шлагбаум: вот-вот должен был пройти курьерский поезд.
2. Дождь кончился — туристы двинулись дальше.

3. Если назвался груздем, то
полезай в кузов.

4. Он гость, а я хозяин.

3. Назвался груздем — поле-
зай в кузов.

4. Он гость — я хозяин.

Учащиеся убеждаются, что в союзных предложениях логические связи между частями сложных высказываний подчеркиваются ярче, чем в бессоюзных. Поэтому сложные предложения с подчинительными союзами предпочтительны в научной или деловой речи, где требуется точное указание причинно-следственной или временной обусловленности описываемых явлений и где экспрессивная сторона высказывания не играет роли.

И наоборот, напряженному, динамичному художественному повествованию, а также разговорной речи более свойственны бессоюзные предложения с интонациями двоеточия и тире.

В качестве иллюстрации сказанного в классе выразительно читаются следующие отрывки из повести М. Ю. Лермонтова «Тамань», в которых показаны весьма напряженные жизненные ситуации.

1. При мне исполнял должность денщика линейский казак. Велев ему выложить чемодан и отпустить извозчика, я стал звать хозяйина — молчат; стучу — молчат... Что это? Наконец из сеней выполз мальчик лет четырнадцать.

2. Волнуемый воспоминаниями, я забылся... Так прошло около часа, может быть, и более. Вдруг что-то похожее на песню поразило мой слух. Точно, это была песня, и женский, свежий голосок, — но откуда?.. Прислушиваюсь — напев странный, то протяжный и печальный, то быстрый и живой. Оглядываюсь — никого нет кругом; прислушиваюсь снова — звуки как будто падают с неба.

3. Вдруг что-то шумно упало в воду: я хват за пояс — пистолета нет. О, тут ужасное подозрение закралось мне в душу, кровь хлынула мне в голову! Оглядываюсь — мы от берега около пятидесяти сажен, а я не умею плавать! Хочу оттолкнуть ее от себя — она как кошка вцепилась в мою одежду, и вдруг сильный толчок едва не сбросил меня в море.

Попутно ведется интонационно-смысловой анализ текста, в ходе которого выясняется стилистическое своеобразие бессоюзных сложных предложений с двоеточием и тире.

На заключительном этапе урока выполняются дифференцированные задания. Менее подготовленные учащиеся работают с упражнениями учебника; учащиеся, имеющие хорошую подготовку по предмету, выписывают из художественных текстов бессоюзные конструкции и производят их стилистический анализ. Кроме того, они самостоятельно составляют бессоюзные конструкции различных типов.

Задание на дом. Предлагаются задания на выбор: а) упражнения по учебнику; б) самостоятельное составление бессоюзных предложений, в которых употребляются разные знаки препинания: запятая, точка с запятой, тире, двоеточие.

Глава IV.

СООТНОШЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УРОКОВ РАЗНЫХ ТИПОВ

Выше уже отмечалось, что усвоение учебного материала учащимися не является одномоментным, «сиюминутным» дидактическим явлением, основывающимся на отдельных, пусть и достаточно эффективных, способах педагогического воздействия на учащихся.

С точки зрения диалектики обучения и воспитания усвоение материала учащимися представляет собой целостный процесс, постепенно развертывающийся во времени и предполагающий педагогически целесообразное усложнение мыслительной деятельности учащихся в соответствии с различными этапами формирования знаний, умений и навыков.

В связи с этим в практике преподавания русского языка выделяются уроки разных типов — изучения нового материала, закрепления знаний, умений и навыков, повторительно-обобщающие уроки, что позволяет придавать работе учителя с учащимися динамичный, процессуальный характер.

В свете сказанного в настоящей главе предполагается показать возможности совершенствования учебного процесса на основе установления тесных связей между уроками различных типов. Соответствующий материал излагается отдельными «блоками» применительно к разным классам среднего звена школы.

IV КЛАСС. СОСТАВ СЛОВА

Урок изучения нового материала

Тема: «Суффикс».

Дидактическая цель: сформировать понятие о суффиксе как значимой части слова; научить умению объяснять наиболее доступные для учащихся значения суффиксов.

Целенаправленное повторение ранее пройденного материала. Общее понятие о суффиксе формируется на уроках грамматики еще во II классе. Затем это понятие углубляется в III классе, где суффикс как морфема определяется следующим образом: «Суффикс — часть слова, которая стоит после корня. При помощи суффиксов образуются новые слова: лес — лесок — лесной — лесник».

Это определение не является точным во всех отношениях. С помощью суффиксов, как известно, образуются не только абсолютно новые слова, но и их формы с различными значениями:

уменьшительно-ласкательным (например, *лесок*), увеличительным (*лесище*), уничижительным (*лесишко*).

Однако, в силу возрастных особенностей, учащиеся начальных классов подобные факты не могут достаточно глубоко осмыслить, и поэтому о них им ничего не сообщается. В IV же классе дается несколько видоизмененная формулировка понятия о роли суффикса в слове («обычно служит для образования слов»), что позволяет понимать смысл такой формулировки (благодаря включению в ее структуру слова *обычно*) двояко: с одной стороны (и это бывает чаще всего), с помощью суффиксов действительно образуются новые слова, а с другой стороны (реже) — формы слов.

В связи со сказанным при анализе формулировки понятия о суффиксе (из учебника для IV класса) особое внимание учащихся следует обратить на смысловое содержание слова *обычно*, сопоставив данную формулировку с той, которая содержится в учебнике русского языка для III класса.

Вспомнив теоретический материал о суффиксах, изучавшийся в начальных классах, учащиеся затем самостоятельно выделяют суффиксы в словах типа: *травка, березка, садик, снежок, липовый, сельский, морской* и др. (Подобные примеры берутся из соответствующих упражнений, помещенных в учебнике русского языка для III класса.)

Создание проблемной ситуации. Вначале заметим, что младшие школьники в ходе работы над составом слова обычно приучаются выделять суффиксы с уменьшительно-ласкательным значением в словах типа: *ленточка, вазочка, лампочка*. Эти суффиксы осознаются учащимися без особого труда на основе сопоставления смысла слов, например: *ленточка* — маленькая лента, *вазочка* — маленькая ваза и т. п.

Однако в данном случае могут возникать ошибки в морфемном анализе слов, если школьники приучаются чисто механически выделять упомянутые суффиксы в словах. Это обычно и случается, если учащимся без каких-либо дополнительных разъяснений для анализа даются слова, которые имеют другой морфемный состав, хотя в процессе словообразования они и приобретают уменьшительно-ласкательное значение. Например:

короб | *к* *а* — *короб* | *оч* | *к* *а*.

(Учащиеся же по аналогии и в данном случае могут выделить в слове суффикс *-очк-*.)

Имея в виду сказанное, учитель, стремясь помочь учащимся избежать подобных ошибок при разборе слов по составу, дает им для морфемного анализа такие слова: *ленточка, веточка, розочка, сумочка* и др.

Перед классом ставятся вопросы: какие суффиксы можно выделить в данных словах? Какое значение придают они словам? Одинаковые ли суффиксы у этих слов?

Работа выполняется сначала в устной форме.

Учащиеся, контролируемые учителем, убеждаются, что по внешним признакам правильно выделить суффиксы в указанных словах невозможно и что нужны какие-то еще дополнительные сведения, для того чтобы правильно решить учебную задачу. Так на уроке возникает проблемная ситуация. Разрешается она путем нахождения словообразовательных связей между словами. На доске и в тетрадях учащихся появляются такие записи:

лент *а* → *лент* | *очк* *а*

вет | *к* *а* → *вет* | *оч* | *к* *а*; черед. *к* — *ч*; *о* — нуль звука (*вет* | *к* | *а* от *ветвь*)

роз *а* → *роз* | *очк* *а*

сум *а* → *сум* | *к* *а* → *сум* | *оч* | *к* *а*; черед. *к* — *ч*; *о* — нуль звука

Анализируя указанные примеры, учащиеся убеждаются, что уменьшительно-ласкательное значение словам может придавать не только суффикс *-очк-*, но и суффикс *-к-*. (О случаях чередования звуков при образовании и изменении слов учащимся сообщается практическим путем.)

Самый же главный вывод, к которому приходят учащиеся в процессе разрешения проблемной ситуации, состоит в том, что разбор слов по составу обычно бывает тесно связан со словообразовательным анализом и что, прежде чем судить о составе того или иного слова, нужно установить, от какого слова оно было образовано.

Изучение нового материала. Работа сначала организуется по материалам упражнений учебника. С учащимися анализируются соответствующие примеры, позволяющие им осознать словообразовательные связи между словами и семантику ряда вполне доступных для их понимания суффиксов имен существительных, прилагательных, глаголов. В тетрадях учащихся делаются записи, сопровождаемые необходимыми графическими обозначениями.

Затем с классом анализируется определение суффикса, которое приводится в учебнике. Составляется такой перечень (план) признаков определения понятия:

- 1) значимая часть слова;
- 2) находится после корня;
- 3) служит для образования слов.

Каждый из указанных признаков понятия тщательно разбирается в ходе беседы с классом, учащиеся приводят свои примеры. Особый акцент делается на семантике выражения «суффикс — значимая часть слова», т. е. имеющая смысл, вносящая в слово определенное содержание.

Закрепление материала. На первом этапе работы целесообразно обратиться к рассмотрению отдельных словарных

статей из «Школьного словообразовательного словаря русского языка» А. Н. Тихонова.

Под руководством учителя школьники находят в указанном словаре примеры словарных статей, используя которые можно проследить словообразовательную роль суффиксов. Например:

лосѣ →

лос		их		а
лос		енок		
лос		ятин		а
лос		ин		ый

Учащиеся отмечают, что записанные в столбик слова образованы от слова *лосѣ*.

Различия же в смысле слов связаны с особенностями суффиксов, благодаря чему слова и отличаются друг от друга по их лексическим значениям.

В ходе беседы с учащимися выясняются значения суффиксов в указанных словах.

Затем выполняются упражнения по учебнику (по вариантам и на основе самостоятельного выбора учащимися). Контроль за выполнением заданий может осуществляться учащимися с помощью взаимопроверки, а также путем сличения своих работ с предварительно сделанными учителем записями на классной доске и т. п.

Задание на дом. Школьники выполняют дома одно из упражнений учебника, а также заучивают на память определение суффикса.

Наиболее подготовленные ученики ведут работу по словообразовательному словарю А. Н. Тихонова, выписывая из него отдельные словарные статьи и прослеживая по ним словообразовательную роль суффиксов.

Урок закрепления знаний, умений и навыков

Тема: «Суффикс».

Дидактическая цель: углубить понятие о суффиксе, способствовать развитию речевых навыков учащихся.

Проверка письменного домашнего задания. В начале урока организуется взаимопроверка домашних работ учащимися под контролем учителя и учеников-консультантов. Обнаруженные ошибки исправляются и обсуждаются всем классом.

Углубление теоретических сведений о суффиксе, полученных на предыдущем уроке. Организуется фронтальная беседа, в ходе которой учащиеся, используя составленный накануне план определения суффикса, выясняют характерные признаки этой значимой части слова. Повторяются также определения основы, окончания, корня.

С точки зрения роли, которую играет суффикс в структуре слова, он сопоставляется со всеми изученными школьниками значимыми частями слова (т. е. основой, корнем и окончанием). Указывается,

что суффикс является частью основы и входит в ее состав наряду с корнем. Однако корень является главной значимой частью слова, в которой заключено общее значение всех однокоренных слов. Суффикс же способен придавать слову другое значение.

Если иметь в виду ту роль, которую играют в структуре слова суффикс и окончание, то при сопоставлении данных значимых частей слов можно заметить, что точек соприкосновения между ними не обнаруживается. В самом деле, если окончание — это изменяемая значимая часть слова, которая служит для целей формообразования и для связи слов в словосочетании и предложении, то суффикс не может изменяться так же, как и окончание, и используется для образования слов.

Все эти выводы учащиеся иллюстрируют с помощью соответствующих примеров. Затем на основе анализа текстов упражнений учебника делается обобщение, связанное с выяснением семантики доступных для понимания учащихся суффиксов. На доске и в тетрадях четвероклассников делаются такие записи:

Суффиксы могут обозначать:

названия лиц по роду занятий, по профессии;

названия лиц по месту жительства;

придавать словам уменьшительно-ласкательное значение;

указывать признак со значением «сделанный из данного предмета»;

придавать признаку неполноту качества (имеются в виду суффиксы имен прилагательных типа *-оват-*, *-еват-*).

Самостоятельная работа учащихся дифференцированного характера. К каждому из указанных значений суффиксов учащимся предлагается подобрать примеры, записать соответствующие слова в тетрадях и составить с ними словосочетания и предложения. Учащиеся могут группировать слова по темам в соответствии со значением определенных суффиксов, например: а) названия рабочих профессий на стройке (*крановщик, стропальщик, каменщик* и т. п.); б) названия жителей городов, сел (*куряне, туляки, васьковцы* и т. п.); в) слова, обозначающие неполноту признака (*горьковатый, солоноватый* и т. п.) и др. Наиболее подготовленные учащиеся могут подбирать необходимые примеры, пользуясь «Школьным словообразовательным словарем русского языка» А. Н. Тихонова.

Имея в виду названия жителей различных мест нашей страны, на уроке целесообразно провести с учащимися краткую беседу на эту тему, опираясь на соответствующие материалы лингвистического краеведения. Хорошим подспорьем для учителя может быть «Словарь названий жителей РСФСР» (Под ред. А. М. Бабкина. М., 1964). В нем содержатся словарные статьи с перечнями названий жителей различных регионов нашей страны.

Материалы указанного словаря вначале используются учащимися на уроке при подборе слов с разнообразными суффиксами, обозначающими названия лиц по месту жительства. Затем работа

переносится на внеклассные занятия, где отмеченный вопрос может быть рассмотрен шире. Учащиеся здесь могут выступить с докладами об особенностях названий жителей целого ряда областей и районных центров нашей страны, сосредоточив особое внимание на названиях жителей той области, края, республики, где расположена школа, в которой обучаются дети.

В познавательном плане весьма важно обратить внимание учащихся на то, как образуются наиболее трудные с точки зрения использования словообразовательных моделей названия жителей, проживающих в городах различных районов нашей страны, например:

Великие Луки — великолучане
Вологда — вологжане
Вязьма — вязьмичи и вязьмичане (устар.)
Иркутск — иркутчане и иркутчане
Кинешма — кинешемцы
Курск — куряне и куряки (разг.)
Ливны — ливенцы и ливчане
Нарьян-Мар — нарьянмарцы
Нальчик — нальчане
Омск — омичи и омцы
Пенза — пензенцы и пензяки
Ржев — ржевичане и ржевцы
Тамбов — тамбовцы и тамбовчане

Творческий диктант с заменами предупредительно-контрольного характера. Диктант проводится по тексту, составленному по мотивам народной сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка».

Цель диктанта — показать роль уменьшительно-ласкательных суффиксов в произведениях устного народного творчества. Учитель напоминает учащимся о том, как народ в сказках и песнях называет любимых героев и окружающие их предметы неживой природы (Аленушка, Иванушка, ивушка, солнышко и т. п.).

Работа организуется следующим образом. Вначале учитель читает предложения, не содержащие слов с суффиксами субъективной оценки (термин этот четвероклассникам не сообщается), а учащиеся, мысленно перестраивая предложения, вводят в них слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами и записывают эти предложения в своих тетрадях.

Приводим текст диктанта, отмечая в скобках, где и какие замены должны произвести учащиеся в процессе работы над текстом.

В сказке говорится о двух сиротах — брате Иване (Иванушке) и сестре Алене (Аленушке). Тяжело им жилось без родителей. А однажды с Иваном (Иванушкой) случилась беда: испил он воды (водицы) из козьего копыта (копытца) и стал козленком (козленочком).

Когда Алена (Аленушка) стала царицей, ведьма обманула ее

и утопила. Хотела ведьма и козленка (козленочка) погубить, но не удалось ей это. Помог козленок (козленочек) раскрыть всю правду царю. Спас царь Алenu (Аленушку), а козленок (козленочек) от радости перекувырнулся через голову и опять стал Иваном (Иванушкой).

Диктант вначале проводится с предварительным объяснением трудных орфограмм (т. е. как предупредительный), а продолжается затем без объяснений каких-либо написаний (т. е. как контрольный, проверочный). Трудные в орфографическом отношении слова типа *братец, козленочек, бережок* записываются на доске и объясняются учащимися заранее.

После уроков диктант проверяется и оценивается учителем, каждый ученик получает за работу на уроке дифференцированную и вполне объективную оценку.

Задание на дом. Учащиеся дома составляют тексты с использованием слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами на темы: «Девочки играют в куклы в детском саду», «У нашей кошки Мурки котятка» и т. п.

Повторительно-обобщающий урок

Тема: «Состав слова».

Дидактическая цель: обобщить и систематизировать теоретические сведения по разделу программы; усовершенствовать навыки разбора слов по составу; способствовать развитию речи учащихся.

Обобщение теоретических сведений по разделу программы. Вначале организуется устный опрос учащихся у доски по плану, который они составляли дома при повторении материала по теме «Состав слова».

Примерный план для связного изложения материала учащимися:

1. Что изучается в разделе «Словообразование»?
2. Чем отличаются между собой однокоренные слова и формы одного и того же слова?
3. Какие значимые части выделяются при разборе слов по составу? Дать определение каждой из значимых частей слова.
4. В чем сходство и в чем различие между суффиксом и приставкой?
5. Почему корень называется главной значимой частью слова?
6. Как убедиться, что значимые части в слове выделены правильно?
7. Что такое чередование звуков? Как следует учитывать это явление при разборе слов по составу? Приведите примеры.

По окончании опроса отвечавшим у доски ученикам выставляются мотивированные оценки.

Тренировка учащихся в навыках разбора

слов по составу. Работа организуется следующим образом.

Дома каждый из учащихся разбирает по составу 7—8 слов, имеющих различный морфемный состав. Примеры для разбора учащимися подбираются самостоятельно из «Орфографического словаря» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крюкова. Контроль за тем, правильно ли был произведен разбор соответствующих слов, осуществляется по «Школьному словообразовательному словарю» А. Н. Тихонова или «Школьному грамматико-орфографическому словарю» Б. Т. Панова и А. В. Текучева.

Проверка домашних работ учащимися осуществляется путем взаимоконтроля при активной помощи учеников-консультантов. Кроме того, работы отдельных учащихся демонстрируются с помощью графопроектора на экране. С этой целью некоторые учащиеся домашнее задание выполняют не в тетрадях, как обычно, а на специальных транспарантах, что позволяет учителю на уроке, показывая сделанные подобным образом записи на экране, обсуждать достоинства и недостатки домашних работ учащихся со всем классом.

Далее на уроке с целью проверки навыков разбора слов по составу проводится контрольная работа. Учащимся предлагается несколько вариантов заданий в соответствии с уровнем их подготовки.

При составлении заданий могут быть использованы такие, например, слова: *бесконечный, беззаботный, безвкусный, бесценный, исписать, распрямить, раздавать, исчертить, сбросить, поговорить, прочувствовать, сгребать, поддерживать, расстегивать, перестрелка, синеватый, теннисистка, волейболистка, предположить, предполагать, прибавить, добавить, убавить, добавлять, прикрепить, прикрепить, разграфить, разграфлять, раскидать, раскидистый, раскидывать, рассыпчатый, туфля, туфелька, увертливый, удорожать, укрепить, укреплять, ущемить, ущемлять, фабричный, фыркать, фыркнуть, цыпленок, цыплята, цыплятина, шапка, шапочка, шахматистка* и др.

Свободный диктант предупредительного характера

ЗНАЕТЕ ЛИ ВЫ?

На реке Тверце в Калининской области стоит город Вышний Волочек. Свое название он получил от древнерусских слов «вышний», то есть «верхний», «расположенный вверх по течению», и «волочек» — «небольшой, недлинный волок». Волоком в старину называли участок пути, на котором грузы между двумя реками (иногда вместе с судами) перетаскивали, волока по земле. По реке Тверце издревле пролегал путь, соединяющий Волгу с Ильмень-озером и Новгородом.

Специалисты полагают, что название «верхний волок» (или «Вышний Волочек») появилось первоначально в отличие от распо-

ложенного вниз по течению «нижнего волока». Однако исторических сведений о «нижнем волочке» не сохранилось¹.

Диктант проводится с целью совершенствования речевых и правописных навыков учащихся. Знакомясь с содержанием текста, учащиеся узнают интересные факты из истории образования слов.

Подготовительная работа ведется в соответствии с рекомендациями автора указанного методического пособия, суть которых состоит в следующем:

Определить, к какому стилю (деловому, художественному, научному) относится текст. Озаглавить его.

Какие синонимы можно использовать при свободном пересказе текста? (*Стоит — находится; пролегал — шел; соединял — связывал; полагают — думают, высказывают мысль (предположение); появилось — возникло, зародилось, образовалось; не сохранилось — не осталось, нет, не имеется; издревле — издавна, с давних пор, с незапамятных времен; однако — но; в старину — в давно прошедшие времена, в древности.*)

Объяснить образование и правописание слов и сочетаний слов: *Вышний Волочек, Калининская (область), небольшой, недлинный, перетаскивали, появилось, не сохранилось, соединяющий, древнерусских (слов).*

Записать на доске: *Вышний Волочек, расположенный, Ильмень-озеро, в отличие.*

Подведение итогов урока. Учитель сообщает, что после проверки тетрадей учащимся будут выставлены две дифференцированные оценки: первая — за разбор слов по составу и вторая — за предупредительный диктант.

VI КЛАСС. СОЮЗЫ И ПРЕДЛОГИ

Урок изучения нового материала

Тема: «Слитное написание союзов *тоже, также, чтобы, зато*».

Дидактическая цель: сформировать прочные правописные навыки у учащихся в связи с употреблением указанных союзов в речи.

Целенаправленное повторение ранее пройденного материала. Дома учащиеся повторяли разряды указательных, вопросительных и относительных местоимений, выясняли синтаксическую роль местоименных наречий. Кроме того, они производили синтаксический разбор союзов.

Работа на уроке начинается с самостоятельного выполнения учащимися задания учителя. На доске открывается следующая запись:

¹ См.: И в ч е н к о в П. Ф. Контрольно-тренировочные работы на уроках русского языка. 4—8 классы. М., 1983, с. 25.

1. *Что* ты посоветуешь мне делать на каникулах?
2. Скажи, *что* ты посоветуешь мне делать на каникулах.
3. Он узнал, *что* его товарищ вернулся из Москвы.
4. В мастерской Петя делал *то*, что и остальные.
5. Он говорил *так* громко, как только мог.

Учащимся предлагается списать с доски предложения, подчеркнуть в них грамматические основы, определить синтаксическую роль выделенных слов и произвести их морфологический разбор. Затем в ходе беседы выясняется, что:

а) в предложениях 1 и 2 выделенные слова являются местоимениями (одно — вопросительным, а другое — относительным) и выступают в роли членов предложения — дополнений (их можно заменить полнозначными словами, например: *Какими делами ты посоветуешь мне заниматься на каникулах?*); на них, кроме того, могут падать логические ударения;

б) в предложении 3 выделенное слово выступает в роли подчинительного союза (оно не является членом предложения: к нему нельзя поставить вопрос, нельзя его также заменить полнозначным словом или интонационно подчеркнуть с помощью логического ударения);

в) в предложении 4 перед нами указательное местоимение, выступающее в роли дополнения (его можно заменить полнозначным словом: *делал дело*; на него, кроме того, падает логическое ударение);

г) в предложении 5 слово *так* является наречием образа действия (на него падает логическое ударение, в предложении оно выполняет роль обстоятельства).

Учителю важно проследить, чтобы все эти обобщения были глубоко осмыслены всеми учащимися, и особенно теми, кто обычно испытывает затруднения при усвоении орфографических правил, поскольку именно на подобных обобщениях будет базироваться изучение нового материала на уроке.

Психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала. Создание проблемной ситуации. Для этой цели могут быть использованы предложения со словами-омофонами, например:

1. Игорь *тоже* хорошо учится. — Брат делал *то же*, что и другие.
2. Я пришел, *чтобы* помочь тебе сделать уроки. — Я думаю, *что* тебе подарить к празднику.

Читая данные предложения попарно (или воспроизводя их с помощью магнитофонной записи), учитель спрашивает учащихся, можно ли различить на слух, когда одинаково звучащие слова в указанных предложениях следует писать слитно, а когда раздельно.

Убедившись в том, что на слух этого практически сделать нельзя, учащиеся более целеустремленно начинают работать на уроке.

Изучение нового материала. В данном случае нельзя

ограничиваться только чтением параграфа учебника. Следует использовать таблицы или предварительно сделанные на классной доске записи (чтобы в процессе беседы собрать внимание класса в едином фокусе и иметь возможность более или менее правильно судить о степени понимания материала различными по уровню подготовки учащимися).

При работе над правилом, помимо способов опущения или перестановки частиц *бы*, *же* при самостоятельных словах, а также замены союзов синонимами (об этих способах сообщается в параграфе учебника), нужно еще сделать акцент на синтаксическом способе обнаружения соответствующих орфограмм. С этой целью следует подчеркнуть, что союзы не являются членами предложения, а сопоставляемые с ними омонимичные местоимения и наречия выполняют в предложении определенную синтаксическую роль. Сказанное хорошо обнаруживается при графическом подчеркивании членов предложения в синтаксических конструкциях.

Закрепление знаний, умений и навыков. После того как учащимися будет достаточно глубоко осознан теоретический материал, начинается работа по его закреплению. В данном случае целесообразна такая последовательность видов занятий на уроке. Вначале ученики знакомятся по учебнику со способами графического обозначения на письме только что изученной орфограммы. Затем пишут предупредительный диктант (с целью сопоставления омонимичных слов в процессе слухового анализа). Для проведения диктанта могут быть использованы предложения, где встречаются слова с орфограммами, изученными на уроке.

1. По окончании митинга народ разошелся так же быстро, как и собрался. (В. Катаев.)
2. Отряд Левинсона, ничего не знавший о засаде, тоже вышел на Тудовакский тракт. (А. Фадеев.)
3. До утра мальчик не сомкнул глаз. Дедушка устроился на земляном полу и тоже не спал. (В. Катаев.)
4. Над Африкой светит то же самое солнце, что и у нас. (Ю. Яковлев.)
5. Чтобы быть здоровым, надо постоянно закалять свое здоровье.
6. И что бы она ни делала, за что бы она ни принималась, все выходит у нее красиво. (И. С. Тургенев.)
7. За то, друзья, мы так Отчизну любим, что на земле прекрасней всех она. (А. Прокофьев.)
8. Шепот дождя то стихал, то опять повышался, зато подымался ветер. (В. Г. Короленко.)¹

Затем, чтобы дать возможность учащимся самостоятельно решать вопросы о применении на письме изученных правил, организуется выполнение упражнений по учебнику.

На данном этапе работы уже может осуществляться дифференцированный подход к учащимся, в связи с чем наиболее подготовленным ученикам предлагаются упражнения повышенной сложности.

На заключительном этапе урока с целью контроля за тем, как формируются у учащихся соответствующие правописные навыки,

¹ См.: Виноградова Л. А. и др. Сборник диктантов по русскому языку. IV—VI классы. М., 1973, с. 235—236.

может быть проведен объяснительный диктант или диктант «Проверяю себя».

1. Нужно читать книги, чтобы обогащать свои знания. 2. Мы долго выбирали, что бы продекламировать на сборе. 3. Павел исчез за дверью так же внезапно, как и появился. (Н. Островский.) 4. На каникулах мы сделали три лыжные вылазки, побывали также и в театре. 5. Берись за то, к чему ты сроден, коль хочешь, чтоб в делах успешный был конец. (И. А. Крылов.) 6. Мы набрали на то же болото, что и вчера. 7. Отец любит завод, мне тоже хочется работать на производстве.

На дом можно предложить два варианта заданий различной сложности: а) упражнение по учебнику; б) выписывание из «Школьного орфографического словаря» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крюкова примеров на правописание союзов и составление с этими союзами предложений (в сопоставлении с омонимичными местоимениями и наречиями).

На уроке учащимся могут быть выставлены оценки за работу на разных этапах занятий. Кроме того, целесообразно также оценить обучающие диктанты, которые были написаны на уроке.

Урок закрепления знаний, умений и навыков

Тема: «Слитное написание союзов *тоже, также, чтобы, зато*».

Дидактическая цель: углубить теоретические знания, полученные накануне по указанной проблеме; совершенствовать правописные и речевые навыки учащихся.

Проверка дифференцированных письменных домашних заданий с помощью взаимоконтроля (под наблюдением учителя и учеников-консультантов). Индивидуальный опрос учащихся по теоретическому материалу при активном участии всех учеников (на основе «перекрестной» постановки вопросов). Повторяются категориальные признаки местоимений, наречий, союзов.

В ходе опроса учитель, исходя из общих значений и грамматических признаков названных частей речи, особо подчеркивает, что при сопоставлении омонимичных слов нужно помнить: отдельно с частицами и предлогами пишутся самостоятельные слова, похожие же на них по звучанию служебные слова — союзы пишутся как одно цельное слово.

Так теоретический материал начинает осознаться учащимися на более высоких уровнях обобщения.

«Комбинированный» диктант (с целью подготовки учащихся к выполнению самостоятельных заданий и выравнивания знаний слабоуспевающих учеников). Работа организуется так. Сначала проводится предупредительный диктант слухового типа, затем организуется объяснительный диктант и в заключение дается про-

верочный (контрольный) диктант небольшого объема. С целью осуществления задач сопутствующего повторения в каждый из текстов диктанта включаются орфограммы на ранее пройденные правила и прежде всего случаи правописания союзов типа *так как, потому что, ввиду того что, вследствие того что, в связи с тем что* и др.

Выполнение учащимися дифференцированных заданий. Слабоуспевающие учащиеся продолжают выполнять упражнения типа осложненного списывания (под контролем учителя и учеников-консультантов).

Остальные же ученики составляют связные тексты повествоательно-описательного характера (включая в них изученные на прошлых уроках союзы) на такие, например, темы: «В туристском походе», «В лес за грибами», «Случай во время ледохода» и др. По желанию учащиеся могут избрать и свои темы для составления связных высказываний.

Выполненные учащимися работы проверяются и оцениваются учителем после уроков.

Задание на дом. Учащимся прежде всего предлагается задание устного характера: подготовить сообщения о предлогах и союзах по вопросам, помещенным в учебнике. Наряду с этим дается три типа письменных заданий: а) составление связных текстов на темы, которые назывались при организации аналогичной работы в классе (для тех учеников, которые в классе занимались осложненным списыванием); б) выписывание из «Школьного орфографического словаря» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крюкова примеров на правописание союзов и предлогов и составление с ними предложений или текстов; в) самостоятельное ознакомление с правилами правописания союзов и предлогов по своду правил, помещенному в упомянутом «Орфографическом словаре». (Учащиеся находят те правила, с которыми они не знакомились на уроках, выписывают примеры на эти правила и составляют с ними предложения.)

Последнее задание выполняется наиболее подготовленными учащимися.

Повторительно-обобщающий урок

Тема: «Предлоги и союзы».

Дидактическая цель: обобщить и систематизировать теоретические знания по указанным разделам программы; совершенствовать правописные и речевые навыки учащихся.

Проверка дифференцированных домашних заданий письменного характера. На уроке может быть использован прием взаимопроверки. Причем работа организуется с учетом степени подготовки учеников, в связи с чем у слабоуспевающих учащихся домашние задания проверяются учениками-консультантами, остальные обмениваются тетрадями свободно. Выполнение наиболее сложного задания (найти в свode правил «Орфо-

графического словаря» Д. Н. Ушакова и С. Е. Крючкова правила правописания предлогов и союзов, которые не рассматривались на уроке) контролируется самим учителем.

Результаты взаимопроверки кратко обсуждаются классом.

Углубленное повторение теоретических сведений о предлогах и союзах. Организуется коллективное обсуждение устных сообщений учащихся по ранее изученному материалу. Сообщения делаются перед классом по специально составленным планам, куда включаются такие вопросы: а) определение общего значения предлогов и союзов; б) их морфологические признаки; в) синтаксическая роль; г) трудные случаи правописания.

Слушая отвечающих у доски учеников, класс задает им вопросы. Отвечающие у доски, в свою очередь, ставят вопросы перед классом. Так активизируется внимание всех учащихся и повышается их интерес к занятиям.

Стремясь внести в работу элементы новизны (как это и требуется делать на повторительно-обобщающих уроках), учитель спрашивает тех учеников, которые дома занимались поисками новых сведений о правописании предлогов и союзов в своде правил «Школьного орфографического словаря».

Учащиеся отмечают, что каких-либо дополнительных сведений о правописании предлогов в своде правил нет, между тем как о написании союзов такие сведения сообщаются. В данном случае имеется в виду правило правописания союзов *притом, причем* в сопоставлении с омонимичными формами местоимений с предлогами *при том, при чем*.

Указанного материала нет в школьном учебнике. Однако о нем целесообразно сообщить учащимся в пропедевтическом плане (как о материале, не обязательном для заучивания). Эти знания могут пригодиться учащимся в старших классах, в процессе работы над сочинениями-рассуждениями публицистического плана.

Учитель, кроме того, может сообщить учащимся об особенностях написания и употребления в деловой речи предложно-падежных сочетаний типа *по истечении, по окончании, по возвращении, по прибытии, по приезде* и др. Целесообразно сказать учащимся и о наличии так называемого «скрытого» сравнения в предложениях типа *Все так же тихо падали листья с березы. Это поможет предупредить смешение омонимичного наречия с частицей с союзом также*.

Выполнение учащимися заданий дифференцированного характера. Учитель предлагает учащимся три вида заданий. Менее подготовленные ученики вначале занимаются осложненным списыванием упражнений из учебника или из «Дидактического материала» без изменения текста, а затем переходят к свободному списыванию (для этой цели следует подобрать связный текст). Так постепенно повышается уровень сложности упражнений и усиливается степень самостоятельности учащихся в работе.

Среднеуспевающим учащимся можно сразу же предложить задания по свободному списыванию текста. Причем тексты для подобной работы из соответствующего раздела учебника или «Дидактического материала» могут быть подобраны учащимися самостоятельно.

Группе хорошо подготовленных учащихся вначале поручается подобрать примеры, иллюстрирующие наиболее трудные случаи правописания союзов и предлогов. Примеры берутся учащимися из упражнений учебника, а также из текстов художественных произведений.

После этого учащиеся самостоятельно составляют к каждому из подобранных примеров таблицу, схему или алгоритм, которые затем заносятся в индивидуальные и общеклассные альбомы наглядных пособий.

На заключительном этапе урока проводится контрольная работа. Учащимся предлагается несколько вариантов заданий, куда включаются вопросы теоретического характера, а также задачи, связанные с проведением грамматического разбора и решением вопросов правописного характера.

Работы учащихся проверяются и оцениваются учителем в соответствии с нормами оценки.

VII КЛАСС. ОБОСОБЛЕННЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРИЛОЖЕНИЯ

Урок изучения нового материала

Тема: «Обособление определений и приложений при личных местоимениях и после определяемого слова».

Дидактическая цель: а) сформировать понятие об обособлении определений и приложений, относящихся к личным местоимениям; б) углубить понятие об обособлении определений (причастных оборотов), полученное учащимися в VI классе; в) показать сходство правил обособления определений и приложений, стоящих после определяемого существительного.

Целенаправленное повторение ранее пройденного материала. На уроке прежде всего повторяется общее понятие об обособлении, полученное учащимися накануне. С этой целью анализируются следующие отрывки из «Песни о Соколе» М. Горького:

1. Море, огромное, лениво вздыхающее у берега,— уснуло и неподвижно в дали, облитой голубым сиянием луны. Мягкое и серебристое, оно слилось там с синим южным небом и крепко спит, отражая в себе прозрачную ткань перистых облаков, неподвижных и не скрывающих собою золотых узоров звезд.

2. А-ала-ах-а-акбар!..— тихо вздыхает Надыр-Рагим-оглы, ста-

рый крымский чабан, высокий, седой, сожженный южным солнцем, сухой и мудрый старик.

Мы с ним лежим на песке у громадного камня, оторвавшегося от родной горы, одетого тенью, поросшего мхом, — у камня печального, хмурого.

3. Рагим лежит грудью на песке, головой к морю, и вдумчиво смотрит в мутную даль, опершись локтями и положив голову на ладони.

Учащиеся выразительно читают текст по учебнику-хрестоматии. Выделяются обособленные члены предложения, отмечаются их интонационно-смысловые свойства. Подчеркивается, что с помощью пауз и особой интонации обособления (повышения и понижения тона голоса, логических ударений) усиливается смысловая роль обособленных членов: они приобретают значение добавочных (второстепенных) сказуемых.

Далее из текста берутся отдельные прилагательные, причастия и деепричастия и повторяются их грамматические признаки в процессе морфологического разбора. Заодно вспоминаются правила правописания падежных окончаний и суффиксов прилагательных и причастий. Повторяются также сведения о согласованных определениях, способах их выражения и об однословных необособленных приложениях.

Изучение нового материала. Вначале рассматривается правило, согласно которому любые определения и приложения (как распространенные, так и нераспространенные) обособляются, если относятся к личному местоимению.

Данное правило рассматривается дедуктивным путем: о нем, пользуясь наглядными пособиями и записями на доске, сообщает сам учитель, или учащиеся самостоятельно анализируют это правило по учебнику. Однако в том и другом случае нужно самым тщательным образом проанализировать примеры, помещенные в учебнике.

В ходе анализа отмечается, что обособленные определения и приложения, относящиеся к личным местоимениям, выделяются тоном голоса и паузами. Если указанные конструкции находятся перед личными местоимениями, тон голоса обычно повышается. Например:

1. Усталая, | она | не могла идти дальше.

2. Геолог, | он | исколесил всю Сибирь.

Если же указанные обособленные конструкции помещаются после личных местоимений, то одни из них — определения — могут произноситься как с повышением тона голоса, так и с понижением; другие же — приложения — обычно имеют низкий голосовой тон.

Понижение тона голоса вызывает заметное ускорение темпа произнесения обособленной конструкции в целом. Например:

1. Она, | совсем измученная дорогой, | не могла идти дальше. (Обособленное определение может быть произнесено как с повышением, так и с понижением тона голоса.)

2. Мы, | артиллеристы, | хлопотали около орудий. (При произнесении обособленного приложения тон голоса значительно понижается.)

Следует заметить, что, когда обособленная конструкция находится в конце предложения, она приобретает более низкую тональность в связи с общим падением голосового тона на точке. (Не могла идти дальше она, | совсем измученная дорогой.)

В ходе интонационно-смыслового анализа также указывается, что личные местоимения, в силу их большей степени отвлеченности (абстрактности), не могут иметь при себе необособленных определений, включаемых при произнесении в общее с ними речевое звено. Так, логика речи никогда, например, не позволит произнести фразы с подобной интонацией: 1. «Усталая она | не могла идти дальше». 2. «Геолог он | исколесил всю Сибирь».

По этой причине указанные конструкции всегда обособляются.

Затем углубляется понятие об обособленных причастных оборотах, которое было усвоено учащимися еще в VI классе при рассмотрении причастий. Работа ведется практическим путем.

Вначале учащиеся составляют словосочетания с причастиями, например: *зеленеющий луг, пожелтевшие листья, неуспокоившееся море, натающий снег* и др. Полученные словосочетания включаются в состав предложений, после чего производится их грамматико-интонационный анализ. На доске и в тетрадах записывается, например, предложение:

Натающий снег | покрывает вершины гор.

Устанавливается, что это предложение распадается на два речевых звена; первое звено произносится с повышением тона голоса, а второе — с понижением. В конструкции имеется одиночное определение (причастие), что не дает оснований квалифицировать его как причастный оборот.

Потом учащиеся распространяют причастие зависимыми словами и записывают предложение в такой редакции:

Не тающий даже в самое жаркое лето снег | покрывает вершины гор.

Отмечается, что подлежащее — существительное *снег* имеет при себе распространенное согласованное определение (выраженное причастием с зависимыми словами, т. е. причастным оборотом). Причем указанное распространенное определение находится впереди определяемого слова. При чтении оно объединяется с определяемым словом в одном речевом звене и поэтому не является обособленным.

Далее учитель предлагает учащимся поместить распространенное

согласованное определение после определяемого слова. Конструкция принимает следующий вид:

Снег, | *не тающий даже в самое жаркое лето,* | покрывает вершины гор.

В этом случае причастный оборот, становясь в позицию после определяемого слова, выделяется с помощью пауз в самостоятельное речевое звено и подчеркивается сильным смысловым ударением. В связи с этим усиливается семантический вес оборота и определение-причастие начинает приближаться по своему значению к сказуемому придаточного предложения (*Снег, который не тает даже в самое жаркое лето, покрывает вершины гор*).

Затем на уроке ведется работа над обособлением распространенных приложений. Устанавливается полное тождество правил обособления этих конструкций с правилами обособления определений, в связи с чем учащимися под руководством учителя делаются следующие обобщения:

1. В положении перед определяемым словом распространенное приложение не обособляется

Великий русский поэт **Пушкин** | родился в Москве.

2. Перенесение распространенного приложения в положение после определяемого слова приводит к обособлению синтаксической конструкции

Пушкин, | *великий русский поэт,* | родился в Москве.

Закрепление знаний, умений и навыков. В начале целесообразно провести слуховой предупредительный диктант, в ходе которого ведется грамматико-интонационный разбор синтаксических конструкций. Записывая предложения в своих тетрадях, учащиеся, пользуясь знаками интонационной разметки, обозначают паузы внутри предложений, а также указывают повышения и понижения тона голоса.

Могут быть записаны следующие предложения.

1. Батальон, не замеченный противником, зашел в тыл и ворвался на вокзал. (*Н. Островский*.) 2. Не успокоившееся после шторма море все еще рокотало. 3. Нас, врачей, поражает это поистине безграничное терпение. (*Н. Островский*.) 4. Русский летчик Нестеров впервые осуществил «мертвую» петлю. 5. Заночевавший в горах пастух подошел к нашему костру. 6. Утомленный быстрой ходьбой, я долго отдыхал на берегу озера. 7. Тимирязев, выдающийся русский ученый, открыл законы жизни растений. 8. Густой туман, нависший над морем, рассеялся.

На заключительном этапе урока выполняются упражнения по учебнику. Наиболее подготовленные учащиеся могут составлять

предложения по данным учителем моделям в соответствии с характером изученного на уроке материала.

Задание на дом. Учащимся предлагаются на выбор упражнения из учебника или из «Дидактического материала».

Комбинированный урок

Тема: «Обособление определений и приложений с обстоятельным оттенком».

Дидактическая цель: сформировать у учащихся понятие об обособлении согласованных определений и приложений с обстоятельным значением, находящихся перед определяемым словом; включить это понятие в общую систему изученных понятий об обособлении определений и приложений.

Проверка письменных домашних заданий. В начале урока организуется выборочная проверка домашних заданий. По требованию учителя учащиеся сначала читают и анализируют конструкции с обособленными определениями и приложениями, а затем — с необособленными.

Результаты проверки обсуждаются всем классом.

Устный опрос учащихся. Для ответов учащиеся вызываются к доске, где они на невидимых классу частях доски выполняют задания, составляют планы ответов. (Класс в это время занимается проверкой письменного домашнего задания.) Затем проводится опрос вызванных к доске учеников при участии всего класса (на основе «перекрестной» постановки вопросов).

Итоги подводятся учителем. Опрошенным учащимся сразу же выставляются мотивированные оценки.

Подготовка учащихся к восприятию нового материала. Создание проблемной ситуации. Прежде чем приступить к изучению нового материала, учитель предлагает учащимся проанализировать такие примеры:

1. Встретивший нас **мальчик** | был лет восьми от роду.

2. Утомленный долгой ходьбой, **Андрюша** | скоро заснул.

В указанных предложениях выделяются определяемые слова, подчеркиваются причастные обороты, отмечаются паузы, а также повышения и понижения тона голоса. Затем объясняется, почему в предложении 1 причастный оборот не относится к обособленным членам предложения (потому что стоит перед определяемым словом и находится в общем с ним речевом звене).

Учитель задает вопрос: почему в предложении 2 причастный оборот обособляется, хотя он тоже стоит перед определяемым словом? Нет ли здесь ошибки в постановке знаков препинания?

Учащиеся высказывают свое мнение, однако знаний для правильного объяснения подобного синтаксического факта у них пока недостает. На уроке возникает проблемная ситуация.

Изучение нового материала. Ответ на поставленный учителем проблемный вопрос учащиеся находят самостоятельно, читая соответствующий параграф учебника.

В дополнение к тому, что сказано о данном случае обособления определений и приложений в учебнике, сообщается, что обособленные обороты в подобных положениях отделяются от определяемых слов паузами и произносятся с повышением тона голоса.

Закрепление знаний в процессе разбора связанных текстов. При этом лучше осознаются соответствующие смысловые отношения между частями высказываний. Например, могут быть проанализированы отрывки из романа Н. А. Островского «Как закалялась сталь».

1. В открытое окно Павке была хорошо видна вся комната. На столе лежали какие-то ремни и еще что-то блестящее.

Подталкиваемый нестерпимым зудом любопытства, Павка тихо перелез с крыши на ствол черешни и спустился в сад Лецинских.

2. Предлагаю: Фицина, как лодыря, разгильдяя и дезорганизатора производства, из комсомола исключить. Об его деле написать в стенгазете и открыто, не боясь никаких разговоров, поместить вот эти цифры в передовой статье...

Обычно спокойный и молчаливый, Корчагин сейчас говорил горячо и резко.

Анализ выделенных предложений обнаруживает, что определения в данном случае обособляются, поскольку имеют обстоятельственное значение (причинное и уступительное).

Подобная мысль может быть доказана путем замены причастных оборотов соответствующими по значению придаточными предложениями.

Указанные замены следует практиковать также при обнаружении оттенков обстоятельственных значений у обособленных приложений, стоящих перед определяемым словом.

1. **Отличный вратарь,** | **Иванов** | *за время матча не пропустил ни одного мяча в свои ворота.* (Замена: *потому что был отличным вратарем.*)

2. **Еще совсем юнец,** | **Антон** | *обладал недюжинной силой.*
(Замена: *хотя и казался юнцом.*)

Имея в виду обособление определений и приложений, стоящих перед определяемым словом, нужно показать учащимся, что в данном случае может быть факультативный подход к выделению знаками препинания указанных конструкций: все зависит от смысла высказывания.

1. **Утомленные за день,** | **дети** | *сидели тихо.* (Причастный оборот обособляется, потому что имеет причинное значение.) — **Утом-**

ленные за день | **дети** | *сидели тихо.* (Причастный оборот не обособляется, потому что утрачивает причинное значение.)

2. **Лучший токарь цеха,** | **Андреев** | *легко справляется с обработкой самых сложных деталей.* (Приложение имеет причинный оттенок.) — **Лучший токарь цеха** | **Андреев** | *легко справляется с обработкой самых сложных деталей.* (Приложение утрачивает оттенок причины.)

Обобщение и систематизация знаний. Поскольку настоящий урок является комбинированным, изученный на нем материал сразу же включается в систему ранее приобретенных учащимися знаний. С этой целью сначала проводится предупредительно-объяснительный диктант.

1. Застланные густым туманом, горы были плохо видны. 2. Застланные густым туманом горы были плохо видны. 3. Подвешенный на сучок сосны электрический фонарик таинственным светом освещал лица мальчиков. 4. Величайший русский полководец Суворов не знал поражений. 5. Разносторонне образованный и крайне трудолюбивый человек, М. В. Ломоносов был автором многих великих идей. 6. Улица, ведущая в город, была свободна. 7. Прекрасный спортсмен, он обладал завидным здоровьем. 8. Испуганная громким свистком электровоза, она вздрогнула. 9. Художник, сделавший наброски во время экспедиции, теперь работает над большой картиной.

Затем учащимися выполняются дифференцированные задания на основе использования упражнений учебника и карточек из «Дидактического материала». (Задания подбираются учителем в соответствии с различными уровнями подготовки учащихся.)

Оценки всем учащимся могут быть выставлены после проверки учителем предупредительно-объяснительного диктанта.

Задание на дом. Учащимся предлагаются дифференцированные задания на основе упражнений учебника. Кроме того, организуется подбор предложений с обособленными определениями и приложениями из произведений различных жанров для общеклассной картотеки примеров.

Повторительно-обобщающий урок

Тема: «Обособленные определения и приложения».

Дидактическая цель: обобщить и систематизировать знания и навыки по теме; показать особенности стилистического использования изученных конструкций в речи.

Обобщение теоретических сведений. Учащиеся выступают с сообщениями, в которых в обобщенном виде излагаются правила обособления определений и приложений.

Обособляются:

1) любые определения и приложения, если они относятся к личному местоимению;

2) согласованные распространенные определения и приложения, а также два или несколько однородных согласованных нераспространенных определений, если они стоят после определяемого существительного;

3) согласованные определения и приложения, стоящие перед определяемым существительным, если они имеют добавочное обстоятельственное значение (причинное или уступительное).

В ходе обобщения материала особый акцент делается на обособлении двух или нескольких одиночных определений. Указывается, что в данном случае весьма важно опираться на анализ смысла и интонационно-грамматических особенностей конструкций. В одном случае (когда определения имеются и перед определяемым словом) обособление обязательно; в другом же (при отсутствии определений перед определяемым словом) обособление зависит от характера контекста, в который включается данное предложение.

1. Эти яркие цветы, *свежие и душистые*, украшали комнату.
2. Цветы *свежие и душистые* украшали комнату. Они источали пряный аромат. 3. Дома сегодня все выглядело как-то необычно, празднично. Цветы, *свежие и душистые*, украшали комнату.

На уроке уточняются также правила обособления одиночных приложений, относящихся к имени существительному. Называются такие случаи:

1. Если одиночные приложения стоят перед определяемым словом, которым является имя существительное нарицательное или собственное, и имеют добавочное обстоятельственное значение, то они обособляются (*Весельчак и балагур, Сережа был незаменим в короткие минуты отдыха на привалах*).

2. Если одиночные приложения стоят после определяемого слова, то возможны следующие случаи:

а) приложения, относящиеся к имени собственному, обособляются всегда (*С лекцией выступил Георгий Николаевич Орлов, археолог*);

б) одиночные приложения, относящиеся к имени нарицательному, которое имеет зависимые слова, также обособляются (*В соревнованиях по бегу на короткие дистанции победил мой школьный товарищ, перворазрядник*);

в) обособление одиночных приложений, которые поясняют нарицательные существительные, не имеющие пояснительных слов, зависит от смысловых акцентов, делаемых на соответствующем члене предложения (*Интересную лекцию об операциях на сердце прочитал врач-хирург. — Интересную лекцию об операциях на сердце прочитал врач, хирург*).

Для проверки письменного домашнего задания на уроке специального времени можно не выделять. Однако контроль за качеством

его выполнения учителем осуществляется. Слушая отвечающих у доски товарищей, учащиеся по требованию учителя приводят примеры на различные случаи обособления определений и приложений, подбирая необходимые факты из текстов домашних работ. По тому, насколько правильно приводятся и анализируются соответствующие примеры, учитель может судить о качестве усвоения материала.

Выполнение практических упражнений повышенной сложности. Внимание учащихся в основном обращается на случаи выделения обособленных приложений знаком тире. Указанный навык необходим учащимся для работы в старших классах над сочинениями на литературные и публицистические темы. Однако в учебнике сведений о постановке тире при обособленных приложениях не приводится.

В связи с этим на уроке организуются упражнения по конструированию предложений. Последовательность их может быть такой:

1. Два предложения объединить в одно так, чтобы сказуемая часть второго предложения сделалась распространенным приложением.

Образец: *Мы переехали Дон. Дон — это широкая степная река, изобилующая мелями и перекатами. — Мы переехали Дон — широкую степную реку, изобилующую мелями и перекатами.*

2. Объединить предложения таким образом, чтобы обособленным приложением стала сказуемая часть первого предложения.

Образец: *Леонид Петрович Радин — революционер, ученый-химик, активный участник социал-демократического движения. Он написал популярную революционную песню «Смело, товарищи, в ногу». — Леонид Петрович Радин — революционер, ученый-химик, активный участник социал-демократического движения — написал популярную революционную песню «Смело, товарищи, в ногу».*

3. Распространить предложение новым составом сказуемого.

Образец: *Трилогия «Хожение по мукам» — одно из крупнейших, популярнейших произведений советской художественной прозы¹. — Трилогия «Хожение по мукам» — одно из крупнейших, популярнейших произведений советской художественной прозы — писалась более двадцати лет.*

В процессе знакомства учащихся с правилами употребления тире при обособленных приложениях целесообразно показать и тот случай, когда с помощью указанного знака распространенное приложение отделяется от одного из перечисляемых однородных членов, например: *В комнате сидели бабушка, мой брат — пятилетний Петя, сестра Нина и я.*

Тире, показывающее, что словосочетание *пятилетний Петя* должно произноситься тоном разъяснения, а не перечисления, выполняет в данном случае смысловозначительную роль. В случае постановки запятой вместо тире может измениться и интонационная

¹ Предложение нужно прочитать с интонацией незаконченности, повышая голос в конце предложения.

структура предложения, и его смысл (*В комнате сидели бабушка, мой брат, пятилетний Петя, сестра Нина и я*). Подобные упражнения не только развивают речевой слух школьников, но и учат более внимательному подходу к анализу грамматических структур предложений.

В классах, где ученики хорошо подготовлены, могут быть проанализированы и более сложные случаи использования тире при обособленных приложениях, относящихся к перечисляемым однородным членам, например: *В состав экспедиционного отряда вошли: Арсеньев — начальник экспедиции; Николаев — помощник по хозяйственной и организационной части; Гусев — естествовед и геолог и Дзюль — журналист.*

Учитель читает предложение так, чтобы четко звучали две интонации: перечислительная (на границах частей фразы, отмеченных точками с запятой) и разъяснительная, уточняющая (на стыках между определяемыми словами и приложениями к ним). Надо учитывать, что перечислительная интонация требует размеренного, в целом спокойного чтения перечисляемых членов с некоторым повышением тона голоса при переходе от одного члена предложения к другому, а разъяснительная — ускоренного темпа чтения, понижения тона голоса и некоторого ослабления его силы.

Учитель может организовать интересные наблюдения школьников над особенностями использования упомянутых конструкций в устной и письменной речи.

Для анализа может быть предложен отрывок из устного рассказа учащегося, записанный на магнитофонную пленку.

«В палате их было трое... Сережа Воронцов, который был горнистом. Коля Лысенко... Он был вожатым второго отряда. Андрюша Костин, который был редактором сатирического листка».

Во время беседы внимание учащихся обращается на характерные черты, свойственные устной, заранее не подготовленной речи: прерывистость, повторы, интонационная нерасчлененность¹. Затем школьникам предлагается облечь содержащиеся в отрывке мысли в форму предложений с однородными членами, которые осложнились бы обособленными приложениями.

В результате выполнения задания получается такая редакция отрывка:

В палате их было трое: Сережа Воронцов — горнист; Коля Лысенко — вожатый второго отряда; Андрюша Костин — редактор сатирического листка.

Наряду с указанными видами упражнений может быть рекомендован и такой тип заданий: словосочетания, используемые в драматических произведениях для характеристики действующих лиц,

¹ См.: Ладыженская Т. А. Анализ устной речи учащихся V—VII классов. М., 1963.

включить в предложения, с тем чтобы в одном случае эти словосочетания составляли группу составного именного сказуемого, а в другом были бы обособленным приложением, например: 1. *Старуха Хлестова, свояченица Фамусова*. 2. *Старуха Хлестова — свояченица Фамусова*. 3. *Старуха Хлестова, свояченица Фамусова, — ярая крепостница*.

В последнем случае следует обратить внимание школьников на правила постановки двух знаков препинания — запятой, выделяющей в составе фразы обособленное приложение, и тире, которое ставится перед группой сказуемого.

Выяснение стилистической роли обособленных определений и приложений. Вначале организуются наблюдения над стилистическим своеобразием конструкций с обособленными определениями.

Учащиеся практическим путем знакомятся с правилами замены определительных придаточных предложений причастными оборотами. Такую замену можно производить в разных целях: для устранения тавтологии союзного слова *который*; для изменения смысловых оттенков высказывания, когда такая замена оправдана стилем речи.

Использование той или иной конструкции в различных стилях речи можно проследить, выполняя упражнения. Так, например, ученикам предлагается установить, кто из мальчиков выразил мысль проще, естественнее для данной ситуации:

Прохожий. Мальчики, скажите, пожалуйста, как пройти в санаторий «Чайка».

Первый мальчик. Сначала идите по улице, пролегающей вдоль моря, затем поверните в переулок, упирающийся в гору, и там вы увидите санаторий.

Второй мальчик. Сначала идите по улице вдоль моря, потом поверните в переулок, который упирается в гору, и там вы увидите санаторий.

Ученики обычно говорят, что проще выразил мысль второй мальчик. А ответ первого мальчика получился какой-то неестественный, книжный. Делается вывод, что для разговорного стиля речи употребление обособленных определений нехарактерно.

Другим типом упражнений может быть анализ правил, определений, содержащихся в школьных учебниках. В них часто используются обособленные причастные конструкции, что более всего соотнобразуется с книжным характером изложения научных знаний, например:

1. Алгебраическим выражением называется запись, состоящая из чисел, обозначенных цифрами или буквами и соединенных знаками и действиями. (Из учебника алгебры.)

2. Давление, производимое на жидкость, передается жидкостью по всем направлениям без изменения. (Из учебника физики.)

Дальнейшее ознакомление школьников с особенностями использования обособленных и необособленных определительных конструкций может проходить путем интонационно-смыслового анализа предложений типа:

1. **Стремительно поднявшийся с аэродрома** [самолет] | скрылся из глаз.

2. [Самолет,] | **стремительно поднявшийся с аэродрома,** | скрылся из глаз.

Интонационно-смысловой анализ предложений помогает обнаружить, что в первом случае причастный оборот объединяется в общем речевом звене с определяемым словом и поэтому не обособляется. Предложение членится на два звена. Признак предмета, обозначаемый причастным оборотом, как бы скрадывается, а конструкция делается более облегченной и ярче передает динамику действия, чем во втором случае, где вследствие иного интонационно-смыслового членения фразы смысловой акцент переносится на признак предмета, обозначаемый причастным оборотом, а предложение в целом получает более замедленное звучание. Далее в стилистическом плане сопоставляются взаимозаменяемые синтаксические конструкции — обособленные определения, приложения и определительные придаточные предложения.

1. В поэме «Медный всадник» А. С. Пушкин воссоздает образ Петра I, *основавшего Петербург*. — В поэме «Медный всадник» А. С. Пушкин воссоздает образ Петра I, *основателя Петербурга*.

2. На опушке леса мы встретили Федора Кукушкина, *который был лучшим в тех краях следопытом*. — На опушке леса мы встретили Федора Кукушкина, *лучшего в тех краях следопыта*.

В результате наблюдений над особенностями интонации и смысла сопоставляемых параллельных конструкций ученики приходят к выводу, что обособленные приложения по сравнению с причастными оборотами и определительными придаточными предложениями отличаются известным лаконизмом и делают признак определяемого слова более предметным.

Затем учащихся следует познакомить с особенностями использования обособленных приложений в публицистическом и художественном стилях речи.

Анализируя соответствующие примеры, учитель показывает, что в упомянутых стилях обособленные приложения не только позволяют более экономно выражать мысли, но и часто служат средством речевой выразительности. Для анализа могут быть рекомендованы, например, такие отрывки:

1. *Проникновенный лирик, необычайно искренний поэт, большой мастер слова*, Есенин в задушевных, полных глубоких чувств стихах воспел свою Родину, ее пленительную природу, ее неброскую красоту.

2. Меж кустов лощинника летел Демидов. Промчался вниз к реке, на ходу крича:

— Начдива убили!

Павел вздрогнул. Погиб Летунов, героический его начдив, беззаветной смелости товарищ. Дикая ярость охватила Павла.

(Н. Островский)

Задание на дом. Учащиеся пишут дома сочинения на самостоятельно выбранные или предложенные учителем темы. Ставится цель: используя средства лексики и синтаксиса, создать тексты плавные, мелодичные, напевные или, наоборот, ускоренные, динамичные, напряженные. В соответствии с этими требованиями предлагаются темы сочинений. Темы первого рода могут быть такими: «В лесу вечером», «Осенью в парке», «Вечер у костра», «Ночь у реки», «Закат солнца» и др. Среди тем динамичных, напряженных можно назвать: «На футбольном матче», «Эстафета», «Велогонки» и т. п.

Работа над сочинениями ведется поэтапно. Сначала учащиеся самостоятельно подбирают необходимый материал, обращая внимание на то, какие синтаксические конструкции следует использовать, чтобы передать определенное содержание и придать звучанию речи соответствующую интонационную направленность. Так, среди прочих синтаксических средств для подчеркивания напряженности, динамичности повествования учащимися используются конструкции с необособленными причастными оборотами, тогда как для создания плавного, напевного описания, напротив, требуются предложения с обособленными причастными оборотами.

На основе собранных «рабочих материалов» учащимися пишутся черновики, которые обсуждаются коллективно в классе, а затем уже на их базе создаются беловые варианты сочинений.

Приведем пример сочинения, представляющего собой плавное, мелодичное описание.

НОЧЬ У РЕКИ

Мы на берегу реки. Синяя даль, *только изредка вздрагивающая от порывов ветра*, опять утихает. Солнце, высунув красный язык заката, не налюбуется на свое отражение в воде. Но вот и оно покидает свои владения. Все утихает. Неугомонный кузнечик трещит еще в траве, но скоро и он умолкает, и все погружается во мрак ночи. Птичка, *опоздавшая в свое гнездо*, бесшумно пролетает во тьме. Но это уже не тьма! Кто раскидал эти звезды по небосклону, кто повесил эту луну, кто рассеял мрак ночи? Светлячки в траве и в небе, они освещают непонятным блеском изумрудную траву. Видно, как рыбы толпятся около отражения луны в воде и как вдруг шарахаются в стороны от непонятного испуга. Вот появляется огромная зубастая щука, *еще не заснувшая, так напугавшая рыб*. Костер, *разведенный нами*, раздваивается на языки пламени, и искры, *отлетающие в стороны*, создают огромный фейерверк. Вдали видны бесчисленные огни. Это еще не уснувший город. До нас

долетает уханье филина. Вода при всплеске рассыпается на многочисленные капли, *светящиеся во тьме*.

Вдруг прыгнула огромная рыба, и каскад брызг, рассыпаясь, рассек воздух с шумом. Вот пузатый линь, *играющий своими чешуями*, забыл об опасности, и он уже на крючке. А в это время алая заря всколыхнула на востоке лес. Начинался рассвет. Огромное солнце показалось на востоке и осветило луга, поля и леса. Эту ночь, которую мы провели на реке, я не забуду никогда.

Стилистический анализ сочинения обнаруживает, что учащийся в целом неплохо справился с задачей создать художественный текст, который имел бы характер плавного, неторопливого, ритмически уравновешенного описания. Наряду с более или менее удачным вычленением микротем, определяемых общей темой высказывания («Ночь у реки») и отбором соответствующих изобразительных средств, автор анализируемого текста широко пользуется синтактико-стилистическими средствами, которые помогают ему придать речи в целом замедленное, напевное и в некотором отношении торжественное звучание. Несомненно, что решающую роль при этом играют необособленные причастные обороты, а также риторические вопросы, объединенные в общую синтаксическую конструкцию, имеющую трехчленный характер.

Глава V. УРОКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Особое место в системе работы учителя занимают уроки развития связной речи учащихся. К ним обычно относятся уроки, посвящаемые подготовке к написанию учащимися различных видов изложений и сочинений.

Известно, что в программе по русскому языку выделяется специальное время для проведения уроков по развитию речи учащихся, распределяющееся более или менее равномерно по всем неделям и четвертям учебного года.

Следует учитывать, что изложения, равно как и сочинения, по месту их подготовки и выполнения учащимися могут делиться на следующие виды: а) классные; б) домашние; в) классно-домашние; г) домашне-классные.

Подобная классификация изложений и сочинений имеет принципиально важное значение для организации учебного процесса по русскому языку. Она позволяет прежде всего рассредоточивать подготовку учащихся к письменным работам по определенным учебным этапам. Так, например, проведя работу по подготовке к изложению или сочинению в классе, учащиеся могут выполнять письменные работы дома. И наоборот, самостоятельно подготовившись к выполнению письменных заданий дома, учащиеся пишут изложения или сочинения в классе. Это, во-первых, значительно увеличивает количество времени, отводимого в целом школьной программой на развитие связной речи учащихся, а во-вторых, избавляет от необходимости выделять в учебном расписании сдвоенные часы, специально отводимые для выполнения учащимися письменных работ обучающего характера.

Остановимся теперь подробнее на характеристике способов проведения уроков, посвящаемых подготовке и написанию обучающихся изложений и сочинений.

УРОКИ ОБУЧАЮЩИХ ИЗЛОЖЕНИЙ

Вначале заметим, что по характеру работы с текстом изложения могут быть: а) подробные, близкие к тексту; б) сжатые; в) выборочные; г) с перестановкой материала; д) с добавлением к тексту (с творческим заданием) и т. д.

Изложения подробные, близкие к тексту

Основное назначение работы над изложениями подробными, близкими к тексту состоит в обучении учащихся умениям хорошо

осмысливать сюжетно-композиционную канву и содержание исходных текстов, вдумываться в особенности их языкового строя.

В процессе самостоятельного изложения содержания текстов учащиеся должны научиться вполне самостоятельно планировать связные высказывания, а также отбирать при письме лексико-синтаксические и стилистические средства в соответствии с идейно-тематической направленностью исходного текста. Помимо этого, учащимся необходимо вполне грамотно оформлять свои записи в орфографическом и пунктуационном отношении.

В соответствии со сказанным примерная схема урока, посвящаемого подготовке учащихся к написанию подробного изложения, обычно включает такие дидактические компоненты:

1. Сообщение темы занятий, постановка цели.
2. Краткая беседа об авторе, из произведений которого взят отрывок для проведения изложения.
3. Выразительное чтение исходного текста учителем.
4. Вступительная беседа по содержанию отрывка.
5. Работа над содержанием и композицией текста, составление плана изложения.
6. Языковая подготовка; составление «рабочих материалов»:
 - а) словарная работа;
 - б) анализ грамматической структуры, стилистических особенностей и образных средств текста;
 - в) работа над трудными правилами орфографии и пунктуации.
7. Устный пересказ текста.
8. Повторное чтение текста или прослушивание грамзаписи.
9. Самостоятельное выполнение задания учащимися:
 - а) уточнение «рабочих материалов»;
 - б) подготовка черновиков;
 - в) написание беловых вариантов.

Поскольку изложения обычно пишутся учащимися как в классе, так и дома, подготовку к подробному изложению в условиях классных занятий можно осуществлять на протяжении довольно длительного отрезка времени, отводя для этого иногда целый урок. Работу над изложением учащиеся завершают дома, тщательно редактируя черновики и переписывая тексты набело.

Подобный подход к организации занятий помогает учащимся более успешно овладевать навыками составления связных высказываний, учит их умениям тщательно относиться к отбору и использованию языковых средств, с которыми они сталкиваются при чтении исходных текстов.

На ранних стадиях обучения подготовка учащихся к написанию подробных изложений обычно носит коллективный характер. В процессе фронтальной беседы намечается план изложения, составляются «рабочие материалы».

На первых порах коллективным может быть и устный пересказ текста, когда учащиеся, работая «по цепочке», по частям передают содержание прочитанного или прослушанного отрывка.

Однако по мере формирования у учащихся навыков работы над изложениями степень их самостоятельности в решении учебных задач должна все время возрастать, с тем чтобы каждый учащийся в конце концов умел сам, без помощи учителя, подготовиться к написанию подробного изложения.

Из практики известно, что наибольший обучающий эффект дают изложения зрительно-слухового типа, когда текст воспринимается учащимися не только с помощью слухового анализатора, но и зрительным путем. Такие изложения полезно писать с учащимися младших возрастных групп. Особенно часто они должны практиковаться в начальной школе и в IV классе.

Ниже будет показано, как на примере анализа одного из текстов, помещенных в учебнике для IV класса, следует вести работу по подготовке подробного изложения зрительно-слухового типа.

Приводим текст целиком.

СОВЕСТЬ

Нина Карнаухова не приготовила урока и решила не идти в школу. Нина пошла в рощу. Положив пакет с завтраком и связку книг под куст, она побежала догонять красивую бабочку и наткнулась на малыша, который смотрел на нее добрыми, доверчивыми глазами. В руке он сжимал букварь с заложенной в него тетрадкой. Нина решила над ним подшутить.

— Несчастный прогульщик! И это с таких юных лет ты уже обманываешь родителей и школу, — строго сказала она.

— Нет! Я просто шел на урок. Но тут в лесу ходит большая собака. Она залаяла, и я заблудился, — ответил малыш.

Нина нахмурилась. Она взяла его за руку и повела через рощу. Связка Нининых книг и завтрак остались лежать под кустом, потому что поднять их перед малышом теперь было бы стыдно.

Вышмыгнула из-за ветвей собака, книг не тронула, а завтрак съела.

Вернулась Нина, села и заплакала. Нет! Не жалко ей было украденного завтрака. Но слишком хорошо пели над ее головой веселые птицы. И очень тяжело было на ее сердце, которое грызла беспощадная совесть.

(По А. Гайдару)

Тема: «Подробное изложение по тексту рассказа «Совесть».

Дидактическая цель: обучение учащихся навыкам подробного изложения.

Воспитательная цель: осуществление задач нравственного воспитания учащихся.

Ход урока

Сообщение темы, постановка цели занятий.
Краткая беседа об авторе рассказа. Учащиеся

вспоминают факты из жизни А. Гайдара, обмениваются мнениями о его книгах. Учитель говорит об огромном воспитательном значении произведений писателя, а также об их характерных языковых особенностях — простоте, лаконичности, образности.

Выразительное чтение рассказа учителем. (Учащиеся слушают чтение педагога при закрытых книгах, что позволяет им лучше сосредоточиться на главной мысли отрывка и почувствовать его художественные достоинства.)

Вступительная беседа по прочитанному тексту. Вначале определяется главная мысль отрывка (человек должен быть всегда честным — не только по отношению к окружающим, но и оставаясь наедине со своими мыслями).

Выясняется также, какое впечатление произвело на учащихся содержание отрывка, как они оценивают поступки действующих лиц.

Работа над содержанием и композицией текста, составление плана изложения. В ходе беседы текст делится на части, определяется их соотношение (находится завязка, кульминация, развязка действия). В соответствии с этим составляется план.

1. Нина Карнаухова — прогульщица.
2. Встреча в лесу с первоклассником.
3. Разговор с малышом.
4. Жгучий стыд, охвативший девочку.
5. Муки совести.

Языковая подготовка. Составление рабочих материалов. Работа ведется по тексту учебника. Сначала уточняются значения отдельных слов и выражений (*вышмыгнула, грызла беспощадная совесть* и др.). Затем производится стилистический анализ текста, после чего организуется орфографическая и пунктуационная подготовка.

В итоге составляются рабочие материалы.

Записи в тетрадях целесообразно вести по такой форме.

План	Рабочие материалы	Дополнения
1	2	3
1. Нина Карнаухова — прогульщица	Средства замены повторяющегося слова: <i>Нина, она, девочка</i> . Орфография: <i>Нина Карнаухова</i>	
2. Встреча в лесу с первоклассником	Слова, усиливающие речевую выразительность: <i>наткнулась на малыша</i> в значении «наскочила»; <i>сжимал букварь</i> (вместо <i>держал букварь</i>), что подчеркивает, как был взволнован мальчик; <i>смотрел добрыми, доверчивыми глазами</i> — однородные определения-эпитеты, характеризующие детскую непосредственность, честность мальчика. Орфография: <i>пакет: доверчивый, заложенный</i> .	

1	2	3
3. Разговор с малышом	Синтаксис и пунктуация: использование в начале абзаца дееспричастного оборота (<i>Положив пакет с завтраком и связку книг под куст...</i>), который служит средством связи абзаца с предшествующим высказыванием и подчеркивает быстроту (динамику) действия. (О постановке запятой и особой «обособляющей» интонации учащимся сообщается в плане реализации принципа перспективности в обучении.) Средства речевой выразительности: <i>несчастный (прогульщик)</i> — прилагательное-эпитет, служащее для выражения неодобрительного, пренебрежительного отношения к кому-нибудь или к чему-нибудь (разг.). Глаголы, служащие средством преодоления неоправданных повторов в словах автора при прямой речи: <i>строго сказала она; ответил малыш</i> . Орфография: <i>несчастный прогульщик, юный, обманываешь, залаять</i> . Синтаксис и пунктуация: диалоги, обращения, прямая речь, знаки препинания при них; короткое восклицательное предложение <i>Нет!</i> , особенно подчеркивающее отрицание, сложное предложение с союзом <i>и</i>	
4. Жгучий стыд, охвативший девочку	Слова, усиливающие речевую выразительность: <i>Нина нахмурилась</i> — угрюмо сморщила лицо, лоб, брови; <i>вышмыгнула собака</i> — выбежала быстро, незаметно. Орфография: <i>связка Нининых книг, вышмыгнула, из-за</i> . Синтаксис и пунктуация: сложное предложение с союзом <i>потому что</i> ; однородные члены предложения	
5. Муки совести	Средства речевой выразительности: <i>веселые птицы, беспощадная совесть</i> — прилагательные-эпитеты, которые используются автором для подчеркивания угнетенного состояния души девочки. Орфография: <i>украденный, беспощадный, сердце</i> . Синтаксис и пунктуация: сложное предложение со словом <i>который</i> ; короткое восклицательное предложение <i>Нет!</i> , особенно усиливающее отрицание; однородные члены предложения	

По завершении подготовительной работы учащимся предлагается еще раз самостоятельно прочитать текст по учебнику и пополнить рабочие материалы некоторыми новыми фактами, записав в графу «Дополнения» по своему усмотрению трудные в орфографическом отношении слова, синонимы и перифразы к авторским словам и выражениям, некоторые синтаксические конструкции, вызывающие затруднения при их пунктуационном оформлении.

Устный пересказ текста. Используя план и рабочие материалы к изложению, учащиеся пересказывают содержание текста. Работа сначала может быть организована «по цепочке», когда каждый очередной учащийся передает содержание части рассказа, соответствующей одному из пунктов плана. Затем кто-либо из учащихся излагает содержание текста целиком.

Работа по пересказу текста ведется при закрытых учебниках. Это дисциплинирует мышление учащихся, развивает навыки воссоздающего воображения и логико-смысловую память.

Надо иметь в виду, что вопрос об устных пересказах текста решается в методике далеко не однозначно. Одни методисты выступают за то, чтобы учащиеся, прежде чем начать письменное изложение текста, пересказывали его содержание, другие же, напротив, категорически возражают против этого, полагая, что учащиеся, прослушав пересказ исходного текста, при изложении его содержания в письменной форме не станут опираться на авторский текст, а будут использовать в процессе работы над изложением те представления, которые они получают в процессе слушания пересказов своих одноклассников.

Не вдаваясь в подробности полемики методистов по упомянутому вопросу, заметим только, что на ранних стадиях обучения изложению устный пересказ текста, предшествующий передаче его содержания в письменной форме, во многих отношениях следует считать практически полезным. Однако, по мере формирования у учащихся более прочных навыков изложения авторских текстов, от подобной практики надо постепенно отказываться, стремясь обеспечить большую самостоятельность учащихся в работе над изложениями.

Самостоятельная работа учащихся над черновыми и беловыми вариантами изложений. Вначале учащиеся по своему усмотрению вносят необходимые уточнения в рабочие материалы, а затем пишут черновики и ведут работу над беловыми вариантами изложений.

Сжатые изложения

Работая над сжатыми изложениями, школьники учатся сокращать предлагаемые им для пересказа тексты. Они отбирают для изложений самое главное, существенное из прочитанного, опускают детали, обобщают факты и события.

С точки зрения работы по развитию речи учащихся подобный вид занятий является хорошим средством совершенствования умений систематизировать собранный материал и отбирать из него самое

необходимое для раскрытия предложенной темы. Эти умения, как известно, оказываются особенно необходимыми в процессе работы учащихся над сочинениями.

Что касается типовой схемы уроков подготовки учащихся к написанию сжатых изложений, то в принципе она напоминает схему проведения уроков подробного изложения. Различия состоят лишь в методике работы над текстом. Так, если при подробном изложении текст воспроизводится учащимися целиком, то при сжатом изложении предполагается его сокращение до пределов, подсказываемых целевой установкой учителя.

В ходе подготовительной работы целесообразно сначала составить развернутый план к подробному изложению текста и пересказать по этому плану весь отрывок целиком. Затем учащиеся решают, какие части текста можно опустить, заменив их фразами обобщающего характера, а какие значительно сократить. Обязательно выделяется главная мысль, выраженная в предлагаемом для изложения отрывке.

В итоге беседы, направленной на сокращение текста, составляется план к сжатому изложению. Целесообразно оба плана — к подробному и сжатому изложению — записать рядом в два столбца, чтобы учащиеся наглядно убедились, какие сведения и факты из проанализированного текста могут быть сокращены.

Затем составляются рабочие материалы к сжатому изложению, в которых также записываются слова с трудными орфограммами, указывается эмоционально-экспрессивная лексика, отмечаются синтаксические конструкции, характерные для исходного текста. Кроме того, фиксируются предложения и словосочетания, которые будут использованы при сокращении текста как средство для оформления начала абзацев или переходов от одной мысли к другой.

Для сжатого изложения обычно используются тексты, включающие диалоги, пространные описания природы, настроений и чувств героев и т. п. Это значительно облегчает учащимся работу по сокращению текста, позволяя им без особого труда видеть, какие части связных высказываний вполне можно подвергнуть сокращению, не причиняя ущерба главным, основным мыслям исходных текстов.

Ниже приводятся материалы к уроку, посвященному сжатому изложению отрывка «Солдат гренадерской роты» в V классе¹.

СОЛДАТ ГРЕНАДЕРСКОЙ РОТЫ

Русские бились у Витебска. Гренадер Федор Беда сражался вместе со всеми. Рядом с ним офицер Ардатов, рядом боевые товарищи.

И вдруг споткнулся, упал солдат. Ударил grenадера французская пуля в бок. Обожгла, вырвала клоч тела, ушла от ребра рикошетом в поле.

¹ См.: Кулибаба И. И. и др. Изложения в V—VIII классах. М., 1963, с. 210—211

Подобрали санитары солдата. Отвели к лекарям в палатку. Наложили Беде повязку на грудь, послали в команду для раненых. Только в команду солдат не прибыл. Свернул он с пути — и опять в свою гренадерскую роту.

Бьются гренадеры. Бьется Ардагов. Видят: рядом опять Беда. Продолжается страшный бой. Не щадят живота своего гренадеры. Пршел час, и снова французская пуля достала солдата.

Вскрикнул, повалился на землю солдат. Кровь из виска на землю закапала.

Очнулся Беда в санитарной палатке. Промыли ему рану, перевязали бинтом, послали в команду для раненых. Только не прибыл в команду солдат. Свернул он с пути — и опять в свою гренадерскую роту.

Бьются гренадеры с противником. Промокли рубахи от пота. Во рту пересохло. Синяки на плечах от ружейной отдачи. В ушах колокольный гул.

Смотрят солдаты: снова Беда тут же рядом в бою.

Заулыбались солдаты. Еще дружнее ударили по врагу.

К исходу дня гренадера ранило в третий раз. Пуля попала в ногу.

В третий раз попал солдат к докторам в палатку. В третий раз получил приказ он: немедленно в команду для раненых. Только не выполнил приказа солдат. Свернул он с пути — и опять в свою гренадерскую роту.

Явился и вместе со всеми палит по французам.

Разинули рты солдаты. Подивился героизму Ардагов:

— Откуда ты родом такой? Не из железа случайно выкован?

Засмушался солдат.

— С Украины я, — произнес. — Из-под Полтавы, с Ворсклы-реки. Потом подумал и словно поправился:

— Из государства, выходит, Российского.

(С. Алексеев)

Для того чтобы текст был хорошо осмыслен учащимися, нужно до начала работы над изложением провести с классом краткую беседу о тех исторических событиях, которые нашли отражение в данном отрывке, и организовать словарную работу, в ходе которой прежде всего следует объяснить такие слова и выражения:

1. *Гренадёр* — в царской и в некоторых иностранных армиях: солдат или офицер отборных (по высокому росту) пехотных или кавалерийских частей.

2. *Ушла рикошетом* (пуля) — после удара о какую-то поверхность изменила направление полета.

3. *Не щадят живота* — не щадят жизни.

В связи с тем что изложение проводится как упражнение слухового типа, т. е. без опоры на зрительно воспринимаемый текст, при повторном чтении отрывков следует разбирать по частям. Парал-

лельно с этим составляется план — сначала как к подробному изложению. Этот план может быть таким:

1. Сражение русских с французами у Витебска.

2. Первое ранение гренадера Федора Беда и его возвращение в строй.

3. Второе ранение воина и возвращение в свою гренадерскую роту.

4. Третье ранение отважного героя и возвращение в гущу боя.

5. Как сражались с врагом русские солдаты и как влияли на них подвиги их товарища?

6. Разговор офицера Ардагова с отважным героем.

7. Федор Беда — горячий патриот государства Российского.

По данному плану вначале составляется подробное устное изложение (т. е. ведется пересказ, близкий к тексту). Затем учащиеся вместе с учителем решают, какие части текста следует подвергнуть сокращению.

Выясняется, что сократить можно части текста, где говорится, как гренадера Федора Беду трижды ранят в бою и трижды он возвращается на поле боя. Обо всем этом можно сказать всего лишь один раз, выразив мысль в небольшом абзаце. Сокращению подвергается также разговор офицера Ардагова с бесстрашным воином. Здесь содержится главная мысль отрывка: Российская земля рождает отважных героев, которые готовы стоять за нее до конца в годину тяжких испытаний. Эта мысль выражается учащимися сжато, компактно — в рамках одного абзаца.

Затем учащиеся, объединяя некоторые пункты плана подробного изложения, записывают план сжатого изложения текста.

1. Сражение русских с французами у Витебска.

2. Три ранения гренадера Федора Беда и его отвага в бою.

3. Как сражались с врагом русские солдаты и как влияли на них подвиги их товарища?

4. Федор Беда — горячий патриот государства Российского.

По указанному плану ведется устный пересказ с сокращением текста. Одновременно учащимися составляются и записываются в тетрадах рабочие материалы. Воспроизводим примерные рабочие материалы, составленные в соответствии с намеченными пунктами плана.

1. Данная часть не подвергается сокращению, поскольку она является своеобразным вступлением к рассказу. Учащиеся в своих тетрадах для памяти записывают название места события, а также имена участников сражения: *Витебск, гренадер Федор Беда, офицер Ардагов*.

2. В рабочие материалы к этому пункту плана включаются словосочетания и предложения, которые помогут учащимся сократить текст. Например: *В этом бою...* (данное начало предложения может быть использовано для связи абзацев); *Три раза ранило*

пулями Федора Беду: в бок, в висок и в ногу; Трижды перевязывали его санитары и направляли в команду для раненых, но всякий раз отважный герой возвращался в строй.

Кроме того, здесь же фиксируется ряд слов с трудными орфограммами: *санитары, раненый, палатка, команда*.

3. В этой части сжатого изложения учащиеся должны обобщить материал о героизме русских солдат. Поэтому в соответствующий раздел рабочих материалов выписываются словосочетания, наиболее важные с точки зрения раскрытия идейного содержания отрывка: *страшный бой; не щадят живота своего; синяки на плечах от ружейной отдачи*.

4. В последнем разделе рабочих материалов учащимися фиксируются отдельные предложения, с помощью которых можно кратко изложить содержание диалогов.

Например: *Подивился героизму Ардатов и спросил Беду, откуда он родом; Бесстрашный солдат ответил, что он из государства Российского*.

В конце изложения учащиеся самостоятельно делают обобщение об истоках героизма русского солдата.

Работа завершается сжатым устным пересказом текста учащимися. Следует спрашивать разных по успеваемости учащихся — как хорошо подготовленных, так и слабоуспевающих.

Далее учащиеся приступают к письменному изложению содержания рассказа.

По мере того как у учащихся начнут совершенствоваться навыки сжатого изложения текста, целесообразно постепенно свертывать отдельные этапы подготовки учащихся к изложению. Так, ученики могут уже не составлять плана к подробному изложению, а сразу же, исходя из особенностей содержания и структуры текста, решать, какие его части можно изложить более кратко, а какие и вовсе опустить, сделав по их поводу лишь некоторые замечания.

Совершенно не обязательно также всякий раз практиковать перед записью сокращенного текста изложения устный пересказ учащихся. Если же сжатое изложение приобретает контрольный характер, то всю подготовительную работу на уроке учащиеся осуществляют самостоятельно.

Сжато изложению нужно учить школьников постоянно во всех классах. В старшем звене школы, т. е. в VIII — X классах, в качестве исходных текстов для подобных изложений целесообразно использовать целые рассказы, повести, отдельные главы из романов, драматургические произведения.

В данном случае может осуществляться двоякий подход к организации работы: или ограничивается время, в течение которого нужно выполнить задание учителя, или указывается предельный объем письменной работы, за рамки которого выходить ни в коем случае не разрешается.

Сжатые изложения могут быть различными по целевому назначению и месту выполнения. Во-первых, они могут быть как обуча-

ющими, так и контрольными; во-вторых, работу над ними учащиеся могут вести как в классе, так и дома.

Другие виды изложений

Выборочные изложения. Учащиеся в этом случае, как известно, не воспроизводят при письме исходный текст целиком, а записывают его выборочно, осуществляя отбор фактов, событий, мыслей, которые необходимы для того, чтобы решить поставленную учителем дидактическую задачу. Например, учащимся предлагается задание, опустив повествовательный материал, выбрать из прочитанного текста описания природы, внешности героев, оценочные характеристики автора. Или, напротив, исключив из текста описательный материал, сжато изложить основную фабулу отрывка и т. п.

Основная структурная схема уроков, посвящаемых проведению обучающих изложений вообще, сохраняется. Однако исходный текст анализируется с точки зрения задач выборочного изложения.

Ознакомившись вначале с содержанием прочитанного отрывка в целом, учащиеся начинают выбирать материал для ответа на поставленный вопрос. В соответствии с этим учащимися составляется план к выборочному изложению и записываются рабочие материалы.

Подобные изложения могут быть как обучающими, так и контрольными.

Изложения с добавлением к тексту (с творческим заданием). Этот вид изложения намечает постепенный переход к работе над сочинениями, поскольку от учащихся требуется, помимо изложения содержания исходных текстов, умение самостоятельно давать оценку авторским высказываниям или вводить в текст диалоги, описания природы, портретные характеристики, обогащать содержание прочитанных отрывков новыми сведениями и фактами.

Для подобной цели обычно используются тексты ранее написанных учащимися сочинений или специально составленные учителем тексты. Отрывки из произведений писателей могут предлагаться для работы учащимся только лишь в тех случаях, когда от них требуется оценить достоинства содержательной или языковой стороны текстов. Вместе с тем никаких иных манипуляций с текстами допускать не следует.

Изложения с добавлением к тексту могут быть как обучающими, так и контрольными. В первом случае подготовительная работа к изложению осуществляется в процессе коллективной работы учащихся; во втором — все вопросы подготовки к изложению решаются учащимися самостоятельно.

Суть подготовительной работы вкратце состоит в следующем. Вначале составляются план и рабочие материалы к исходному тексту, а затем уже подбираются необходимые факты к той части изложения, где будут сделаны соответствующие добавления к тексту.

Подготовка учащихся к написанию изложений с добавлением к тексту обучающего характера может быть рассредоточена по

различным дням учебной недели. Примерно за пять-шесть дней до начала работы над изложением в классе учащиеся знакомятся с исходным текстом и соответствующими целевыми установками учителя, после чего они дома самостоятельно готовят материалы для добавления к тексту. Учитель на отдельных уроках в течение недели контролирует ход этой работы, консультирует учащихся, дает им советы.

Опыт показывает, что при подобном подходе к организации занятий учащиеся более успешно справляются с учебными заданиями.

Изложения с перестановкой материала. Подобные изложения учат школьников умениям систематизировать собранный материал, группировать его в соответствии с характером поставленной цели высказывания. Эти умения оказываются особенно необходимыми учащимся в ходе работы над различного рода сочинениями.

В методике известны такие разновидности изложений с перестановкой материала: 1) изложения с восстановлением хронологической последовательности событий; 2) изложения с перестановкой причины и следствия; 3) изложения с перестановкой общего и частного; 4) изложения с выдвиганием наиболее интересного эпизода, факта на первое место; 5) изложения с перегруппировкой материала.

Несмотря на то что каждый из указанных видов изложений имеет свои специфические особенности, связанные с характером работы над текстом, уроки, на которых они проводятся, строятся в целом по общему плану.

В данном случае могут быть выделены такие компоненты урока:

1. Постановка цели.
2. Знакомство с исходным текстом.
3. Словарная работа.
4. Устная беседа, в ходе которой производится перегруппировка материала.
5. Составление плана и рабочих материалов к новому варианту текста.
6. Устный пересказ нового варианта текста.
7. Выполнение работы учащимися.

УРОКИ ОБУЧАЮЩИХ СОЧИНЕНИЙ

Сочинения — это такой вид учебной работы, когда учащиеся самостоятельно составляют связные высказывания в соответствии с содержанием и идейной направленностью определенной темы.

Сочинения могут классифицироваться по разным основаниям. С точки зрения функциональных типов речи сочинения подразделяются на описания, рассуждения и повествования. Кроме того, выделяется смешанный тип, в котором могут органично объединяться указанные типы речи.

По источнику получения информации сочинения делятся на два

вида: а) сочинения на литературные и б) на нелитературные (свободные) темы. По способу собирания материала выделяются сочинения: а) на материале наблюдений, бесед, интервью, экскурсий; б) по представлению, на основе деятельности воссоздающего и творческого воображения; в) на материале литературных источников — произведений художественной, научно-публицистической литературы, газет, журналов; г) по картинам; д) сочинения-рецензии на произведения художественной литературы, кинофильмы, радио- и телепередачи, театральные постановки.

Кроме того, применительно к внеклассным и факультативным занятиям выделяются сочинения, требующие от учащихся владения специфическими газетными жанрами, а именно: сочинения-репортажи, фельетоны, портретные очерки, интервью, путевые заметки и т. п.

По целям обучения сочинения, равно как и изложения, подразделяются на обучающие и контрольные, а по месту выполнения — на классные, домашние, домашне-классные и классно-домашние. Сочинения могут также классифицироваться по способу изложения материала: а) сочинения, которые представляются учащимися в письменном виде; б) устные сочинения.

В процессе работы над сочинениями учащимися усваиваются такие речевые (коммуникативные) умения:

1. Умение вдумываться в тему, осмысливать ее границы, умение раскрывать тему сочинения.
2. Умение подчинять свое сочинение определенной (основной) мысли.
3. Умение собирать материал для сочинения.
4. Умение систематизировать материал.
5. Умение строить сочинения в определенной композиционной форме.
6. Умение правильно и «хорошо» выражать свои мысли (т. е. в соответствии с нормами литературного языка и особенностями речевой ситуации и задач высказывания).
7. Умение исправлять, переделывать, улучшать написанное¹.

При всем многообразии видов сочинений оказывается вполне возможным выделить общие, типологические черты, присущие любому уроку обучающего сочинения. Определяя эти черты, нужно стремиться к тому, чтобы все основные умения (кроме умения, связанного с исправлением, редактированием написанных сочинений) отрабатывались на уроках данного типа.

В связи со сказанным типологическая схема урока обучающего сочинения может быть представлена в следующем виде:

1. Сообщение цели урока.
2. Вступительная беседа о теме и основной мысли сочинения.
3. Определение жанра и стиля сочинения.

¹ См.: Система обучения сочинениям на уроках русского языка/Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1978, с. 13—19.

4. Анализ и редактирование материалов рассредоточенной подготовки, проведенной учащимися дома, или собирание материала к сочинению непосредственно в классе (при подготовке сочинений по картине, по представлению и др.).

5. Составление плана.

6. Подбор рабочих материалов. Языковая подготовка:

а) словарная работа;

б) работа над образными средствами языка (эпитетами, метафорами, сравнениями, перифразами и т. п.);

в) выбор синтаксических конструкций, наиболее полно соответствующих жанру и стилю сочинения;

г) орфографическая и пунктуационная подготовка.

7. Написание чернового варианта сочинения.

8. Подготовка белого варианта.

Кратко прокомментируем данную схему с точки зрения особенностей ее использования применительно к сочинениям разных типов.

Работа учащихся организуется следующим образом.

После сообщения цели урока учитель называет тему сочинения. (Хотя в большинстве случаев тема письменной работы оказывается для учащихся известной заранее, поскольку речь здесь идет о сочинениях обучающего характера, к которым учащиеся обычно ведут рассредоточенную подготовку в течение нескольких дней.)

Познакомившись с формулировкой темы, учащиеся определяют ее содержание, говорят, какой материал следует отобрать для того, чтобы раскрыть тему полностью, избегая нагромождения лишнего материала, не относящегося к содержанию темы. Одновременно определяется основная мысль сочинения. (Чаще всего эта мысль указывается в формулировке темы.) Далее ведется тщательная подготовка будущих связных высказываний.

Вот как может быть, например, организована подобная работа в V классе при написании сочинения по теме «Золотая осень».

На основе формулировки темы учащиеся определяют основную мысль сочинения, которая подчеркивается в названии темы с помощью метафорического эпитета *золотая*. Значит, учащимся с помощью составляемых текстов нужно суметь передать бодрое, радостное (мажорное) настроение человека в пору, когда осень утопает в золоте разноцветной листвы и солнечных лучей. И конечно, в данном случае не следует упоминать об осеннем ненастье, когда моросит мелкий, нудный дождик и грязь хлупает под ногами, или писать о порывистом осеннем ветре, который безжалостно срывает листву с деревьев. Поступать так было бы равносильно тому, что учащиеся не только не выразили бы основной мысли в своих сочинениях, но и вообще подменили бы тему высказывания.

На следующем этапе работы определяется жанр и стиль сочинения. Жанр обычно связывается с типом речи. Учащиеся, судя по содержанию темы, определяют, что по жанру (типу речи) сочинение, которое им предстоит написать, должно представлять собой описание. Вместе с тем вполне возможно включить в него и элементы

повествования (например, диалоги), а также рассуждения (скажем, некоторые личностные оценки описываемых картин природы).

Что же касается стиля сочинения, то на это указывает характер основной мысли связного высказывания, которое предстоит построить учащимся. Исходя из общего эмоционального настроения планируемого высказывания, учащиеся приходят к выводу, что с точки зрения стилевой направленности речи их сочинения должны представлять собой художественное описание.

Далее следует анализ и редактирование учителем материалов рассредоточенной подготовки учащихся к сочинению. В данном случае рабочие материалы к сочинению составляются учащимися заранее или на основе дневниковых записей, делаемых учащимися в процессе самостоятельных наблюдений за природой, или в ходе экскурсий, которые специально организуются учителем в плане подготовки учащихся к сочинению.

Наблюдения ведутся учащимися примерно по такому плану: 1. Солнце. 2. Воздух. 3. Небо. 4. Вода. 5. Лес, сад, парк. 6. Листья. 7. Трава. 8. Цветы. 9. Деревья, кусты. 10. Тропинки, поляны в лесу. 11. Аллеи и дорожки в саду, парке. 12. Звуки, запахи. 13. Картины природы рано утром, днем, вечером. 14. Настроение людей. 15. Мои чувства, мысли, желания.

Ход подготовки учащимися рабочих материалов контролируется учителем на отдельных уроках, предшествующих сочинению, а также в процессе индивидуальных бесед с учащимися во внеурочное время. В случае необходимости в работы учеников вносятся необходимые коррективы, слабоуспевающим учащимся оказывается своевременная помощь в сборе материалов.

На уроке подготовки к сочинению учащиеся рассказывают о том, как они вели подготовку к письменной работе, какие использовали источники собирания материала. Приготовленные учащимися материалы обсуждаются в классе коллективно. Учащиеся вносят в свои записи необходимые коррективы. Подобным же образом обсуждаются варианты планов к сочинениям.

Важно учитывать, что коллективный характер обсуждения рабочих материалов и планов к сочинению отнюдь не должен противоречить самостоятельному подходу учащихся к выполнению письменной работы. Поэтому нужно всячески поощрять индивидуальную манеру изложения материала учащимися, их стремление самостоятельно оценивать факты, явления, события, которые находят отражение в сочинениях.

Учащиеся должны в конце концов обнаружить умения вполне самостоятельно планировать материал по избранной теме, писать черновики и вести работу над беловыми вариантами текстов.

На следующем этапе урока организуется языковая подготовка учащихся к сочинению. Прежде всего проводится словарная работа, в ходе которой подбираются тематически обусловленные слова¹.

¹ См.: Методика развития речи на уроках русского языка/Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1980, с. 228.

Например, к слову *осень* такими словами могут являться следующие определения: *хорошая, прекрасная, чудесная, теплая, солнечная, сухая, золотая, ранняя, необычная; поздняя, дождливая, ненастная, холодная, сырая.*

В рабочие материалы выписываются также глаголы-сказуемые, которые сочетаются со словом *осень*: *приближается, начинается, прошла, настала, наступила, выдалась* (разг.). Подобную работу учитель может организовать по «Учебному словарю сочетаемости слов русского языка» под ред. П. Н. Денисова и В. В. Морковкина (М., 1978).

На уроке ведется работа над образными средствами языка. Учащиеся подбирают синонимичные замены к словам, обозначающим оттенки цветов многокрасочной осенней палитры леса. Например:

багряный — пурпурный, пурпуровый;
багрянец — багрец;
желтый — золотой, лимонный;
шафранный и шафрановый — янтарный;
красный — алый, рдяный (ярко, насыщенного красного цвета),
пунцовый, карминный и карминовый, рубиновый и рубинный, червонный (устар.);

зеленый — изумрудный, травяной, малахитовый и др.

Далее осуществляется выбор синтаксических конструкций, наиболее характерных для сочинений типа описания. Среди таких конструкций следует выделить предложения с однородными членами, которые могут быть использованы для перечисления предметов, действий и их признаков. Внимание учащихся обращается также на сложные предложения с союзом *и*, с помощью которых может быть подчеркнута особая широта и плавность описания.

В рабочих материалах учащиеся записывают некоторые из подобных предложений. Например: *Наступила осень, и лес оделся в пышный багряный убор; Воздух прозрачный, чистый, и с крутого косогора далеко видно кругом* и т. п.

В заключение проводится орфографическая и пунктуационная подготовка. В рабочих материалах фиксируются слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, например: *багряный, багрёц, карминный, червонный* и др. Повторяются написания слов, обозначающих оттенки цветов: *темно-красный, изжелта-зеленый* и т. п.

В ходе пунктуационной подготовки повторяются правила постановки запятой перед союзом *и* в сложных предложениях. Данный тип конструкций сопоставляется с предложениями, где запятая перед одиночным союзом *и*, соединяющим два однородных члена, не ставится. (Например: *Наступила осень и позолотила деревья.*)

По окончании работы по собиранию и систематизации материала учащиеся приступают к написанию черновиков, а затем уже готовят беловые варианты сочинений.

Поскольку весь объем запланированной работы выполнить за

один академический час невозможно, целесообразнее всего, не вводя в расписание сдвоенных уроков развития речи, дать возможность учащимся подготовить беловые варианты сочинений дома. Таким образом работе будет придан классно-домашний характер.

Остановимся теперь на сочинениях типа рассуждения, которые пишутся учащимися всех без исключения классов, начиная с IV.

Известно, что в учебнике для IV класса с целью обучения учащихся сочинениям указанного типа приводится текст специального упражнения «Хорошо быть моряком!». Анализируя текст названного упражнения, учащиеся получают понятие о способах дедуктивного рассуждения, которое строится по плану, состоящему из трех частей: 1) основная мысль (тезис); 2) доказательства (аргументация); 3) вывод.

Несмотря на серьезность стоящих перед учащимися дидактических задач, эти сочинения по их содержанию весьма элементарны, да и объем их сравнительно невелик, не более одной страницы школьной тетради.

По мере перехода учащихся из класса в класс требования к сочинениям типа рассуждения все время возрастают. Так, учащиеся VIII класса должны уметь писать уже более развернутые рассуждения (объемом от 3 до 4 страниц). Эти рассуждения могут основываться на различных способах изложения материала — как дедуктивном, так и индуктивном. Более приемлемыми в данном случае оказываются смешанные способы — дедуктивно-индуктивный и индуктивно-дедуктивный.

Сочинения типа рассуждения широко представлены также в курсе литературы IX — X классов.

Что же касается тем, которые рекомендованы Министерством просвещения РСФСР для подготовки учащихся к выпускным экзаменам за курс восьмилетней школы, то в основном каждая из них требует от пишущих хорошего владения способами рассуждения. Среди этих тем имеются такие, которые связаны с выбором учащимися своей будущей профессии, например: «Мое любимое занятие», «Самая нужная профессия», «Все работы хороши, выбирай на вкус» и др.

Покажем, как, используя приведенную выше типовую схему урока обучающего сочинения, можно организовать урок подготовки учащихся к сочинению-рассуждению по теме «Дело, ждущее рук твоих».

Цель урока: а) совершенствование речевых навыков учащихся; б) профессиональная ориентация школьников.

Вступительная беседа о теме и основной мысли сочинения. (О том, что на уроке будет проведено сочинение именно по данной теме, учащимся сообщается заранее.)

Определяется основная мысль сочинения, которая может быть выражена следующим образом: дело, которому собираешься служить

всю жизнь, нужно любить, знать и исполнять хорошо, чтобы приносить большую пользу нашему советскому обществу.

Определение жанра и стиля сочинения. Отмечается, что по типу речи сочинение в целом должно иметь характер рассуждения, хотя вполне возможно в отдельные его части включить элементы описания или рассказа (повествования).

Для стиля сочинения в целом должна быть характерна публицистическая направленность, хотя отдельные его части, если в них будет содержаться описательный материал, могут оказаться выдержанными в научно-деловом стиле.

Средства разговорного стиля потребуются учащимся в тех случаях, когда они станут включать в тексты элементы повествования, в частности диалоги.

Анализ материалов предварительной (рассредоточенной) подготовки учащихся к сочинению. Готовясь к сочинению во внеурочное время, учащиеся опираются на свой жизненный опыт, используют материалы производственной практики в цехах заводов и фабрик, на полях и фермах колхозов и совхозов. Большую роль при этом играют, как известно, экскурсии на производство, встречи со специалистами, достигшими высоких показателей в труде. Многие из своих профессий могут рассказать родители. Важную роль в ознакомлении учащихся с профессиями может сыграть чтение специальной литературы, в частности выпусков «Наука в твоей профессии», ежемесячно публикуемых издательством «Знание». Наряду с этим учащиеся могут опираться на материалы справочных книг «Школьнику о рабочих профессиях» (М., 1976).

Составление плана сочинения. Планы к сочинению составляются каждым учащимся самостоятельно на основе собранных материалов. Коррекция планов осуществляется учителем в процессе беседы с классом.

В целом в плане к сочинению могут быть отражены такие вопросы:

1. Коммунизм возводить молодым.
2. Дело, которому я хочу посвятить свою жизнь.
3. Чем привлекает меня будущая профессия.
4. Каким специалистом хочется стать.
5. В труде вместе с советским народом — счастье моей жизни.

Подбор рабочих материалов. Языковая подготовка. Словарная работа. Орфографическая подготовка.

В соответствии с избранной темой высказывания учащиеся подбирают слова с трудными написаниями, объясняют значения слов.

Так, например, по теме, связанной с профессией кондитера, могут быть записаны такие слова: *сироп, пирожное, кондитер, полуфабрикаты, бисквит, шоколад, глазирование* и др.

По теме «Тракторист-машинист широкого профиля» записываются слова и словосочетания: *машинист, профиль, профессия, эк-*

сплуатация оборудования, техническое обслуживание, машинно-тракторные агрегаты и др.

Работа над образными средствами языка.

В данном случае необходимо обеспечить выбор учащимися индивидуальных средств языковой выразительности, ни в коем случае не насаждая штампов в речи школьников. Целесообразно заранее побеседовать с учащимися индивидуально еще в период рассредоточенной подготовки к сочинению.

Выбор типичных для сочинений-рассуждений синтаксических конструкций. Пунктуационная подготовка.

В ходе беседы устанавливается, что для сочинений типа рассуждений весьма характерными являются сложноподчиненные предложения с разными видами придаточных, которые дают возможность выражать многообразные отношения подчинения внутри сложных высказываний.

Кроме того, пишущим при составлении текстов могут понадобиться различные типы вводных конструкций, а именно: слова, выражающие авторское отношение к высказываемому, а также конструкции, подчеркивающие всевозможные отношения между компонентами текста, как-то: порядок мыслей, связь между частями высказываний и т. п.

Осуществляя пунктуационную подготовку, учитель обращает внимание учащихся на особенности употребления знаков препинания прежде всего в указанных синтаксических конструкциях.

Затем следует работа учащихся над черновиками и беловыми вариантами сочинений.

Опыт показывает, что типовая схема построения уроков обучающего сочинения оказывается вполне приемлемой для всех без исключения видов сочинений. Вместе с тем в каждом конкретном случае вполне допустимы отдельные видоизменения типовой схемы. Так, например, при проведении сочинений по картинкам как обязательный компонент урока предполагается вступительная беседа о художнике — авторе картины, своеобразии его творчества, индивидуальной манере письма. В ходе подготовки сочинений типа рецензий на кинофильмы, телепередачи, театральные спектакли в начале урока организуется коллективное обсуждение соответствующих материалов учащимися, а затем уже ведется подготовительная работа к сочинению.

Самое серьезное внимание на каждом уроке, посвящаемом обучающему сочинению, уделяется языковой подготовке учащихся, составлению рабочих материалов.

Глава VI.

УРОКИ-ЛЕКЦИИ

В Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы говорится о необходимости более широкого использования в школьном преподавании лекционного способа изложения материала.

Лекция, позволяя экономить время урока, дает возможность учителю раскрывать перед учащимися систему научных знаний в ее целостности и органической связи частей на основе педагогически целесообразного сочетания дедуктивного и индуктивного способов изложения материала.

По своему характеру лекция в школе должна носить проблемный характер, т. е. содержать достаточно сложную учебную проблему и намечать оптимальные способы активизации мыслительной деятельности учащихся.

В указанном смысле лекционный способ изложения знаний на уроках должен перемежаться с беседой, в ходе которой учащимися разрешаются вопросы проблемного характера, выполняются отдельные задания учителя, связанные с воспроизведением ранее изученного материала или с необходимостью его обобщения и систематизации.

С точки зрения затрат учебного времени школьная лекция может занимать от 25 до 30 минут урока. Остальное время обычно затрачивается на самостоятельную работу учащихся по изучаемой теме.

Для изложения знаний способом лекции учителем отбирается прежде всего тот материал, в котором содержится достаточно сложная учебная проблема. Принимаются во внимание также возрастные возможности учащихся, уровень их общего развития и сформированности соответствующих учебных умений, а именно: умений на протяжении длительного отрезка времени слушать объяснения учителя, выделять в них главное, самостоятельно вести краткую запись основных положений лекции и т. п.

В связи со сказанным к использованию лекционного метода применительно к преподаванию русского языка целесообразнее всего обращаться начиная с VIII класса, когда учащиеся уже в достаточной степени начинают овладевать указанными умениями.

Работая с восьмиклассниками, учитель может обратиться к использованию лекции при рассмотрении, например, таких тем: «Основные виды сложноподчиненных предложений с двумя или несколькими придаточными», «Сложные предложения с разными видами союзной и бессоюзной связи», «Общие сведения о языке» и др.

Помимо этого в VIII классе лекция может быть использована в качестве весьма эффективного способа организации работы учащихся

ся на уроках при повторении и обобщении материала по русскому языку в конце учебного года.

Ниже приводятся примерные разработки отдельных уроков-лекций.

Тема: «Строение сложноподчиненного предложения и пунктуация в нем» (VIII класс).

Дидактическая цель: в ходе лингвистического эксперимента сформировать у учащихся навыки различения союзов и союзных слов; научить находить в главном предложении указательные слова и определять место придаточного предложения по отношению к главному; совершенствовать пунктуационные навыки учащихся.

Известно, что в последних изданиях школьного учебника с целью более компактного преподнесения знаний по синтаксису учащимся материал, относящийся к данной теме, изложен в одном параграфе. (Ранее на это отводилось три параграфа.)

В связи со сказанным учителю необходимо стремиться к большей лаконичности, четкости, глубине, ясности в подаче материала. Для достижения этой цели весьма удобной может оказаться школьная лекция.

Практика свидетельствует, что наиболее сложным в изучаемом на уроке параграфе является вопрос о различении союзов и союзных слов. Учащиеся довольно часто смешивают указанные понятия при синтаксическом разборе.

Причину этого следует искать прежде всего в недостатках способа изложения программного материала, когда учащимся без достаточно глубокого анализа сути синтаксических явлений просто говорится о том, что союзные слова в отличие от союзов не только связывают придаточное предложение с главным, но и являются членами предложения. Сказанное нередко иллюстрируется с помощью довольно беглого анализа двух-трех несложных примеров, и на этом все дело заканчивается.

Иногда учащимся сообщаются некоторые дополнительные приметы, по которым можно отличить союзные слова от союзов. При этом имеется в виду прежде всего интонация. Однако ссылка на то, что союзные слова будто бы всегда выделяются в потоке речи сильными логическими ударениями не только мало помогает усвоению знаний, но и является попросту неверной.

Дело в том, что интонационно в речевом потоке выделяются не все союзные слова, а лишь некоторые из них. У школьников же на основе широких обобщений, делаемых нередко учителем, складываются неверные представления о характере интонирования союзных слов и появляется стремление к универсализации указанного методического средства.

В результате учащиеся нередко пытаются прочитать с сильным логическим ударением любое слово, связывающее придаточное пред-

ложение с главным, от чего серьезно страдает глубина и ясность усвоения знаний. Искажается при этом также интонационная перспектива предложения.

Стремясь помочь учащимся лучше усвоить понятие о союзных словах, авторы школьного учебника при изложении материала параграфа используют более эффективный способ распознавания союзов и союзных слов, а именно — *т р а н с ф о р м а ц и о н н ы й а н а л и з*. Ими приводится такой пример трансформации: *Мы видели новые радиоприемники, которые (= радиоприемники) выпускает рижский завод*. При этом указывается, что союзное слово *который* прикрепляет придаточное предложение к слову *радиоприемники* в главном и является дополнением в придаточном предложении.

Однако намеченный авторами, несомненно полезный для учащихся прием подстановки вместо союзного слова (относительного местоимения или местоименного наречия) полнозначительного слова в дальнейшей работе над упражнениями не конкретизируется. Вместе с тем опыт показывает, что с помощью разного рода трансформаций можно безошибочно дифференцировать трудно разграничиваемые языковые явления, в том числе и те, о которых ведется речь в данном случае.

В практике лингвометодических исследований подобный способ изучения языковых явлений носит название лингвистического эксперимента¹.

Начиная изложение материала на уроке, учитель вначале в ходе коллективной беседы анализирует с учащимися ту часть параграфа, где говорится о подчинительных союзах и союзных словах. Затем материал этот углубляется в ходе лекции. Об указательных словах, а также о месте придаточного предложения по отношению к главному и о знаках препинания в сложноподчиненных предложениях сообщается попутно при анализе соответствующих примеров.

Весь необходимый иллюстративный материал заранее записывается на закрытых до определенного времени частях комбинированной классной доски или на пленках графопроектора. Могут быть использованы также настенные таблицы.

В ходе лекции, говоря о средствах различения союзов и союзных слов, учитель опирается на такие способы лингвистического эксперимента: а) способ расчленения сложной конструкции на составляющие ее части; б) способ конструирования из простых предложений сложного; в) интонационно-смысловой анализ.

Способ расчленения сложной конструкции на составляющие ее части прежде всего используется при анализе придаточных определительных предложений. При этом союзное слово выявляется путем замены его полнозначительным словом. Например:

См.: Федоров А. К. Использование лингвистического эксперимента при изучении некоторых вопросов синтаксиса. — Рус. яз. в школе, 1969, № 1, с. 49—56.

Небо почти очистилось от туч, последние остатки которых уходили за перевал. (В. К. Арсеньев.)

С помощью подобной замены показывается, что в сложном предложении слово *которых* используется вместо слова *туч*, являющегося в простом предложении дополнением, выраженным существительным в форме родительного падежа множественного числа.

На основе анализа частного факта учащиеся подводятся к обобщению: союзное слово в придаточном определительном по своим семантико-грамматическим свойствам эквивалентно одному из членов главного предложения, выраженному полнозначительным словом.

Сказанное иллюстрируется примерами:

1. Ущелье, по которому мы шли, было длинное и извилистое. (В. К. Арсеньев.)

2. В хате, что уцелела от огня, за небольшим столом сидят командир и комиссар полка. (Д. Фурманов.)

3. Из глубокой балки, где сгущался мрак, подул ветром. (В. Шишков.)

4. Бульвар вел к центральной площади города, откуда лучами расходились недлинные улочки. (М. Прилежаева.)

5. Озеро, куда ребята ходили на рыбалку, было недалеко от нашего дома.

6. Это было ранней весной, когда на пригорках только появились первые проталины.

Небо почти очистилось от туч. Последние остатки туч уходили за перевал.

Ущелье было длинное и извилистое. По этому ущелью мы шли.

В хате за небольшим столом сидят командир и комиссар полка. Эта хата уцелела от огня.

Из глубокой балки подул ветром. В этой балке сгущался мрак.

Бульвар вел к центральной площади города. От бульвара лучами расходились недлинные улочки.

Озеро было недалеко от нашего дома. На это озеро ребята ходили на рыбалку.

Это было ранней весной. Ранней весной на пригорках только появились первые проталины.

Указанные замены позволяют учащимся лучше видеть связи слов в придаточном предложении, что дает возможность в целом безошибочно определять соответствующие грамматические формы союзных слов. Так, например, при анализе приведенных конструкций указывается, что в первом случае союзное слово (*по*) *которому* управляется сказуемым придаточного предложения *шли* и стоит в форме дательного падежа единственного числа (ср.: *по ущелью*); во втором случае союзное слово *что* является подлежащим придаточного предложения, входя в состав грамматической основы речевой конструкции (ср.: *хата уцелела*).

При анализе примеров 3, 4, 5, 6 отмечается, что союзные слова *где*, *откуда*, *куда*, *когда*, будучи наречиями, т. е. категориями, не имеющими форм словоизменения, примыкают к сказуемым прида-

точных предложений и выполняют роль обстоятельств (ср.: *в балке, от бульвара, на озеро, ранней весной*). По этой причине предложения подобного типа, помимо собственно определительного значения, имеют дополнительные обстоятельственные значения места или времени.

Прием расчленения сложной конструкции на составляющие ее части полностью оправдывает себя и при выявлении союзных слов в структуре придаточных предложений места.

Сравните:

1. Там, где река разбивалась на протоки, образовались молодые острова. (В. К. Арсеньев.)

2. Все бросились туда, где приземлился самолет.

Там река разбивалась на протоки. Там образовались молодые острова.

Все бросились туда. Там приземлился самолет.

Изменение в методике лингвистического эксперимента в данном случае состоит лишь в том, что союзное слово заменяется не полнознаменательным словом, а местоименным наречием, которое берется из главного предложения (пример 1) или подбирается в соответствии с общим смыслом высказывания (пример 2).

В процессе проведения подобного эксперимента, помимо наблюдений грамматического характера, учитель может показать учащимся, как с помощью замены простых конструкций сложными можно устранить в редактируемых текстах неоправданные повторы однокоренных слов. Это поможет теснее связать занятия по грамматике с практикой развития речи.

Описываемый способ может быть в плане эксперимента использован и в тех случаях, когда части сложных конструкций соединяются не союзными словами, а союзами. При этом членение сложных конструкций в одних случаях может оказаться невозможным вообще, в других же невозможной окажется замена служебных слов (союзов) полнознаменательными словами, взятыми из главного предложения (хотя разбивка сложной конструкции на части с точки зрения смысловой может быть вполне допустимой), т. е. эксперимент будет иметь характер доказательства «от противного».

Проанализируем следующие примеры:

1. Я остановился у крытой галереи, чтобы вздохнуть под ее тенью. (М. Ю. Лермонтов.)

2. Мы едва тащились шагом, потому что мокрый снег прилипал к колесам и даже тормозил их. (В. К. Арсеньев.)

3. Всякая работа становится интересной и увлекательной, если к ней относиться с душой.

Я остановился у крытой галереи. Чтобы вздохнуть под ее тенью.

Мы едва тащились шагом. Потому что мокрый снег прилипал к колесам и даже тормозил их.

Всякая работа становится интересной и увлекательной. Если к ней относиться с душой.

4. Узкая полоска неба блестяла яркой синевой, хотя вдаль уже погромыхивал гром.

(М. Е. Салтыков-Щедрин.)

5. Подстреленный журавль бежит прочь и очень быстро, так что собаке трудно догнать его. (С. Т. Аксаков.)

6. Тучи бежали быстро, точно торопились куда-то убраться вовремя. (В. Г. Короленко.)

7. Самовар шипел и гудел так, точно готовился прыгнуть со стола. (М. Горький.)

8. Воздух становился так редок, что было больно дышать. (М. Ю. Лермонтов.)

9. Видно было, что река дважды меняла свое направление. (В. К. Арсеньев.)

Узкая полоска неба блестяла яркой синевой. Хотя вдаль уже погромыхивал гром.

Подстреленный журавль бежит прочь и очень быстро. Так что собаке трудно догнать его.

Тучи бежали быстро. Точно торопились куда-то убраться вовремя.

Самовар шипел и гудел так... точно готовился прыгнуть со стола.

Воздух становился так редок... что было больно дышать.

Видно было... что река дважды меняла свое направление.

Анализ приведенных примеров позволяет сделать такие выводы: 1) разбивка предложений 1, 2, 3, 4, 5, 6 на составляющие части с точки зрения речевых норм, казалось бы, допустима (имеются в виду весьма распространенные в текстах современных авторов явления парцелляции, т. е. разбивки в стилистических целях сложных конструкций на составляющие их части), однако подстановка вместо средств синтаксической связи полнознаменательных слов, взятых из главного предложения, в этих предложениях невозможна (значит, во всех указанных случаях мы имеем дело с союзами); 2) в предложениях 7, 8, 9 смысл не позволяет оторвать придаточную часть от главной, невозможна здесь также и замена союза полнознаменательным словом. Значит, в данных случаях придаточные части присоединяются к главным также с помощью союзов.

Тесно примыкает к описываемому способу способ конструирования из простых предложений сложного. В этом случае одно из повторяющихся в данном тексте полнознаменательных слов заменяется союзным словом, семантика которого определяется видом придаточного предложения. Например:

1. Мы свернули в лес. Этот лес тянулся по берегам широкой полноводной реки.

2. Мы пошли туда. Там была толпа народу.

Мы свернули в лес, который тянулся по берегам широкой полноводной реки.

Мы пошли туда, где была толпа народу.

Оба описываемых способа — расчленение сложной конструкции на составляющие ее части и конструирование из простых предложе-

ний сложного — опираются на серьезную аналитико-синтетическую деятельность школьников. Различие между способами состоит в данном случае лишь в том, что первый предполагает по преимуществу аналитический путь изучения языкового материала, тогда как второй выдвигает на первый план синтезирующую работу мышления.

Вместе с тем имеются случаи, когда при дифференциации союзных слов необходимо более тесное слияние операций анализа и синтеза. Это относится прежде всего к случаям, когда синтаксическому разбору подвергаются придаточные предложения изъяснительные и присоединительные.

Поскольку в силу специфических особенностей семантики и структуры указанных предложений письменное оформление расчленения и соединения частей сложной конструкции оказывается затрудненным, синтаксический разбор в этом случае ведется устно. При этом мысленное расчленение и объединение частей сложного предложения сопровождается всякого рода перестройками — заменами, подстановками, перефразировкой текста.

Обратимся к примерам:

Исходный текст:

1. В инструкции подробно говорилось о том, как устранить неисправности в телевизоре.

2. Пионеры спросили у водителя, что они завтра будут делать на экскурсии.

3. Я спросил у нашего провожатого, кто здесь ловит соболей. (В. К. Арсеньев.)

4. Где находится штаб народного ополчения, Звягинцев точно не знал. (А. Чаковский.)

5. Привелось мне как-то писать официальное заявление, для чего я был вызван в контору. (В. Г. Короленко.)

Из наблюдений над приведенными примерами видно, что во всех случаях средствами связи придаточной части с главной являются союзные слова, поскольку при перестройках текстов выявляется тенденция к замене местоимений и местоименных наречий полными словами (как = о способах; что = интересные ли дела; кто = какой человек; где = далеко ли; для чего = для написания заявления).

Текст, полученный в результате эксперимента:

В инструкции подробно говорилось о способах устранения неисправностей в телевизоре.

Пионеры спросили у водителя: интересные ли дела их ждут завтра на экскурсии?

Я спросил у нашего провожатого: «Какой человек здесь ловит соболей?»

Звягинцев точно не знал, далеко ли находится штаб народного ополчения.

Привелось мне как-то писать официальное заявление, и для написания заявления я был вызван в контору.

Подобные замены окажутся невозможными, если подвергнуть анализу изъяснительные предложения, где средствами связи являются не союзные слова, а союзы. Например: 1) *Я заметил, что мои спутники стали уставать.* (В. К. Арсеньев.) 2) *Ты просил, чтобы я к тебе пришел.*

При распознавании союзных слов может быть использован также способ интонационно-смыслового эксперимента.

Ранее уже говорилось, что способ интонационного выделения союзных слов нельзя ни в коем случае абсолютизировать, поскольку сильными логическими ударениями в речевом потоке выделяются далеко не все союзные слова, а лишь некоторые из них. При этом многое зависит от смысла высказывания, заключенного в более широких контекстах, чем те, которыми являются отдельно взятые предложения.

Для того чтобы убедиться в истинности сказанного, проанализируем такой пример: *Я знаю, что вы обо мне говорили.* При этом на слове *что* сделаем интонационно-смысловой акцент, в результате чего оно будет восприниматься как союзное слово (ср.: *хорошее или плохое говорили*). Однако при произнесении слова *что* без интонационного выделения оно может восприниматься как союз, и предложение в этом случае будет иметь иной смысл (*Я знаю, что обо мне шла речь*).

Весьма определенно все это проявляется в более широком контекстном окружении:

1. — Ничего плохого я о вас не говорил.

— Я знаю, что вы обо мне говорили.

2. Секретарь. Я уже докладывал о вас директору.

Посетитель. Я знаю, что вы обо мне говорили.

Наблюдения за особенностями звучания связной речи показывают, что союзное слово в первом контексте может быть произнесено и без какого-либо заметного интонационного акцента (сильное логическое ударение в этом случае может падать на глагол-сказуемое главного предложения), ср.: *Не отпирайтесь! Я знаю, что вы обо мне говорили.*

Учитывая все сказанное, внимание школьников необходимо обратить на то, что союзное слово в ряде случаев может быть произнесено как с сильным логическим ударением, так и без него. Союзы же, как правило, не подчеркиваются логическими ударениями.

Осуществляя интонационно-смысловой эксперимент, надо помнить, что, помимо интонации, всегда важно учитывать смысл высказывания и выявлять семантико-грамматические особенности союзных слов через замену их полными словами.

Проиллюстрируем эту мысль на примере одного из упражнений стабильного учебника.

Выполняя упражнение, ученики могут опираться на интонационно-смысловой эксперимент. Результаты его можно оформить следующим образом:

Союзные слова:

1) В библиотеке мы спросили, *что* нам прочитать о «Слове о полку Игореве». (На союзное слово в данном случае падает сильное логическое ударение, слово *что* имеет значение выражения «какие книги».)

Так, с помощью одновременной фиксации интонации и семантико-грамматических особенностей анализируемых конструкций, дифференцируются союзы и союзные слова.

На заключительном этапе урока проводится предупредительно-объяснительный диктант. При этом внимание учащихся сосредотачивается одновременно на способах разграничения союзов и союзных слов, на местоположении придаточных предложений и указательных словах, если они встречаются в анализируемых конструкциях, а также на нормах употребления знаков препинания.

Дома учащиеся выполняют дифференцированные задания по выбору: работают над упражнениями учебника или самостоятельно подбирают предложения с союзами и союзными словами из художественных текстов.

В заключение отметим, что материалы данной лекции в их полном объеме целесообразнее всего использовать на занятиях в хорошо подготовленных по русскому языку классах; в классах же со слабой подготовкой учащихся о русском национальном языке могут преподноситься с помощью беседы или работы по учебнику, упомянутые материалы могут быть использованы лишь частично.

Тема: «Русский литературный язык и его разновидности» (VIII класс).

Дидактическая цель: систематизировать и углубить знания учащихся о стилях речи, полученные ими в предшествующих классах.

В начале лекции учитель, используя схему, помещенную в методических указаниях к учебнику русского языка для VII—VIII классов¹, дает понятие учащимся о русском национальном языке, подчеркивает его неоднородный характер. С одной стороны, в состав указанного понятия входит русский литературный язык, строго нормированный в области произношения, выбора слов и употребления грамматических форм. Это язык науки, печати, радио, телевидения, официально-деловых документов, художественной литературы.

С другой стороны, в состав русского национального языка входят просторечие, диалекты и разного рода жаргоны.

¹ См.: Обучение русскому языку в 7—8 классах/Под ред. проф. В. В. Бабайцевой. М., 1983, с. 199.

Союзы:

Библиотекарь ответил, что есть новое издание «Слова...» с несколькими переводами, вступительной статьей и комментариями, и показал его нам. (На слово *что* ни при каких условиях не может падать логическое ударение; союз *что* нельзя заменить полнозначительным словом.)

Учащиеся вычерчивают в своих тетрадях схему составных частей русского национального языка. Учитель в ходе лекции сначала сообщает о том, в чем состоит принципиальная разница между диалектом и просторечием.

Как известно, диалектизмы употребляются только в местных (областных) говорах, т. е. на определенных территориях. Так, на севере, например, используют в речи такие слова: *баской* — «красивый», *векиша* — «белка», *литовка* — «большая коса, применяемая на сельскохозяйственных работах»; на юге говорят: *понева* — «юбка», *рогач* — «ухват», *кочет* — «петух». Имеются различия в произнесении звука [г]: на севере он звучит как взрывной (смычный), на юге — как фриктивный (щелевой).

Речь северян, кроме того, характеризуется «оканьем», южане же, напротив, «акают». Имеется также ряд различий в употреблении грамматических форм.

Просторечие, в отличие от диалектов, не прикреплено к какой-либо территории, оно может встречаться повсюду. Просторечным, например, является такое употребление словоформ: «в кине», «без пальта», «мое фамилие», «у их», «к ей», «с им». В просторечии может меняться фонетический облик слов, например, «транвай», «тролебус», «кажный», «телевизир», «лаболатория» и др.

Учитель отмечает, что диалектизмы и просторечия находятся за пределами строго нормированной литературной речи.

Жаргонизмы, имея ограниченное употребление, также не входят в состав литературного языка. Ими обычно пользуются люди определенных профессий или социальных групп. Например, летчики фюзеляж самолета называют *брюхом*, а фигуры высшего пилотажа — *бочкой*, *горкой*; школьники и студенты используют такие жаргонизмы: *кол* («единица»), *шпора* («шпаргалка»), *засыпаться* («провалиться на экзамене») и др.

В дореволюционной России существовал язык офеней — бродячих торговцев, которыми был выработан специальный жаргон, непонятный для окружающих. Деньги они называли *сары*, товар — *шивар*, молоко — *мелех* и т. п.

Учитель отмечает, что жаргонные слова отнюдь не украшают язык, поэтому ими не следует пользоваться в своей речи.

Далее углубляется понятие о стилях литературного языка. Учащимся сообщается о словах, являющихся общелитературными (стилистически нейтральными), например: *вода*, *земля*, *окно*, *книга*, *ходить*, *жить*, *сегодня*, *один*, *три*, *я* и т. д.

Затем производится стилистическая дифференциация лексики. Вначале говорится о лексике устной речи, при этом выделяются слова разговорной лексики (*работяга*, *лежебока*, *безалаберный*, *завравский*, *лебезить*, *ехидничать*, *кувырком*, *играючи* и др.), лексики просторечной (*балбес*, *муторный*, *околпачивать*, *проворонить* и т. п.) и грубо-просторечной (*буркалы*, *морда*, *слямзить* и др.).

Учитель указывает, что разговорная лексика, в отличие от просторечной, не выходит за пределы лексики литературного языка.

Далее характеризуется лексика письменной речи, которая делится на три основных вида:

1) лексика книжная (*градация, воззрение, прогресс, локальный, идентичный, констатировать, некий, данный* и т. п.);

2) лексика высокая (*трибун, зодчий, созидание, титанический, дерзновенный, беззаветный, донныне, воздвигнуть, ниспровергнуть* и др.);

3) официально-деловая лексика (*местожительство, впредь, согласно, вследствие того, платежеспособный, погашать* и др.).

Приведенные учителем сведения о стилистической дифференциации лексики используются затем при характеристике стилей речи.

Работа над углублением этого понятия начинается с противопоставления понятий «книжный стиль» — «разговорный стиль». Это противопоставление не следует сводить к другому противопоставлению: «письменная речь» — «устная речь». Последнее следует рассматривать как противопоставление форм (написанное — звучащее). И книжная и разговорная речь существуют в устной и письменной форме.

Сообщая сведения о книжном стиле речи, представленном научным, официально-деловым и публицистическим стилями, учитель говорит о его строгой нормированности в области как лексики, так и грамматики. Сказанное может быть проиллюстрировано с помощью образцов научного стиля речи (например, отрывков из учебных пособий для учащихся по литературе, истории, математике, физике и др.).

Разговорный стиль речи, напротив, отличается непринужденностью, меньшей нормированностью в выборе слов и построении предложений. В нем могут использоваться просторечия, слова со сниженной стилистической окраской. Синтаксически эта речь отличается значительным весом неполных предложений, а также специфических разговорных конструкций. Многие в этой речи восполняются обстановкой (ситуацией общения), жестами, мимикой.

Разговорная речь может выступать в диалогической или монологической форме.

В ходе рассказа на доске и в тетрадях учащихся вычерчивается таблица, иллюстрирующая различные стили и формы речи. Для этого в прямоугольниках, расположенных на одном уровне, записывается название стилей речи: «разговорный стиль» — «книжный стиль». Под каждым из прямоугольников помещается по два круга, внутри которых указываются формы речи: в одном круге пишется «устная форма», в другом — «письменная форма». Круги соединяются с прямоугольниками сходящимися в одной точке линиями.

Ориентируясь на таблицу, учитель, переходя на короткое время от лекции к беседе, разбирает с учащимися отдельные речевые образцы, характеризующие использование в практике общения различных стилей и форм речи в зависимости от целевых установок высказываний. При этом могут быть проанализированы: а) заранее записанные на магнитную ленту диалоги на бытовые темы (образец устной формы разговорного стиля); б) тексты дружеских писем или

диалоги из художественных произведений (пример письменной формы разговорного стиля); в) фрагменты из лекции на строго научную тему (в магнитной записи) как образец устной формы книжного стиля; г) отдельные тексты из научных произведений или учебных пособий (для показа особенностей книжного стиля в его письменной форме).

В процессе беседы учащимися выполняются отдельные задания учителя: анализируются лексико-синтаксические и интонационные особенности разговорной речи, подбираются из учебников по разным предметам образцы речи книжной и т. п.

Продолжая изложение материала, учитель раскрывает понятие об официально-деловом, научном, публицистическом стилях. Особо говорится о стиле художественной литературы.

При подготовке к лекции учителем могут быть использованы такие пособия: Кожина М. Н. *Стилистика русского языка*. М., 1983; Кожина А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. *Функциональные типы русской речи*. М., 1982.

Кроме того, вполне целесообразно обратиться к материалам по проблемам стилистики, помещенным в «Энциклопедическом словаре юного филолога» (М., 1984).

С целью систематизации знаний в конце лекции учителем вместе с учениками составляется таблица обобщающего характера.

В первой части помещается геометрическая фигура — квадрат, внутри которого пишется: «разговорный стиль», во второй части в удлиненном прямоугольнике делается надпись: «книжные стили», а в кругах, располагаемых под прямоугольником, пишутся названия этих стилей: «официально-деловой», «научный», «публицистический». В третьей части таблицы изображается ромб, внутри которого помещается надпись «стиль художественной литературы».

Подытоживая материал лекции, учитель ставит перед учащимися ряд проблемных вопросов:

1. Почему в стиле художественной литературы оказываются широко представленными средства разговорного стиля?

2. Могут ли в официально-деловом стиле использоваться лексические и синтаксические средства, с помощью которых передаются чувства и переживания людей? Если нет, то почему?

3. Какие черты публицистического стиля сближают его с научным стилем речи, а какие — с художественным? И др.

В оставшееся время урока учащиеся в устной или письменной форме выполняют ряд заданий из учебника.

Дома учащимися выполняется одно из заданий по выбору:

1) записать на магнитную ленту образцы разговорного стиля речи; 2) выбрать из школьных учебников тексты, относящиеся к научному стилю речи (в его научно-популярной разновидности), и сделать их стилистический анализ; 3) подготовить деловые документы (автобиографию, заявление, доверенность и т. п.); 4) собрать вырезки из газет с образцами публицистического стиля речи (передовые статьи, информации, репортажи, фельетоны и т. п.) и дать стилистический анализ соответствующих текстов.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Схема анализа урока изучения нового материала

1. Отметить, каково было начало урока (дисциплина в классе, мобилизация внимания учащихся, их готовность к работе).

2. Указать, как было организовано целенаправленное повторение ранее пройденного материала с целью подготовки учащихся к восприятию новых знаний. Важно выяснить:

а) способы проверки письменного домашнего задания; их эффективность;

б) виды опроса; их дидактическая целесообразность, характер ответов учащихся — глубина, осмысленность, связность, правильность;

в) какие иные способы повторения материала были использованы учителем — грамматический разбор, работа с наглядными таблицами, с учебником и под.; оправданность с дидактической точки зрения избранных учителем приемов работы.

3. Определить, в чем состояла психологическая подготовка учащихся к восприятию новых знаний (формулирование проблемных вопросов и заданий; установка на глубокое изучение и прочное запоминание учебного материала).

4. Раскрыть способы изучения новых знаний:

а) методы и приемы ознакомления учащихся с новым материалом (слово учителя, рассказ, беседа, наблюдения над языком, самостоятельная работа учащихся, лекция — в классах старшего школьного звена), их соответствие образовательно-воспитательным целям урока;

б) работа над новыми понятиями, правилами (выделение существенных признаков понятий, дифференцирующих признаков орфограмм или пунктограмм; осознание существа терминов и под.);

в) систематичность, последовательность, правильность протекания мыслительных операций учащихся: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, конкретизации;

г) характер вопросов, задаваемых учителем школьникам (соблюдение принципа научности, требований логики и психологии, особенности речевого оформления вопросов).

5. Проанализировать способы закрепления материала:

а) выполнение упражнений в устной форме, составление своих примеров;

б) предупредительные диктанты зрительного и слухового типа;

в) осложненное списывание;

г) выполнение упражнений творческого характера;

д) прочие виды упражнений; дидактическая целесообразность их использования на уроке;

е) дифференциация упражнений по степени сложности;
ж) соответствие использованного учителем дидактического материала задачам урока.

6. Проанализировать методику домашнего задания:

а) соответствие задания целям урока;

б) дифференцированный подход к домашнему заданию;

в) инструктаж.

7. Отметить, как подводились итоги урока, какие формы учета и оценки знаний учащихся использовались учителем; объективность оценки знаний, умений и навыков учащихся.

8. Выяснить, какие использовались на уроке наглядные пособия и технические средства. Насколько эффективной была методика их применения?

9. Установить, как на всем протяжении урока реализовались учителем дидактические и специальные методические принципы; какова была психологическая инструментровка урока. Охарактеризовать в связи с этим деятельность учителя на протяжении всего урока (преподавание) и деятельность учащихся (учение).

10. Сделать выводы о том, как на уроке были реализованы требования единого орфоэпического и орфографического режима.

11. Определить, не было ли допущено со стороны учителя перегрузки школьников учебными заданиями или, напротив, недооценки сил учащихся, что могло выразиться в стремлении педагога использовать на уроке упражнения облегченного характера; каков был темп урока. Какое место на уроке занимала самостоятельная работа учащихся?

12. Установить, достигнуты ли цели урока (учебная, воспитательная, развивающая).

13. Дать свои рекомендации по улучшению качества учебно-воспитательной работы на уроке.

Схема анализа уроков закрепления знаний, умений и навыков и повторительно-обобщающих уроков

1. Установить, какими способами воспроизводились в начале урока ранее усвоенные учащимися теоретические сведения:

а) индивидуальный опрос учащихся;

б) фронтальный опрос;

в) проверка знания теории в процессе выполнения практических упражнений.

2. Охарактеризовать способы проверки дифференцированных письменных домашних заданий (выборочная проверка, взаимопроверка, самоконтроль, участие в проверке работ учеников-консультантов и под.).

3. Дать характеристику вопросов и задач, которые предлагались учащимся в процессе проверки домашнего задания (проблемные вопросы и задачи, способствующие созданию поисковых ситуаций на

уроках; вопросы, требующие сопоставления, сравнения учебного материала и обобщения его на понятийном уровне).

4. Отметить, как было организовано на уроке сопутствующее повторение материала, логически связанного с приобретенными накануне новыми знаниями, и материала, который по своему содержанию и структурным особенностям тесно не связан с рассмотренным на предыдущих уроках материалом, но подлежит повторению, в силу того что он представляет для учащихся известные трудности и подвергается забыванию (тематическая группировка материала по сходству орфограмм или пунктограмм, сравнение, сопоставление и противопоставление повторяемых правил, обнаружение причин смещения в практике употребления в устной и письменной речи тех или иных правил и языковых норм, устранение этих причин и т. п.).

5. Установить, как на повторительно-обобщающих уроках осуществлялись обобщение и систематизация теоретического материала и практических умений и навыков по целым темам и большим разделам программы (объединение соответствующих теоретических сведений и практических навыков в большие тематические группы, их сопоставление, сравнение и противопоставление, осознание языковых фактов на понятийном уровне, формирование обобщенных умений и навыков, умений планировать и самостоятельно организовывать свою учебную деятельность).

6. Показать, как постепенно наращивались на уроке трудности и повышалась степень самостоятельности учащихся в работе при выполнении ими разного рода тренировочных упражнений и заданий теоретического характера.

7. Определить, насколько рационально соотносились на уроке различные виды тренировочных упражнений (осложненное списывание, обучающие диктанты, самостоятельная речевая деятельность школьников).

8. Установить, в какой степени и какими путями осуществлялась дифференциация упражнений в ходе самостоятельной работы учащихся (характер упражнений по их содержанию и степени трудности, способы предъявления заданий учащимся: по вариантам, по заданию учителя или на основе самостоятельного выбора того или иного варианта задания учащимися). Каков удельный вес самостоятельной работы учащихся в общей системе работы на уроке? Не наблюдалось ли однообразия в выборе упражнений при организации самостоятельной работы школьников?

9. Отметить, какие задания предлагались учащимся на дом (одинаковые для всех или дифференцированные по степени сложности), как предлагались эти задания учащимся (анализировались ли некоторые примеры, велась ли беседа о наиболее рациональных способах выполнения заданий дома или только лишь назывались номера соответствующих упражнений).

10. Определить, какой был достигнут на уроке уровень теоретических знаний и практических умений и навыков учащихся (осоз-

нанность, глубина знаний, прочность орфографических, пунктуационных, речевых навыков, степень их обобщенности).

11. Сделать выводы о том, насколько результативным оказался дифференцированный подход учителя к различным по уровню подготовки группам учащихся (выравнивание уровней знаний, умений и навыков слабо подготовленных учащихся, продвижение в развитии сильных учеников).

Помимо отмеченных сторон учебно-воспитательного процесса, при анализе уроков закрепления знаний, умений и навыков и повторительно-обобщающих уроков указывается целый ряд черт процесса обучения, свойственных урокам вообще, а именно: реализация целей урока, соблюдение требований дидактики и психологии, подведение итогов урока, учет и оценка знаний учащихся и под. (См. схему анализа урока изучения нового материала.)

Важно иметь в виду, что уроки всегда необходимо анализировать с точки зрения обнаружения их существенных типологических характеристик, определяемых конкретными дидактическими целями. В этом смысле при анализе уроков ни в коем случае нельзя руководствоваться чисто субъективными, волевыми решениями, нередко толкающими инспектирующих лиц на вынесение резюме об уроке по принципу «понравилось — не понравилось», «соответствует — не соответствует сложившемуся в педагогическом обиходе стереотипу».

Тем более весьма вредно все многообразие дидактических разновидностей уроков подгонять под один тип, нередко не имеющий никаких определенных психолого-педагогических параметров, а именуемый просто эффективным уроком.

БИБЛИОГРАФИЯ

О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. М., 1984.

Крупская Н. К. О воспитании и обучении. М., 1946.

Афанасьев П. О. Методика русского языка в средней школе. М., 1947.

Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М., 1982.

Баранова Е. А. и др. Методика русского языка. М., 1974.

Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. М., 1984.

Виноградова Л. А. Уроки русского языка в 5 классе. М., 1977.

Власенков А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. М., 1973.

Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку. М., 1983.

Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А. В. Петровского. М., 1979.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1966.

Глебова Е. Ф. Уроки русского языка в 7 классе. М., 1979.

Зотов Ю. Б. Организация современного урока. М., 1984.

Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М., 1980.

Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М., 1971.

Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Требования к современному уроку. М., 1969.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977.

Махмутов М. И. Современный урок. Вопросы теории. М., 1981.

Методика развития речи на уроках русского языка. М., 1980.

Система обучения сочинениям на уроках русского языка (IV — VIII классы). М., 1978.

Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. М., 1983.

Никитина Е. И. Уроки русского языка в 4 классе. 2-е изд. М., 1985.

Никитина Е. И. Уроки русского языка в 8 классе. М., 1980.

Обучение русскому языку в 4 классе. Методические указания к учебнику /Сост. Т. А. Ладыженская. М., 1981.

Обучение русскому языку в 5—6 классах. Методические указания к учебнику /Сост. М. Т. Баранов. М., 1982.

Обучение русскому языку в 7—8 классах /Под ред. В. В. Байцевой. М., 1983.

Общая психология /Под ред. В. В. Богословского и др. М., 1981.

Онищук В. А. Урок в современной школе. М., 1981.

Основы методики русского языка в 4—8 классах /Под ред. А. В. Текучева и др. М., 1983.

Охитина Л. Т. Психологические основы урока. М., 1977.

Панов Б. Т. Типы уроков и совершенствование учебного процесса. — Рус. яз. в школе, 1984, № 4.

Панов Б. Т. Внеклассная работа по русскому языку. М., 1980.

Педагогика /Под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1983.

Поспелов Н. Н. Как готовить учащихся к выполнению домашних заданий. М., 1979.

Совершенствование методов обучения русскому языку /Сост. А. Ю. Купалова. М., 1981.

Современный урок русского языка: Сб. статей/Сост. Л. А. Тростенцова. М., 1984.

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

Ушаков Н. Н., Суворова Г. И. Внеурочная работа по русскому языку. М., 1985.

Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. М., 1984.

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

Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

Яковлев Н. М., Сохор А. М. Методика и техника урока в школе. М., 1985.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Структурные компоненты уроков русского языка	8
Глава II. Типология уроков	58
Глава III. Варианты уроков разных типов в связи с особенностями изучаемого материала	100
Глава IV. Соотношение в учебном процессе уроков разных типов	143
Глава V. Уроки развития речи учащихся	171
Глава VI. Уроки-лекции	190
Приложение	202
Библиография	206

Борис Трофимович Панов

ТИПЫ И СТРУКТУРА уроков русского языка

Зав. редакцией *А. В. Прудникова*
 Редактор *М. М. Морозова*
 Младший редактор *З. Д. Назарова*
 Художественный редактор *В. А. Аткарская*
 Технический редактор *И. Е. Хилобок*
 Корректор *Н. В. Уварова*

ИБ № 9235

Сдано в набор 31.01.86. Подписано к печати 30.09.86. Формат 60×90/16. Бум. типограф. № 2. Гарнит. лит. Печать выс. Усл. печ. л. 13,0+0,25 форз. Усл. кр.-отт. 13,69. Уч.-изд. л. 14,37+0,34 форз. Тираж 158 500 экз. Заказ № 414. Цена 60 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Отпечатано с диапозитивов ордена Трудового Красного Знамени фабрики «Детская книга» № 1 Росглавполиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, 127018, Москва, Сушеvский вал, 49 в Саратовском ордена Трудового Красного Знамени полиграфическом комбинате Росглавполиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 410004, Саратов, ул. Чернышевского, 59.

1 Способы проверки домашних заданий письменного характера

1. Выборочная проверка

2. Взаимопроверка

3. Самоконтроль (по словарям, справочным пособиям, таблицам, записям на доске, с помощью экранной и звукозаписывающей аппаратуры)

4. Проверка типа консультации

5. Выполнение в классе работы, аналогичной домашней

6. Проверка работ с помощью диктанта

2 Формы проверки качества усвоения теоретического материала (в совокупности с практическими навыками)

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ

1. Индивидуальный устный опрос учащихся перед классом

2. Контрольные работы письменного характера

ВСПОМОГАТЕЛЬНАЯ ФОРМА

Фронтальный опрос с последующим выводением итоговой оценки ("поурочного балла")