

ВОСПИТАНИЕ
ИНТЕРЕСА

К УРОКАМ
РУССКОГО
ЯЗЫКА



ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

У УЧАЩИХСЯ V—VIII КЛАССОВ

СБОРНИК СТАТЕЙ

Составитель М. Т. БАРАНОВ

**ИЗДАТЕЛЬСТВО „ПРОСВЕЩЕНИЕ“
Москва · 1965**

ПУТИ РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ V—VIII КЛАССОВ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Огромную роль в решении основных задач, стоящих перед уроками русского языка, играет развитие у учащихся интереса к предмету. Опираясь на интерес, проявляемый детьми к урокам русского языка, учитель успешнее решает вопросы воспитания учащихся, а также добивается лучших результатов обучения за более короткое время.

Роль интереса в повышении эффективности обучения отмечалась методистами с давних пор. Об этом еще в XIX веке писали Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский и др. На роль интереса в работе по языку обратил внимание Ф. Ф. Фортунатов:

«...необходимо вести преподавание русской грамматики в этих школах так, чтобы учащиеся находили практическое применение получаемых сведений», так как «чисто теоретического интереса к изучению грамматических явлений родного языка нельзя, понятно, ждать»¹.

В советской методике этот вопрос нашел свое отражение в ряде работ².

¹ Труды I съезда преподавателей русского языка в военных учебных заведениях, Спб, 1904, стр. 380.

² Е. И. Досычева, Работа по развитию речи на уроках грамматики и орфографии, «Русский язык в школе», 1940, № 3; В. А. Добромыслов, Изучение грамматических определений и правил в V—VII классах, М., изд. АПН РСФСР, 1951; Е. И. Кореневский, Активизация учащихся и развитие их интереса к занятиям на уроках грамматики, сб. «Пути совершенствования преподавания русского языка в V—VIII классах», под ред. В. А. Добромysłова, М., изд. АПН РСФСР, 1962; П. П. Иванов, Предисловие к сб. «Вопросы преподавания русского языка в восьмилетней школе», М., Учпедгиз, 1963.

Однако проблема развития интереса по-настоящему не исследовалась методистами русского языка.

Говоря о проблеме развития интереса, мы имеем в виду следующие вопросы: что такое интерес, чем он вызывается у школьников, в какой связи находятся мотивы учения и интерес, как развиваются от класса к классу мотивы учения и как развивается в связи с этим интерес к урокам (т. е. каковы этапы развития интереса), каковы предпосылки, способствующие появлению интереса у школьников, какими приемами следует развивать интерес на уроках русского языка, какие разделы языка увлекают детей, какие виды работ им интересны, наконец, что препятствует появлению интереса у школьников.

Решение этих вопросов, несомненно, позволит учителям успешнее работать на уроках русского языка.

Под интересом в методическом плане мы понимаем такое эмоциональное отношение учащихся к предмету, которое вызывает у детей желание познать изучаемое и стимулирует увлечение этим предметом. Внешне это отношение выражается в пытливости, в любознательности учащихся, в их внимании и активности на уроке.

Активность школьников на уроке, несомненно, тесно связана с интересом к выполняемой работе.

Известно, что интерес, проявляемый детьми к изучаемому, прямо влияет на их активность. Однако сама по себе активность, которую пытаются разными приемами развить у детей педагоги безотносительно к интересу, не может вызвать желания овладеть предметом. Учителя, например, усиливают темп урока, разнообразят приемы обучения, но интерес к предмету при этом может не развиваться. Здесь очень важно учитывать мотивы учения, опираясь на знание которых, можно более успешно строить процесс обучения. Эта проблема была предметом ряда психологических исследований¹.

Мотивы с ростом и развитием детей меняются. При этом меняются не только мотивы учения (т. е. побудительные силы интереса), но и характер отношения к предмету.

¹ А. Н. Леонтьев, Психологические вопросы сознательности учения, «Известия АПН РСФСР», 1947, вып. 7.

Если на первых порах детей интересует занимательная сторона урока, то в дальнейшем они познают на собственном опыте практическую пользу данного предмета. Исходя из этого вычленяются такие этапы в развитии интереса учащихся: 1) занимательно, потому и интересно; 2) вера в слово учителя о значимости предмета; 3) осознание практической потребности в знаниях по предмету (отдельных его тем и системы языка в целом).

Разумеется, развитие интереса учащихся не проходит прямолинейно. Вычленив эти этапы, мы имели в виду то ведущее, что определяет характер интереса в период его становления. Несомненно, что учитель, воспитывая у детей интерес к своему предмету, будет опираться вначале не только на занимательность, но и на силу своего убеждения и покажет практическое значение знаний по русскому языку. Однако если он в центре своего внимания поставит последнее, то дети его не поймут, так как у них еще мал запас знаний по предмету и невелик жизненный опыт, чтобы могла развиться потребность в знаниях. В то же время если в более старших классах преподаватель не будет обращаться к занимательности, то интерес детей трудно поддерживать.

На каждом этапе развития интереса учитель опирается на мотивы учения, так как между ними имеется связь. Мотивы учения определяются потребностями как сегодняшнего дня, так и будущего. Но не всякий мотив учения способен развивать и, главное, поддерживать интерес детей к предмету. Так, если учащимся говорят, что учиться надо, чтобы не получать двоек, то этим можно убить желание заниматься. Этот мотив действует слишком кратковременно. (К сожалению, многие учителя опираются преимущественно на указанный мотив учения.) Напротив, если учитель разъясняет, например, почему нельзя списывать с ошибками, и ставит задачу научиться списывать с книги без ошибок, то учащиеся лучше выполнят эту задачу.

У каждого из этапов развития интереса есть свои положительные и отрицательные стороны. Это следует иметь в виду учителю. Занимательность оказывает сильное эмоциональное воздействие на детей (красочное оформление урока, интересные примеры и т. п.). Однако

все это действует кратковременно и только при том условии, если формы занимательности постоянно меняются и органически связаны с изучаемым в данный момент материалом. Практически же они в короткое время исчерпываются. Слово учителя, если при этом авторитет учителя высок и между ним и детьми имеется контакт, действует глубже и значительно дольше. Однако влияние слова учителя сказывается на поддержании интереса до известного предела. Детям нужно показать практическое значение изучаемого предмета. Осознание практической потребности изучаемых знаний, несомненно, будет мощным стимулом в учении (о путях раскрытия практической пользы получаемых знаний см. в статье Т. В. Напольновой «Роль практического овладения правилами грамматики в воспитании интереса учащихся к урокам русского языка»). Любознательность детей к предмету необходимо целенаправленно развивать, воспитывать. Это может быть сделано только тогда, когда будут обеспечены определенные условия и будут применены эффективные методы.

Большое значение для развития интереса у школьников имеет создание контакта между учителем и детьми. Учитель, конечно, должен знать свой предмет и его трудности, индивидуальные особенности детей и умело их использовать. Доброжелательное отношение к учащимся — одно из важнейших условий, способствующих формированию у школьников увлечения русским языком. В этом, например, заключается одна из причин успехов ростовских учителей¹.

Формирует интерес у школьников и занимательность, которая может проявляться и в оформлении урока, и в подборе дидактического материала (см. об этом в статье М. В. Ушакова «Роль сопоставлений в развитии у школьников интереса к работе по орфографии»), и в применении игр на уроке (см. об этом в статье С. Н. Иконникова «Использование игр-упражнений для развития интереса учащихся к урокам русского языка»), и в своеобразной постановке вопросов. Так, изучая имена

¹ См.: «Совершенствование работы по русскому языку в школе» (из опыта ростовских словесников), под ред. М. Т. Баранова, М., изд. «Просвещение», 1964.

существительные, полезно задать, например, такие вопросы: Как будет единственное число от слова *поля* (шляпы)? Ко всем ли словам можно присоединить суффикс *-щик-* (*-чик-*)? И др.

Поддержанию и развитию интереса способствует создание элемента новизны на уроке как в области содержания материала, так и в методах. Надо прямо сказать, что эта предпосылка менее всего разработана в методике русского языка. Решение данного вопроса является одной из первоочередных исследовательских задач.

Не меньшее значение в создании условий для развития интереса у школьников имеет такая организация занятий, при которой учащимся приходится преодолевать ряд трудностей. Так, изучив качественные и относительные прилагательные, можно предложить детям дать классификацию слов, среди которых будут и притяжательные прилагательные. Столкнувшись с ними, учащиеся заинтересуются их природой. Это позволит учителю естественно перейти к новому материалу. Иногда полезно ставить такие вопросы, на которые школьники не смогут ответить до изучения нужного правила. Такая постановка вопроса невольно заставит детей заинтересоваться природой нового правила (см. об этом в статье И. Р. Палея «Мыслительные задачи, выдвигаемые перед учащимися, как один из приемов развития интереса к занятиям по русскому языку»).

Развитию интереса способствует такая организация занятий, при которой детям приходится использовать свои жизненные наблюдения.

Это одна из важных предпосылок, формирующих любовь к предмету. Методически данная проблема может быть решена разными путями. О них пишут в данном сборнике Е. Н. Петрова («Связь с жизнью — необходимое условие поднятия интереса учащихся к изучению грамматики»), Т. А. Ладыженская («Творческий диктант на основе наблюдений как одно из средств развития интереса учащихся к слову»), М. Т. Баранов («Формулирование темы высказывания — один из приемов воспитания интереса к составлению предложений»).

Как предпосылка формирования интереса у школьников важное значение имеет самостоятельная работа учащихся. Однако эту роль она может сыграть при условии,

если школьники проявят в процессе работы максимум самостоятельности мысли и действия¹.

В развитии интереса существенное значение приобретает обеспечение преемственности и перспективности в работе. Привлечение усвоенных знаний при овладении новыми вызывает у детей интерес к занятиям. Понимая, что имеющиеся у них знания, умения и навыки нужны на каждом следующем этапе учения, школьники с увлечением знакомятся и с элементами новых языковых явлений, которые они будут изучать значительно позднее. Такая организация занятий создает у детей уверенность в необходимости пополнения своих знаний. В конечном итоге это создает условия для развития интереса к предмету (о формах практического решения этого вопроса см. статью В. Г. Королева «Преемственность и перспективность — один из путей развития интереса учащихся к работе по русскому языку»).

Наконец, к группе организационных предпосылок, формирующих интерес у школьников, относится оборудование урока таблицами, схемами (об опыте развития интереса на основе применения наглядности рассказывает Б. Т. Панов в статье «Наглядность как средство развития интереса к урокам русского языка»).

Существенное воздействие на детей оказывает техническая оснащенность урока. Магнитофоны, теле- и радиоприемники, киноаппаратура, фильмоскопы и эпидиаскопы — все это чрезвычайно повышает заинтересованность детей, увлекает их. Применение технических средств — мощное условие, развивающее любовь к учению. (Об опыте применения технических средств рассказывает в данном сборнике Д. Л. Раскина — «Экранные пособия как средство воспитания интереса к русскому языку»).

Любознательное отношение школьников к урокам русского языка может быть вызвано отдельными темами, используемым языковым дидактическим материалом, некоторыми видами работ.

¹ Т. А. Ладыженская, Воспитание самостоятельности учащихся при выполнении упражнений, сб. «Самостоятельная работа учащихся на уроках русского языка в V—VIII классах», М., Учпедгиз, 1962.

Увлекают детей, например, рассказы о происхождении слов, о словарном запасе языка, о возникновении языка, письменности, о происхождении алфавита, орфографии, об изменениях в языке (фонетических, морфологических, синтаксических и особенно лексических). Исторические справки, которыми учитель время от времени оживляет урок, несомненно, способствуют формированию интереса у школьников. Развивают детскую любознательность и сравнение языков по строю (хотя бы по отношению к изучаемому иностранному языку), разъяснение смысла новых слов, раскрытие зависимости друг от друга разных явлений языка. Увлекает учащихся работа, направленная на выяснение структуры слова (в частности, подбор однокоренных слов) и на раскрытие стилистических возможностей языка (особенно в связи с развитием связной устной и письменной речи)¹. С одними из этих тем учащиеся сталкиваются эпизодически (например, с происхождением алфавита, орфографии), с другими — повседневно. От учителя требуется такая организация работы, при которой эмоциональный заряд, возникающий в момент знакомства с этими темами, поддерживался бы постоянно. Хорошим средством для этого служит разумное чередование видов работ, создающих для учащихся элемент новизны.

Содержание дидактического материала относится к числу наиболее действенных предпосылок развития интереса у школьников. На это обратили внимание еще Ф. И. Буслаев и К. Д. Ушинский.

Надо постоянно помнить о том, что от характера подбора слов, предложений, связных текстов зависит не только воспитание нравственных качеств учащихся, но и развитие их интереса к предмету. Материал, который составлен преимущественно из отдельных разрозненных предложений, из слов, подобранных вне всякой системы, создает у детей скуку.

Передовые учителя понимают это и стремятся преодолеть указанный недостаток. Они подбирают такой язы-

¹ См. об этом в статье М. А. Шлыковой «Раскрытие стилистической роли изучаемых грамматических категорий как один из способов воспитания интереса к урокам русского языка», помещенной в данном сборнике.

ковой материал, который служит одновременно целям усвоения грамматики, воспитания личности ребенка и развивает у него интерес к предмету.

Пути решения вопроса о подборе языкового материала могут быть разными. Об этом пишут многие авторы статей данного сборника (М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, И. М. Рожкова и др.).

Не меньшее значение для развития интереса у школьников имеет выбор видов работ. Известно, что дети одни упражнения выполняют охотно, другие — с трудом. Так, учащиеся с большим интересом конструируют собственные примеры, пишут выборочные и полуконтрольные диктанты («Проверяю себя»), сочинения по жизненным наблюдениям.

Конечно, одни эти виды работ не могут заменить всего многообразия упражнений. Их нужно разумно чередовать с менее интересными работами, но необходимыми.

Умелое (и вовремя) привлечение интересных видов упражнений, когда замечается эмоциональный спад у детей, зависит целиком от условий работы в каждом классе. Для всех возможных случаев единого рецепта дать невозможно.

Публикуемый сборник статей, разумеется, не решает всех проблем, относящихся к теме развития интереса к урокам русского языка. Прежде всего следует изучить, какие предпосылки и в каких случаях являются более эффективными. Может оказаться так, что одни из предпосылок будут ведущими и главными в течение всего времени изучения нашего предмета, другие — только вовлекаться на определенных этапах работы.

Неясным оказывается и вопрос о таком важном мотиве учения, как воспитание любви к самому процессу изучения русского языка. В связи с этим возникают проблемы, когда начинать такую работу, как ее начинать (какие приемы использовать, какие беседы провести, как строить систему изучения предмета, чтобы решить данную задачу).

Важно также выяснить, какой языковой материал вызывает интерес у детей; как сделать, чтобы и «рядовые» уроки могли заинтересовать школьников; в каком классе можно (а может быть, совсем нельзя) отказаться от элементов игры; как сочетать общеклассную работу по

развитию интереса с индивидуальной (имея в виду как слабых, так и одаренных детей).

Наконец, существенное значение имеет перенос интереса детей, который проявляется у них на внеклассных занятиях, на уроки.

Решение этих вопросов, несомненно, улучшит постановку преподавания русского языка в школе.

Составитель

СВЯЗЬ С ЖИЗНЬЮ — НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДНЯТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИКИ

Одним из важнейших путей, ведущих к овладению русским литературным языком в условиях школы, является связь обучения с жизнью. Эта связь может быть весьма различной.

На уроках русского языка она осуществляется через языковой материал, используемый в упражнениях.

Основу этого материала составляют, конечно, произведения великих русских писателей, мастеров языка, которые привлекаются для изучения грамматики в рациональной пропорции и в нужной последовательности. Привлечение литературного текста на занятиях по грамматике вызвано его целостностью, содержательностью и его литературными достоинствами. Как показывает практика, упражнения, составленные из не связанных между собою предложений, являются одной из причин равнодушия детей к нашему предмету. Это, конечно, не значит, что надо отвергать вообще употребление отдельных предложений. Пословицы, поговорки, загадки, которые «короче воробьиного поса, а мудрости в них на целые века» (А. М. Горький), общеизвестные изречения из книг обязательно должны найти свое место в работе наших детей над языком.

Вопрос о языковом материале для уроков грамматики волнует учителя свыше ста лет. Были опыты создания «грамматических хрестоматий». Лучшие педагоги занимались составлением таких учебных пособий (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. М. Перевлесский и многие другие).

Издавая дидактический материал для изучения всех аспектов языка был и идеологическим средством воздействия на детей. То же идеологическое значение имеет языковой материал и в наши дни. Через языковой

материал мы можем показать детям важнейшие стороны нашей жизни и воспитать у них правильное, коммунистическое отношение к окружающему миру, развить вкус и интерес к труду, к науке, к людям, любовь к Родине.

По окончании школы учащимся придется широко пользоваться своей речью в производственной и общественной жизни. Эта речь должна быть правильной, четкой.

Поэтому на занятиях по языку много места отводится культуре произношения. Учащиеся должны уметь четко и правильно произносить звуки русского языка и их сочетания, делать нужное ударение согласно нормам языка, употреблять соответствующую интонацию, уметь выразительно читать. Все перечисленные задачи связываются с разделом программы «Фонетика».

Изучение звуковой стороны языка может быть поставлено очень живо и интересно. Здесь уместны беседы о важности орфоэпии, о благозвучии русского языка. Наибольший интерес работа по орфоэпии вызывает тогда, когда она связывается с какой-либо практической деятельностью детей, например с умением говорить (выступать) публично. Для решения этой задачи надо систематически привлекать детей к выступлениям перед классом, выступлениям на пионерском сборе, на комсомольских собраниях. Подготовка к таким выступлениям идет при участии учителя. Не последнее место занимает при этом и обработка речи со стороны ее звучания. Ученику приходится привлекать свои знания, полученные при изучении системы звуков русского языка.

В жизни детей большое место занимают разные внешкольные занятия: предметные кружки, кружок «умелые руки», вечера самодеятельности, школьные спектакли. На этих занятиях дети сами выступают с докладами, с сообщениями, с чтением и декламацией. Ясно, что все эти выступления требуют хорошей постановки голоса, чистого и правильного произношения. Помощь учителя здесь очень нужна. Целесообразно для этого использовать уроки, так как внимание к личной деятельности детей всегда оживляет занятия, сближает детей с учителем, поднимает вес его советов. Конечно, здесь нужен педагогический такт, чувство меры.

Использовать уроки для подготовки выступлений надо очень осторожно, но и отмахиваться от них было бы неправильно.

Часто у подростков возникает вопрос: почему мы пишем не так, как говорим? Иногда у них даже появляется подозрение: нужны ли все эти правила? Мы разъясняем, показываем детям, зачем нужно единое письмо, почему письмо на слух затормозило бы наше письменное общение, почему принята единая для общества орфография. Такие беседы нравятся детям. Они убеждаются, зачем в жизни нужно то, что они учат.

Какие еще практические задачи можно решить, изучая раздел «Фонетика»? Он позволяет показать значение алфавита. Порядок букв установлен строгий, менять его не только никому не нужно, но и вредно. Поэтому алфавит надо твердо знать наизусть и уметь им пользоваться в жизни.

Учитель совместно с библиотекарем школы организует работу по выявлению практической пользы алфавита. Занятия идут в библиотеке. Заведующий библиотекой рассказывает, какие книги имеются в библиотеке, как они расставлены по полкам, как их достают и ставят обратно, как идет работа с читателем. Библиотекарь демонстрирует словари и справочники. Все это показывает вместе с тем и практическое значение алфавита. Вся работа настолько заинтересовывает пятиклассников, что они продолжают разговор об алфавите во внешкольном кружке: знакомятся с историей письма и книгопечатания, с происхождением и развитием азбуки. Дети убеждаются в огромном значении в жизни каждого грамотного человека словаря, справочника, телефонной книги, которые основаны на алфавите, на строгом порядке букв.

Учащиеся могут быть привлечены к библиотечной работе. Проверка карточек каталогов, наведение порядка на полках, помощь при выдаче книг читателям вполне доступны нашим учащимся и очень интересны для них.

Огромное значение для развития интереса имеет работа по лексике.

Существует много различных приемов работы над словом. Мы остановимся на таких, которые в большей степени развивают интерес детей к урокам. Вот, например, как в одной из ленинградских школ проводится обогащение словаря учащихся в связи с приобретением знаний об окружающем мире.

На специальной табличке пишется: «Что я хочу знать?» На полочках под этой таблицей дети ставят карточки-заказы с указанием, что именно их особенно интересует, о чем бы они хотели спросить. Каждый раз заказы появляются в изобилии. Дети хотят знать о вселенной, о явлениях природы, о растениях, о животных, о машинах, о труде, о людях. Для ответов на вопросы отводится особый час. Некоторые разъяснения даются родителями-специалистами, учителями разных предметов. Вопросы детей систематизируются, группируются. Получается как бы «устная энциклопедия». Дети живо интересуются этими беседами. Ребятам предлагается завести словарные тетради, куда они записывают новые для них слова. Выбор слов добровольен. Но тотчас возникает соревнование: у кого больше новых, интересных и трудных слов. О составе и правописании слова консультации дает учитель. Такие словари очень нравятся детям. Они оказываются интересными пособиями для использования на уроках грамматики (по словообразованию, по правописанию). Такая работа в конце концов приводит детей к необходимости участвовать в кружке русского языка, где много внимания уделяется вопросу, почему мы так говорим. Изучая «биографию» слова, дети изучают и его орфографию. Причем каждое слово является живым для ученика, вырастает из его жизненного опыта, из наглядных образов.

Некоторые учителя выдвигают задание: «Все, что увидишь, умей назвать; все, что называешь, умей написать».

С каким увлечением дети осуществляют призыв учителя! Они, например, подбирают прилагательные, рисующие цвет утреннего неба. Это развивает в них наблюдательность. Не случайно К. Д. Ушинский так высоко оценивал значение наблюдения природы для изучения русского языка.

Рассказывая и рассуждая о предметах и явлениях природы, о жизни людей, учащиеся не только усваивают лексику, но и строят предложения, учатся правильной, связной речи.

Изучение грамматики составляет основу школьного курса. Но именно законы грамматики из-за своей отвлеченности и кажутся далекими от реальной жизни детей.

Трудность заключается в том, чтобы найти пути «оживления» работы по грамматике.

Заслуживает внимания опыт М. Я. Морозовой¹.

М. Я. Морозова ввела в I—IV классах особые тетради на грамматические темы: «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол», «Предлог» и т. п. Дети собирают понравившиеся им картинки и наклеивают на страницы тетради. Каждую картинку они подписывают одним-двумя предложениями. Подписи формулируются самими детьми, но с условием, что в этих предложениях одно-два слова должны быть на грамматическую тему, согласно заглавию тетради. Например, если встречалось существительное в дательном падеже, то требовалось употребить его в разнообразных сочетаниях с другими словами. Очень поощрялось сочетание с соответствующим прилагательным. При подборе и составлении предложений детям разрешалось консультироваться у учителя. Со стороны учащихся, конечно, бывали ошибки, но они исправлялись в индивидуальной беседе. Учитель видел, что затрудняет ученика, и быстро исправлял ошибку. Сроки представления тетради не были строгими. Ведение тетради было совершенно добровольным. И примечательно, что в этих классах не бывало ни одного ученика, который уклонился бы от предложенной работы.

Работы отличались по качеству, но участие в них принимали все. Увлекала добровольность, отсутствие сжатых сроков, возможность проявить инициативу, свой выбор, свое творчество. Детям нравилась сама работа: сборка, вырезание, наклейка, письмо. Когда цикл тетрадей на тему заканчивался, все тетради, полные и неполные, удачные и менее удачные, выставлялись на полочке в классе. Учащиеся просматривали работы друг друга. Эта форма работы была хорошим повторительным обзором. Дети учились распознавать грамматические формы слов, связывая их с обобщающими правилами правописания и устной речи.

Подобная работа может с успехом применяться в V и в VI классах.

Интерес к картинкам постепенно заменялся интересом к тексту. Языковой материал в виде маленьких

¹ М. Я. Морозова, Элементы морфологии в начальных классах школы, «Известия АПН РСФСР», 1961, вып. 116.

текстов («миньятюр») со словами на данное правило придумывался самими детьми и составил тематический альбом. В альбом попадали и картинки, и репродукции с картин, и таблицы, но в основе лежал литературный текст или текст, созданный учеником или группой учеников по грамматическому заданию. В некоторых тетрадях преобладали схемы, краткие формулировки правил. Учащиеся пользовались такими альбомчиками для закрепления и повторения.

В VII и VIII классах умение правильно построить предложение, а из предложений — связную речь становится главной задачей курса.

Некоторые учителя вводят в занятия небольшие диалоги, или «разговоры», на различные темы. Наши дети должны уметь поздороваться, проститься, указать дорогу, пожелать доброго пути, выразить добрые чувства, предложить или попросить об услуге, ответить на вопрос и т. д. Здесь очень важно не впадать в шаблон, стандарт, когда стираются все индивидуальные особенности ситуации, и вместе с тем соблюсти общепринятые нормы вежливости, лаконичности, точности.

Детей интересуют эти короткие «разговоры». Они с удивлением замечают, что не умеют говорить о самых простых вещах, допускают ошибки, порождающие недоумения (например, в употреблении местоимений, деепричастий и др.).

Они видят, что даже таким простым вещам надо «учиться». И когда они привыкают хорошо отвечать, хорошо спрашивать, то они фактически овладевают и построением фразы, развивая вместе с тем и сообразительность и навыки культурной речи.

Вопросы касаются и домашнего труда и самообслуживания.

Большое место в работе учителя-словесника занимают занятия по развитию речи. Чтобы повысить интерес учащихся к этим занятиям, нужно шире связывать их с опытом детей. В этом отношении особенно полезны сочинения на темы, близкие ученикам.

Как известно, значительное место в учебной деятельности учащихся занимают уроки труда в мастерских. Вот как, например, учительница А. И. Богданова (г. Ленинград) проводит сочинения о труде.

Дети описывали процесс труда, свою продукцию. Выбор темы, выбор предмета описания или рассказа был добровольным. Последовательность операций производственного процесса требовала или единства времени в описании, или, наоборот, смены времени. Иногда, в целях большей выразительности речи, употреблялась и замена времен и наклопов. Предмет описания ставился в различные ситуации, указывались условия, обстоятельства, причина, цель действия. Живописуя, дети прибегали к сравнениям, вводили в речь сложные предложения с различными видами связей их компонентов. По-разному конструировалась и связь между предложениями в целостном тексте.

Во время разбора сочинений дети оценивали не только правильность содержания, последовательность, точность и полную изложения, но и язык сочинения, грамматические средства, которыми пользовался автор работы, чтобы выразить свои мысли.

Темы сочинений могут быть очень разнообразны: и туристский поход, и любая экскурсия, и просто прогулка в лесу, в поле, по реке, переживания подростка во время волнующих общественных событий, в быту, в природе.

Чем разнообразнее будет тематика сочинений, тем интереснее и увлекательнее пройдут занятия.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ — ОДИН ИЗ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К РАБОТЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Соблюдение принципов преемственности и перспективности в преподавании русского языка имеет большое значение для развития речи учащихся и для выработки у них прочных орфографических и пунктуационных навыков.

Вместе с тем работа учителя в соответствии с указанными принципами воспитывает у детей интерес к предмету, развивает их внимание. Обращение к уже известному материалу (преемственность) позволяет всем школьникам активно участвовать в работе. Детям в этом случае интересно трудиться, так как они чувствуют, что прошлая их учеба не пропала даром. От учителя учащиеся узнают, что в дальнейшей работе изучение нового, более сложного материала будет строиться на основе известного, приобретенного на предыдущих ступенях учения (перспективность). Таким образом, перед учащимися открывается перспектива познания нового, являющаяся стимулом для дальнейшей работы, стимулом, постоянно поддерживающим их интерес и внимание.

Данная статья посвящена тому, как осуществить принцип преемственности и перспективности в изучении одной из сложных тем по синтаксису и пунктуации — «Предложения с союзом *и*» — и как при этом можно развивать интерес учащихся к учебной работе.

Известно, что предложения с союзом *и* включают в себя различные варианты конструкций в связи с тем, что союз *и* в этих предложениях может соединять два и несколько однородных членов, соединять однородные члены разных рядов, простые предложения в составе сложносочиненного, однородные члены в сложноподчиненных предложениях, разделенные придаточным пред-

ложением, однородные придаточные в сложноподчиненном предложении, два или несколько простых предложений в сложных синтаксических конструкциях.

Кроме того, сложными для усвоения являются простые, сложносочиненные, сложноподчиненные и бессоюзные предложения, в которых перед союзом *и* и после него могут находиться причастные и деепричастные обороты, распространенные приложения, уточняющие обстоятельства, вводные слова и предложения, обращения и т. д.

Затруднения в определении структуры предложений с союзом *и*, а следовательно, и в их пунктуационном оформлении приводят к тому, что учащиеся редко пользуются отмеченными конструкциями в своей письменной речи, что, естественно, обедняет стиль их работ, порождая синтаксическое однообразие. Если же ученики и употребляют конструкции с союзом *и*, то при этом допускают большое количество пунктуационных ошибок, которые являются устойчивыми и распространенными.

Причины такого положения заключаются в следующем. Во-первых, в обучении наблюдается большой разрыв между начальной и средней школой. В V—VIII классах редко учитывают знания, полученные учащимися в начальных классах по теме «Сложные предложения с союзом *и*» и «Однородные члены предложения». При изучении фонетики и морфологии в V—VI классах обычно не проводится попутное повторение и углубление знаний учащихся по данным темам, в результате чего навыки по синтаксису и пунктуации разрушаются¹; во-вторых, изучение в VI—VII классах синтаксиса простого предложения не связывается с закреплением темы «Предложения с союзом *и*» и постепенным ознакомлением с новыми, более сложными вариантами конструкций с союзом *и*; в-третьих, работа по данной теме часто ограничивается рамками двух разделов: «Однородные члены предложения» и «Сложносочиненное предложение». Наконец, при дальнейшем изучении синтаксиса не повторяются отмеченные разделы и не используются возможности для постепенного усложнения известных конструкций новым синтаксическим материалом.

¹ Г. П. Фирсов, Ознакомление учащихся V—VI классов с пунктуацией, М., изд. АПН РСФСР, 1959.

Кроме того, повторение простых предложений с однородными членами и сложносочиненных ведется изолированно, без постоянного сопоставления их структурных различий; на всех этапах обучения используются одни и те же варианты конструкций с союзом *и*, причем наиболее простые, известные учащимся из начальной школы.

Таким образом, в работе по данной теме не соблюдается важный дидактический принцип — «от простого — к сложному», нарушается ступенчатость в усвоении нового материала, не устанавливается взаимосвязь между всеми этапами в обучении языку и отсутствует продуманная система в изучении темы.

В результате этого перед учащимися не ставятся новые, более трудные задачи — перспективные цели. Не видя перспективы развития своих знаний, школьники теряют интерес к изучению языка. Поэтому перед учителем стоит ответственная задача — опираясь на знания по теме «Предложения с союзом *и*», полученные учащимися в начальной школе, связать повторение этой темы с изучением морфологии и синтаксиса и одновременно познакомить учащихся с основными вариантами конструкций с союзом *и*.

Такая связь новых тем с данной поможет расположить грамматический материал в порядке возрастающих трудностей, осуществить принцип постепенного усложнения конструкций с союзом *и*, что в свою очередь облегчит усвоение данной темы учащимися и создаст нормальные условия для прочного овладения большим по объему материалом, для воспитания пунктуационных навыков и обогащения речи школьников разнообразными синтаксическими конструкциями.

Кроме того, сам процесс постепенного усложнения известных конструкций новым синтаксическим материалом активизирует деятельность учащихся, развивая их познавательные интересы.

В начальной школе учащиеся знакомятся с двумя вариантами конструкций с союзом *и*: простым предложением с однородными членами и сложным, состоящим из двух простых, соединенных союзом *и*, например:

1. Заяц прошел на гумно и там нашел товарищей. (Л. Н. Толстой.) 2. Над головой зайца стоял морозный пар, и сквозь этот пар виднелись большие яркие звезды. (Л. Н. Толстой.)

В V классе, в начале учебного года, в часы, отведенные для повторения изученного в начальной школе, эти знания по теме «Предложения с союзом *и*» восстанавливаются.

В дальнейшем, в связи с изучением фонетики и морфологии, работа по ограничению структуры простого предложения от сложного проводится попутно.

Попутное повторение осуществляется при закреплении нового материала. Для этого в тренировочные упражнения включаются предложения, содержащие материал как для закрепления нового, так и для повторения пунктуации в предложениях с союзом *и*. При этом предложения подбираются таким образом, чтобы можно было одновременно проводить сопоставление простого предложения со сложным.

При разборе предложений с союзом *и* особое внимание необходимо обратить на предупреждение ошибок в смешении простого предложения со сложным. Для этого нужно научить учащихся быстро находить подлежащее и сказуемое и обязательно определять, к какому подлежащему относится каждое из сказуемых.

Такие операции раскрывают перед учащимися очень важную закономерность: в простом предложении сказуемые относятся к одному и тому же подлежащему (или к однородным подлежащим), а в сложносочиненном — к разным.

Затем ученики должны объяснять, какое это предложение (простое или сложное), отметить, что соединяет союз *и*, установить, нужна ли запятая перед ним.

Кроме того, при разборе полезно использовать различные графические средства: 1) подлежащее подчеркнуть одной чертой, а сказуемое — двумя, соединив их стрелками; 2) надписать над союзом *и* буквы: *о* — однородные члены, *и* — предложения, например:

1. Булька проболел недель шесть и ^о выздоровел.

(Л. Н. Толстой.) 2. Один раз на Кавказе мы пошли на охоту за кабанами, и ^и Булька прибежал со мной.
(Л. Н. Толстой.)

Знание отмеченной закономерности и умение проде-

лывать указанные операции помогают учащимся точно определять структуру предложения и в соответствии с этим решать вопрос о знаках препинания.

Анализ структуры указанных конструкций предложений не должен быть самодовлеющим. Его следует сочетать с работой по новой теме. В этом случае наиболее рационально анализировать такие примеры (из литературных произведений или составленные учащимися), в которые входили бы слова на изучаемые орфографические правила.

Приводим отдельные примеры предложений, в которых реализован указанный принцип (V класс).

При закреплении раздела «Непроизносимые согласные» в теме «Фонетика» в тренировочный материал можно включить следующие предложения:

1. *Лес совсем проснулся и весь наполнился птичьим радостным гомоном.* (А. И. Куприн.) 2. *Зеленя все вымерзли, и много прекрасных дубовых лесов погубила эта безжалостная зима.* (И. С. Тургенев.)

При изучении темы «Состав слова» для грамматического разбора в связи с закреплением раздела «Приставки на з» можно использовать такие предложения:

1. *Охотник бесцельно поглядел в окно и прошелся по избе.* (А. П. Чехов.) 2. *Потемки все сгущались, и предметы теряли свои контуры.* (А. П. Чехов.)

Большие возможности для попутного повторения пунктуации в предложениях с союзом *и* представляет изучение частей речи. Так, например, при закреплении правописания окончаний после шипящих *и ц* в творительном падеже существительных могут быть даны следующие предложения:

1. *Герасим толкнул дверь плечом и ввалился в дом со своей ношей.* (И. С. Тургенев.) 2. *Сергей нажал педаль, и танк плавно двинулся по нагретому солнцем асфальту.* (С. Бабаевский.)

Кроме того, в тренировочные упражнения включаются такие конструкции с прямой речью и обращением, в которых простые и сложные предложения являются словами автора, например:

1. *«Долой насилие!» — крикнул чей-то молодой голос и одиноко потерялся в шуме спора.* (М. Горький.) 2. *Наташа засмеялась, и Павел усмехнулся, а хохол сказал: «Спасибо вам, ненько, за чай!»* (А. М. Горький.)

Анализ этих конструкций вызывает у учащихся интерес к языку, так как в знания детей вносится новое: известное дается в новом сочетании.

Подбор таких предложений позволяет одновременно и повторять знаки препинания при прямой речи и обращении.

Однако одной работы с готовым текстом недостаточно для воспитания прочных пунктуационных навыков и для развития речи учащихся. Поэтому необходимы задания по конструированию примеров:

1. Соединить два простых предложения в сложное, например: *Немцы приближались к батарее. Капитан Озеров приказал солдатам приготовиться к бою.* (*Немцы приближались к батарее, и капитан Озеров приказал солдатам приготовиться к бою.*)

2. Закончить предложение, сделав его сложным, например: *Наступила весна, и ...* (*Наступила весна, и прилетели с юга птицы.*)

3. Простое предложение переделать в сложное, например: *Солнце выглянуло из-за туч и озарило поле ярким светом.* (*Солнце выглянуло из-за туч, и поле озарилось ярким светом.*)

4. Разобрать данное предложение и дописать к нему прямую речь с обращением, например: *Ребята накололи Лидии Петровне дров, и старушка сказала: ...* (*Ребята накололи Лидии Петровне дров, и старушка сказала: «Большое спасибо, мальчики!»*).

Кроме того, в V классе в связи с повторением темы «Предложения с союзом *и*» необходимо обратить внимание на синтаксическое оформление письменных работ учащихся, потому что школьники пользуются главным образом простыми предложениями, что создает искусственность их слога.

Целесообразно при подготовке к изложениям и сочинениям, а также при анализе ошибок в них показать учащимся, как нужно пользоваться сложными предложениями. Для этого выбирается отрывок из ученической работы, состоящий из одних простых предложений, и дается задание соединить, где это возможно, простые предложения в одно сложное, например:

Темная полярная ночь нависла над городком. Большие сугробы снега сияли тысячами алмазов под светом электрических ламп.

В это время на обледенелую пристань выгружали ящики с крымскими яблоками для детей зимовщиков. Во время разгрузки несколько ящиков разбилось. Яблоки раскатились по всей пристани.

Исправленный текст:

Темная полярная ночь нависла над городком, и большие сугробы снега сияли тысячами алмазов под светом электрических ламп.

В это время на обледенелую пристань выгружали ящики с крымскими яблоками для детей зимовщиков. Во время разгрузки несколько ящиков разбилось, и яблоки раскатились по всей пристани.

Часто при построении предложений с союзом *и* учащиеся допускают ошибки:

1) разделение предложения с перечислением однородных сказуемых на отдельные предложения, например: «Артиллерист побежал к пушкам. Он повернул хобот и взял фитиль»;

2) неоправданное употребление союза *и* перед каждым предложением, например: «**И** подул жаркий ветер со стороны пустыни. **И** капитан разрешил купаться. **И** матросы спустили на воду парус. **И** натянули его и устроили купальню».

Для исправления первого недочета учащиеся получают задание — соединить два предложения в одно простое так, чтобы сказуемые относились к одному и тому же подлежащему, например:

Артиллерист побежал к пушкам, повернул хобот и взял фитиль.

При устранении второго недочета ученики убирают повторение союза: соединяют простые предложения в сложное, а также объединяют несколько предложений в одно простое с однородными сказуемыми, например:

Подул жаркий ветер со стороны пустыни, и капитан разрешил купаться. Матросы спустили на воду парус, натянули его и устроили купальню.

Работа над исправлением недочетов в изложениях и сочинениях сосредоточивает внимание детей на способах выражения мысли, помогает понять строй предложения, способы связи предложений в одно логическое целое и учит детей пользоваться разнообразными синтаксическими конструкциями. Дети видят практическую пользу

от предыдущих занятий, и у них, естественно, все более развивается интерес к урокам.

Изучение следующих морфологических тем также связывается с попутным повторением пунктуации в предложениях с союзом *и*.

Так, при закреплении правописания суффиксов прилагательных могут быть даны следующие предложения:

1. *Дед лежал на траве в своем шалашике и часто пил воду из жестяного бидончика.* (Б. Горбатов.) 2. *Мартовское солнце светило ярко, и сквозь оконное стекло падали на стол горячие лучи.* (А. П. Чехов.)

При работе над числительными можно использовать такие предложения:

1. *Партизаны захватили склад с пятьюстами семьюдесятью орудиями и подбили восемь танков противника.* 2. *На овощную базу экспедиторы доставили четыреста шестьдесят ящиков помидоров, и рабочие разгрузили машины в короткий срок.*

При закреплении отрицательных местоимений в тренировочный материал можно включить следующие предложения:

1. *Никто в Запорожье ничем не обзаводился и ничего не держал у себя.* (Н. В. Гоголь.) 2. *Ни пред кем не боялась бы она обнаружить своих мыслей, и никакая сила не могла бы ее заставить молчать.* (Н. В. Гоголь.)

Следующая тема — «Глагол» — особенно тесно связана с синтаксисом. Связь эта проявляется в том, что сказуемые чаще всего выражаются глаголами. А умение найти сказуемые и правильно отнести их к подлежащему (или подлежащим) помогает отграничить структуру простого предложения от сложного.

При закреплении темы «Глагол» для грамматического разбора нужно дать как можно больше предложений с однородными сказуемыми, так как такие предложения учащиеся часто принимают за сложные, например:

Станица белеет высоко на горе и весело, задорно смотрит в лиловатую сухую даль. (А. С. Серафимович.)

Такие предложения сопоставляются со сложными с целью отграничения их структур.

Так, при закреплении раздела «Правописание *-тся* и *-ться*» предлагаются следующие примеры:

1. В тот день я и без того уже поохотиться не мог и потому крепя сердце покорился своей участи. (И. С. Тургенев.) 2. Вместе с медленно остывающим солнцем медленно садится горячая пыль, и во всю громадную вышину открываются пирамидальные тополи. (А. С. Серафимович.)

Особый интерес у учащихся вызывает работа, показывающая, что на основе известной конструкции с союзом *и* можно создать новый вариант.

Так, при изучении безличных глаголов ученики практически знакомятся со сложносочиненным предложением, в составе которого находится безличное предложение.

Ознакомление с этим вариантом проходит в следующем порядке.

На втором уроке после объяснения темы «Безличные глаголы», разбирая безличные предложения, употребленные отдельно, учащиеся с помощью учителя устанавливают, что в этих предложениях из главных членов имеется только сказуемое. Следовательно, сказуемое безличного предложения не относится ни к какому подлежащему.

На следующем уроке для разбора дается два простых предложения, например: *Светает. На улице появляются прохожие.*

Учащиеся определяют первое предложение как безличное. Затем предлагается задание: соединить союзом *и* эти два предложения в одно сложное, например:

Светает, и на улице появляются прохожие.

В итоге делается вывод: безличное предложение употребляется как отдельно, так и в составе сложного, где оно, как и все другие предложения, отделяется запятой.

Особенно следует подчеркнуть, что сказуемое безличного предложения, находящегося в сложном предложении, нельзя смешивать с однородными сказуемыми: в этом случае структура предложения будет определена неправильно.

Чтобы предупредить смешение сказуемого безличного предложения со сказуемыми другого предложения, от учащихся нужно требовать тщательной проверки того, к какому подлежащему относится каждое из сказуемых или не относится ни к какому (в безличном предложении).

Только после предварительной подготовки для тренировочных упражнений даются сложные предложения, имеющие в своем составе безличные предложения, например:

1. *Было еще рано, и люди на нарядных улицах с кудрявыми деревьями вдоль тротуаров встречались редко.* (Ф. Гладков.) 2. *Лодку накрыло, и она глубоко черпнула.* (А. С. Серафимович.)

Интересным видом работы, способствующим развитию речи учащихся и вызывающим к себе интерес, является задание, требующее к безличному предложению дописать простое с союзом *и*, например: *Пахло акацией.* (*Пахло акацией, и пчелы слетались на этот запах.*)

На следующем этапе работы, при закреплении темы «Причастие», в речь учащихся вводится новая, более сложная конструкция с союзом *и*, основанная на известном варианте: простое предложение с однородными членами, осложненное причастным оборотом, например:

Чапаев быстро сообразил и помчал к резервному батальону, стоявшему неподалеку. (Д. Фурманов.)

Ознакомление с такой конструкцией проходит после тренировки учащихся в обособлении причастных оборотов в предложениях без однородных членов.

Для грамматического разбора дается простое предложение с однородными членами, например: *Боль обострилась и нарастала с каждой минутой.*

После разбора учитель осложняет это предложение причастным оборотом, например: *Боль, глухо нывшая в сердце старика, обострилась и нарастала с каждой минутой.* (В. Ажаев.)

Затем ведутся наблюдения над интонацией и пунктуацией. В связи с этим подчеркивается, что при чтении причастный оборот выделяется паузой (или паузами, если находится в середине предложения), а на письме — запятой (или запятыми).

Внимание учащихся обращается также на то, что предложение, осложненное причастным оборотом, остается простым.

В дальнейшем такие предложения включаются в тренировочный материал.

С большой охотой школьники выполняют работу по распространению причастным оборотом предложений

с союзом *и*, так как при этом дети показывают свое умение самостоятельно строить подобные конструкции. Можно предложить задание: дописать к подчеркнутому слову причастный оборот, например: *Солнце клонится к западу и вскоре прячется за горы* (поросшие хвойным лесом).

Что дает эта работа? Во-первых, работа над такими предложениями способствует предупреждению ошибок в смешении простого предложения с союзом *и*, осложненного причастным оборотом, со сложным. Во-вторых, анализ указанных предложений воспитывает у учащихся навыки выразительного чтения и умение одновременно применять несколько пунктуационных правил. В-третьих, письменная речь школьников обогащается новой синтаксической конструкцией.

В таком же порядке учащиеся знакомятся с новым вариантом предложения с союзом *и* при закреплении темы «Деепричастие» — простым предложением с однородными членами, осложненным деепричастным оборотом

На данном этапе школьникам следует показать наиболее простые конструкции с деепричастным оборотом, например:

1) простое предложение, в котором деепричастный оборот удален от союза *и*, например: *Прослужив недолго, отец неожиданно бросил службу и вернулся в старую дедовскую усадьбу* (К. Паустовский);

2) простое предложение, в котором деепричастный оборот относится к первому сказуемому и находится перед союзом *и*, например:

Коршуны очень высоко парили, кружась на распластанных крыльях, и не могли догнать друг друга (Ф. Гладков);

3) простое предложение, в котором деепричастный оборот относится ко второму сказуемому и стоит после союза *и*, например:

Девчонка подхватила меня под руку и, расталкивая ребятишек, повела дальше по дощатому тротуару. (Ф. Гладков.)

При работе над указанными предложениями обращается внимание на привитие учащимся навыка выразительного чтения конструкций с деепричастным оборотом и подчеркивается, что в том случае, когда деепричастный

оборот стоит после союза *и*, пауза отсутствует, но запятую ставить нужно.

Анализ отмеченных конструкций, соединяющих в себе известный и новый материал, вызывает у детей потребность самим создать аналогичные предложения. Для этого ученикам предлагается вставить деепричастный оборот после союза *и*. Например: *Красноармейцы весело топали, смеялись и (хлопая варежками) отогревали руки.*

В процессе создания новых разновидностей предложений с союзом *и* на основе известных и при сравнении их с исходными школьники начинают понимать, что в языке все взаимосвязано. В результате этого активизируется деятельность учащихся, развивается их логическое мышление и внимание и повышается интерес к изучению языка.

Изучение последующих морфологических тем («Наречие», «Предлоги», «Союзы», «Частицы») также связывается с работой по отграничению структуры простых предложений от сложных и с повторением наиболее трудных разновидностей конструкций с союзом *и*, рассмотренных на предыдущих ступенях обучения.

Для этого в тренировочные упражнения включаются такие предложения с союзом *и*, которые содержат материал по изучаемой морфологической теме.

Так, при закреплении неопределенных наречий можно дать следующие предложения:

1. *Кое-где на полянах перелетали и жалобно попискивали птицы.* (К. Паустовский.) 2. *Надо мной пролетали растрепанные галки с раскрытыми клювами, и где-то под крышей ворковали голуби.* (Ф. Гладков.)

Такая предварительная работа над предложениями с союзом *и* подготовит успешное усвоение учащимися темы «Союз».

Приступая к изучению этой темы, школьники твердо будут знать, что союз *и* служит для соединения однородных членов и предложений.

На данном этапе необходимо подвести некоторые итоги повторения темы «Предложения с союзом *и*».

Во-первых, делаются выводы о роли союза *и* (в пределах изученного).

Во-вторых, к знаниям учащихся о союзе *и* прибавляется новое: союз *и* сочинительный.

В-третьих, учащиеся перечисляют все известные им разновидности конструкций с союзом *и* и приводят самостоятельно примеры.

Попутная работа над синтаксисом и пунктуацией в связи с изучением морфологии укрепляет навыки пунктуации и выразительного чтения, помогает учащимся глубже понять новый и повторяемый материал и благотворно сказывается на развитии письменной речи школьников: в их изложениях и сочинениях появляется все больше и больше разнообразных синтаксических конструкций. Кроме того, такая работа приучает учащихся видеть взаимосвязь между морфологией и синтаксисом и решать одновременно несколько задач, что в свою очередь повышает интерес детей к изучению языка.

Для проверки того, как учащиеся усвоили пунктуацию в предложениях с союзом *и*, проводятся диктанты и изложения, содержащие указанный материал.

На следующем этапе — при изучении синтаксиса в VI—VIII классах — продолжается работа по повторению и углублению знаний учащихся по теме «Предложения с союзом *и*».

Осуществление преемственной связи между предыдущими этапами и новым в изучении рассматриваемой темы преследует цель не только закрепить пунктуационные навыки учащихся и обогатить их речь новыми синтаксическими конструкциями, но и показать школьникам, что новые, усложненные конструкции создаются на основе известных разновидностей, увлечь детей процессом усложнения конструкций.

С целью повторения темы «Предложения с союзом *и*» в тренировочные упражнения включаются предложения, содержащие материал как для закрепления новой синтаксической темы, так и для попутного повторения пунктуации в конструкциях с союзом *и*.

Так, при закреплении способов выражения подлежащего различными частями речи и словосочетаниями для грамматического разбора даются следующие предложения:

1. *Три сестры Володи сидели за столом и не отрывали глаз от нового знакомого.* (А. П. Чехов.) 2. *То и дело останавливается Дружок, и кто-нибудь вышибает заклинившийся в подкову голыш.* (А. С. Серафимович.)

Помимо этого, для грамматического разбора по теме «Главные члены предложения» необходимо подбирать предложения с союзом *и*, изученные ранее особенно трудные разновидности, например: сложносочиненные предложения с безличным, простые предложения, осложненные причастным или деепричастным оборотом, и предложения с союзом *и*, являющиеся словами автора в конструкциях с прямой речью и обращением.

Такой подбор тренировочного материала поможет осуществлять систематическое повторение изученного.

Далее мы остановимся на тех темах, при закреплении которых проводится усложнение известных конструкций с союзом *и* новым синтаксическим материалом.

Закрепление темы «Тире в именном составном сказуемом» позволяет познакомить учащихся с новыми разновидностями предложений с союзом *и*:

1) простым предложением с однородными членами и 2) сложносочиненным предложением, в которых вместо опущенной связки употребляется тире, например:

1. *Наш век — это век крушения колониализма, победоносного марша социализма и возникновения коммунистического общества.* 2. *Народ — творец истории, и построение коммунизма — дело рук народа, его энергии, его разума.*

Таким образом, известные разновидности усложняются новым синтаксическим явлением и пунктуационным знаком — тире.

Работа над такими предложениями предупреждает характерную ошибку — пропуск тире или запятой — и воспитывает у учащихся навык применять одновременно несколько пунктуационных правил.

При закреплении темы «Определение» продолжается работа над той разновидностью предложения с союзом *и*, с которой учащиеся познакомились при изучении причастий.

Кроме того, на данном этапе в речь школьников вводятся новые, более сложные разновидности:

1) сложносочиненное предложение, распространенное причастным оборотом, например: *Листва дрожала на деревьях, и тень падала на землю от тучи, расстилавшейся по небу бархатным пологом* (М. Горький);

2) простое предложение, в котором однородными являются два причастных оборота, соединенных союзом

и, например: Они выбрались на полянку, поросшую камышом и местами залитую водой. (А. Н. Толстой.)

Понимание последней конструкции вполне доступно учащимся, так как она аналогична простому предложению с двумя однородными членами, связанными союзом *и*.

Учащиеся в своей письменной речи пользуются такими предложениями, но не имеют ясного представления о том, какое правило следует применить в данном случае.

При закреплении темы «Обстоятельства» (обстоятельства времени, причины и образа действия) продолжается работа по обособлению деепричастных оборотов в тех разновидностях конструкций с союзом *и*, с которыми школьники ознакомились при изучении деепричастий.

Помимо этого, речь учащихся обогащается новыми разновидностями предложений с союзом *и*:

1) простым предложением, имеющим два однородных деепричастных оборота, соединенных союзом *и* (по типу простого предложения с двумя однородными причастными оборотами), например: *Федя лежал, опершись на локоть и раскинув полы своего армяка (И. С. Тургенев);*

2) сложносочиненным предложением, распространенным одним деепричастным оборотом, например: *Обгоняя косяки птиц, много тысяч километров пролетели мы над синей тайгой, и сверху еще прекраснее казались одетые в цветные одежды бескрайние леса (И. Соколов-Микитов);*

3) простым предложением с деепричастным оборотом, которое является словами автора в конструкции с прямой речью и обращением, например: *Рыбин подошел к Власовой и, толкнув ее плечом, тихонько сказал: «Не горячись, мать». (М. Горький.)*

Следующий, очень важный этап в расширении и углублении знаний учащихся по теме «Предложения с союзом *и*» — изучение раздела «Типы простого предложения».

Структуру неопределенно-личных, безличных и назывных предложений, употребленных отдельно, учащиеся определяют сравнительно легко. Нахождение же этих типов предложения в составе сложносочиненных предложений — большая трудность для учащихся, приводящая

часто к смешению сложносочиненных предложений с простыми.

Поэтому закрепление типов простого предложения проводится в основном на материале сложносочиненных предложений, имеющих в своем составе неопределенно-личные, безличные и назывные предложения, чтобы воспитать у учащихся навык быстро вычленять указанные типы предложения. При этом особое внимание обращается на умение правильно относить сказуемые к подлежащим.

При закреплении раздела «Неопределенно-личные предложения» для грамматического разбора дается новая разновидность сложносочиненного предложения, в котором личное и неопределенно-личное соединены союзом *и*, например:

Редко кого из детей в наших семьях баловали лаской, и эту ласку я принимал от Параша как дорогой подарок. (Ф. Гладков.)

При изучении безличных предложений продолжается закрепление известной учащимся разновидности конструкции с союзом *и* (сложносочиненного предложения, имеющего в своем составе безличное).

Помимо этого, учащиеся знакомятся с двумя новыми разновидностями:

1) сложносочиненным предложением, в котором сочетаются неопределенно-личное и безличное предложения, например: *Вот железную дорогу построили, и стало удобно.* (А. П. Чехов.);

2) сложносочиненным предложением, включающим в свой состав два безличных предложения, например: *Было жарко, и хотелось освежиться купанием.* (А. П. Чехов.)

При закреплении назывных предложений для тренировочных упражнений целесообразно дать сложносочиненные предложения, содержащие в своем составе сочетание назывного с другими типами простого предложения, например: *Несколько прыжков, и Павка очутился около окна.* (Н. Островский.)

Такое сочетание типов простых предложений в сложносочиненном позволяет постоянно сопоставлять их с целью лучшего усвоения.

При закреплении типов простого предложения продолжается попутное повторение пунктуации при прямой

речи, обращении, при деепричастных и причастных оборотах. Для этого в тренировочные упражнения необходимо включать сложносочиненные предложения, имеющие безличные и неопределенно-личные предложения, осложненные прямой речью, обращением, причастным или деепричастным оборотом, например:

1. *Скучно стало Ванятке, и говорит он как-то отцу: «Батя, слышь, отдай в училище».* (А. С. Серафимович.) 2. *Мне хотелось увидеть все самому, и с большой охотой я присоединился к экспедиции, отправлявшейся на Кавказ.* (И. Соколов-Микитов.) 3. *По вечерам разводили костер, и люди работали, сидя у огня.* (Поступальская.)

Постоянная и целенаправленная работа над темой «Предложения с союзом *и*» подготовит учащихся к программному изучению темы «Однородные члены предложения» и позволит сосредоточить внимание на более трудных разновидностях конструкций с союзом *и* в сравнении с теми, которые анализировались на предыдущих этапах.

К этим разновидностям относятся следующие:

1) простое предложение с повторяющимся союзом *и*, например: *Тут я слышал и раскаты грома, и скорбные стоны, и смех детей, и пенье птичек, и неслышанно прекрасные песни девушек* (Ф. Гладков); 2) простое предложение, где однородные члены связаны союзом *и* попарно, например: *Советские люди самоотверженно трудятся на полях и заводах, в шахтах и рудниках*; 3) простое предложение с двумя или несколькими рядами однородных членов, например: *Трава на луке ядрено и сочно кудрявилась густой зеленью и пахла мятой и молодой полынью* (Ф. Гладков); 4) простое предложение, в котором однородные члены, связанные повторяющимся союзом *и*, стоят перед обобщающими словами или после, например: *Все ликовало и пело вокруг меня; и жнивьё, и ромашки на меже, и пламя подсолнечников в разных местах среди ржи* (Ф. Гладков); 5) сложносочиненное предложение, в котором союз *и* соединяет два однородных члена и простые предложения (преимущественно безличные), например: *В печах трещало и пело пламя, и во всем доме пахло оттаявшей хвоей.* (Поступальская.)

На этом этапе учащиеся продолжают повторять

пунктуацию в известных им разновидностях — простых предложениях с однородными причастными или деепричастными оборотами, соединенными союзом *и*. Кроме того, полезно ученикам предложить для разбора такие предложения с указанными оборотами, где союз *и* повторяется несколько раз, например:

1. *И плотина, и здание станции, и береговые краснокрышие постройки, не нарушая суровой строгости природы, как бы дополняют собою северный чудесный пейзаж.* (И. Соколов-Микитов.) 2. *И эти дома, похожие на дворцы, и даже деревянные избы казались огромными и загадочными.* (Ф. Гладков.)

При закреплении темы «Однородные члены предложения», как и других тем, необходимо уделить внимание развитию речи учащихся: умению строить конструкции с однородными членами. Помимо упражнений учебника, учащиеся с большим интересом выполняют следующие задания:

1) Распространить предложение двумя-тремя однородными членами.

1. *Октябрята, пионеры, комсомольцы — пример для своих сверстников в учении, ... (труде и отдыхе).* 2. *Борьба за мир — это сейчас наша самая важная задача, ... (наша первейшая и главная обязанность).*

Это упражнение преследует и другую цель — повторить тип при пропуске связки в именном составном сказуемом.

2) Распространить простое предложение однородным сказуемым, затем переделать распространенное предложение в сложное.

Молния блеснула. Молния блеснула и озарила всю окрестность. (Молния блеснула, и вся окрестность озарилась яркой вспышкой.)

Важным этапом в углублении знаний учащихся о предложениях с союзом *и* и в усложнении этих конструкций является тема «Сложносочиненное предложение». Во-первых, на данном этапе школьникам дается понятие о сложносочиненном предложении. Во-вторых, систематизируется все изученное ранее о предложениях с союзом *и*.

Наконец, ученики знакомятся с новыми, более трудными разновидностями конструкций с союзом *и*. К ним относятся:

1) сложносочиненные предложения, состоящие из трех и более простых предложений, соединенных союзом *и* (союз может быть не перед каждым простым предложением), например: *Временами разрывается серая мгла, и в просвете волнисто дрожат очертания холмов, млеет лес, струится голубое небо, и в воспаленные лица солдат иступленно глядит солнце* (А. С. Серафимович);

2) сложносочиненные предложения, в которых союз *и* соединяет однородные члены и простые предложения (личные, безличные и неопределенно-личные), например:

1. *Мне было жаль и Володимирыча и Егорушку, и я возненавидел и отца, и Сыгня, и Тита.* (Ф. Гладков.) 2. *На Луконю положили третий мешок, и все окружили слепого и не сводили с него глаз* (Ф. Гладков);

3) сложносочиненные предложения, в составе которых одно из простых предложений имеет однородные члены и обобщающие слова, например: *Шорох ног, крики, чавканье топоров по костям, звяканье весов, удушливый запах мяса, зелени, помидоров, рыбы — все это ошеломяло меня, и я очень боялся потеряться в густом людском месиве* (Ф. Гладков);

4) сложносочиненные предложения с союзом *и*, в которых имеется общий второстепенный член, относящийся к обоим простым предложениям, например: *Сквозь дождь лучило солнце и раскидывалась широкая радуга от края до края.* (М. Пришвин.)

Кроме того, с целью повторения изученного ранее для грамматического разбора предлагаются следующие конструкции с союзом *и*:

1) сложносочиненные предложения, осложненные причастным или деепричастным оборотом, например:

1. *По утрам мы встречаем солнце, ярко загорающееся над тундрой, и ветер обсушивает наши лица, шелушащиеся от загара.* (И. Соколов — Микитов.) 2. *Пролетали надо мной торопливые голуби, хлопая крыльями, и тоскливо повизгивали сине-зеленые пугальцы* (Ф. Гладков);

2) сложносочиненные предложения, являющиеся прямой речью, например:

1. *«Я — русский человек, и все свои знания, весь свой труд, все свои достижения я имею право отдавать только моей Родине», — писал изобретатель радио Попов.* 2. *Замечательный писатель Пришвин любил повторять: «Пио-*

неры! Мы — хозяйева нашей природы, и она для нас — кладовая солнца с великими сокровищами жизни»;

3) сложносочиненные предложения, в состав которых входит простое предложение с тире вместо опущенной связи, например: *Эти яблони, липы, вся эта гущина зелени — это его (Мартына Мартыновича) сила и жизнь, и никто не может у него отнять право любить их.* (Ф. Гладков.)

Учащимся интересно не только анализировать примеры, предлагаемые учителем, но и самим конструировать предложения с союзом *и*. В связи с этим ученики выполняют разнообразные задания по развитию речи.

Во-первых, используются подходящие упражнения учебника.

Во-вторых, предлагаются следующие задания:

1) Сделать предложение сложносочиненным, например:

1. *Сибирь — огромный край, и* (масштабы строительства там тоже огромны). 2. *Наша страна идет в коммунизм, и* (наша задача — идти в ногу с ней).

2) Соединить союзом *и* два простых предложения, в одном из которых имеются однородные члены, связанные союзом *и*, например: *За каменными и дощатыми заборами густо зеленели сады. Оттуда пахло цветами.* (За каменными и дощатыми заборами густо зеленели сады, и оттуда пахло цветами.)

3) Соединить союзом *и* два простых предложения, в которых имеются однородные члены, связанные союзом *и*, например: *Солнце садилось в травы, в туманы и росы. Шум поезда не мог заглушить птичьего щелканья и перелива в кустах по сторонам полотна.* (Солнце садилось в травы, в туманы и росы, и шум поезда не мог заглушить птичьего щелканья и перелива в кустах по сторонам полотна.)

4) Продолжить начатые предложения так, чтобы первые четыре предложения были простыми с однородными членами с союзом *и*, а следующие четыре — сложносочиненными с союзом *и*.

1. *Пионеры украшают улицы родных городов...* 2. *После ноябрьских морозов на землю лег снег...* 3. *Куст сирени только что распустился...* 4. *Ветер рвал серые полосы воды...* 5. *Дождь хлестал косыми струями...* 6. *В Яку-*

тии были открыты залежи алмазов... 7. Болгария разводит в большом количестве розы... 8. Многие школьники переписываются с зарубежными друзьями...

5) Составить сложносочиненные предложения с союзом *и*, состоящие из двух простых (одно из них безличное), употребляя следующие слова в качестве сказуемых:

1. Темнеть — садилось. 2. Взгрустнулось — вспомнил. 3. Было холодно — боялись. 4. Не спалось — стал читать. 5. Нездоровилось — вызвал.

6) Составить сложносочиненные предложения, состоящие из двух простых (одно из них должно быть назывным), употребляя данные слова в качестве подлежащих:

1. Мороз — холод. 2. Ветер — деревья. 3. Ночь — туристы. 4. Полдень — облака. 5. Дождь — земля. 6. Тишь — птицы.

Эффективным средством в воспитании речевого слуха, внимания и пунктуационной грамотности учащихся является выборочный диктант.

Вначале, перед чтением первой части текста, ученики получают задание — записать только сложносочиненные предложения. Затем проверяется записанное: ученики выразительно читают предложения, разбирают их, объясняя постановку знаков препинания.

После этого, перед чтением второй части диктанта, дается новое задание — записать только простые предложения с союзом *и*.

Наконец, анализируются выбранные предложения и делается вывод о структурных и пунктуационных различиях предложений с союзом *и*.

Закрепление рассматриваемой темы не должно на этом заканчиваться. Необходимо в дальнейшем систематически к нему возвращаться при изучении нового материала.

В результате такой работы будут совершенствоваться пунктуационные и речевые навыки учащихся, возможно будет не только сохранить знания, полученные школьниками на предыдущих этапах обучения, но и повести детей дальше: от знакомого материала к новому, более трудному. Интерес к теме при этом у учащихся значительно повышается, так как школьникам есть на что опереться в своих знаниях, и работа проходит активно.

При изучении следующей темы — «Сложноподчиненные предложения» — продолжается работа по повторе-

нию изученных разновидностей конструкции с союзом *и* и ознакомлению учащихся с новыми вариантами, основанными на известных.

Так, особое внимание следует уделить работе над сложноподчиненным предложением, в котором придаточное находится в середине главного, перед союзом *и*, соединяющим однородные члены, например: *Проваливающегося в снегу лось медведь преследует, пока тот остается от изнеможения, и тогда легко справляется с выбившейся из сил добычей.* (И. Соколов-Микитов.)

Трудность этой конструкции для учащихся состоит в том, что сказуемое придаточного предложения принимается ими за одно из однородных, в результате чего не ставится запятая перед союзом *и*. Таким образом, придаточное предложение ошибочно выделяется запятой только с одной стороны.

Для предупреждения указанной ошибки необходимо не только четко установить границы придаточного и прочитать его с соблюдением пауз, но и проверить, к какому подлежащему относится каждое из сказуемых. Последний прием особенно оправдывает себя в том случае, когда в главном и придаточном предложениях эти подлежащие будут подчеркнуты учащимися.

К описанной конструкции примыкает и такая трудная разновидность сложноподчиненного предложения, в которой сравнительный оборот стоит после союза *и*, например: *И она опустила тут же свою руку, положила хлеб на блюдо и, как покорный ребенок, смотрела ему в очи.* (Н. В. Гоголь.)

Тренировочный материал должен обеспечить постоянную работу над подобными конструкциями.

Кроме того, учащимся полезно дать следующее задание: разобрать предложение и затем к выделенному слову дописать придаточное, например:

1) *Туристы свернули в лес и пошли по узенькой тропке.* (Туристы свернули в лес, который начинался за деревенькой, и пошли по узенькой тропке.) 2. *Прохожий объяснил мне и пошел дальше.* (Прохожий объяснил мне, как пройти к реке, и пошел дальше.)

Выполняя это задание, школьники сопоставляют структуру простого предложения с однородными членами со структурой сложноподчиненного предложения

и находят разницу в пунктуационном оформлении этих конструкций.

При изучении сложноподчиненных предложений с двумя или несколькими придаточными учащиеся надо познакомить с новой разновидностью предложения с союзом *и* — сложноподчиненным предложением с однородными придаточными, соединенными союзом *и*. Например: *Видно, как волна ударяет в борт и брызги летят далеко через остекленную рубку.* (Ф о м е н к о.)

При грамматическом разборе однородные придаточные сопоставляются (по сходству) с однородными членами в простом предложении.

Такая аналогия, помогая лучшему пониманию рассмотренной конструкции, воспитывает у учащихся прочные пунктуационные навыки.

В дальнейшем, после закрепления данной конструкции, в тренировочные упражнения необходимо включать более сложный ее вариант — предложение, в котором союз *и* соединяет не только однородные придаточные, но и однородные члены, например: *Но когда возы тронулись и мы с отцом и матерью пошли вслед за ними, Кузьяр остановился как вкопанный и растерянно посмотрел нам вслед.* (Ф. Г л а д к о в.)

На данном этапе учащиеся также знакомятся с новой разновидностью предложений с союзом *и* — сложным предложением с сочинением и подчинением, соединяющим в себе известные учащимся конструкции. Ознакомление можно организовать в следующем порядке.

Во-первых, в данном сложносочиненном предложении, в котором простые соединены союзом *и*, ко второму простому предложению прибавляется придаточное, например: *Полосы света проникали в гущу трав и кустарников, и на одно мгновенье берега вспыхивали сотнями красок...* (будто солнечный луч ударял в россыпи разноцветной руды).

Во-вторых, в данном сложносочиненном предложении к первому простому прибавляется придаточное, например: *Потом взошли крупные, яркие звезды, и след бледно-розоватых облаков нехотя растаял в ночи.* (Потом, когда стемнело, взошли крупные, яркие звезды, и след бледно-розоватых облаков нехотя растаял в ночи.)

В-третьих, к каждой части сложносочиненного предложения прибавляется по одному придаточному, напри-

мер: *Приятно было нести тугой сноп, и мне хотелось обнять его.* (Приятно было нести тугой сноп, который потряхивал своими тяжелыми колосьями, и мне хотелось обнять его, как живого.)

Учащимся следует показать сложное предложение с сочинением и подчинением, в котором два главных предложения имеют общее придаточное, например: *Уже совсем рассвело и народ стал подниматься, когда я вернулся в свою комнату.* (Л. Н. Толстой.)

Школьники глубже поймут структуру этого предложения и его пунктуационное оформление, если данную конструкцию сопоставить (по сходству) со сложносочиненным предложением, в котором простые имеют общий второстепенный член.

Кроме того, на данном этапе продолжается повторение наиболее трудного материала, изученного ранее. Для этого в тренировочный материал включаются следующие конструкции с союзом *и*:

1) сложноподчиненные предложения, осложненные причастным или деепричастным оборотом, например:

1. *Коля представлял себя в лесах, написанных Шишкиным, и представлял так ясно, что из лесов уже долетал до него запах смолистых пней и земляники.* (К. Паустовский.) 2. *Солнце лежало, положив подбородок на горизонт, и всем своим веселым кругом уже светило и грело так жарко, что было больно глазам* (П. Павленко);

2) сложноподчиненные предложения, в которых имеется одиночное приложение, например: *Утром, когда просыпаюсь, дед-лесовик уже тукает топором под окном и по-мышьему шебаршит в углу старушонка* (И. Соколов-Микитов);

3) сложноподчиненные предложения, имеющие в главном или придаточном типе вместо опущенной связки, например: *Казачья Таловка — это крошечный, дотла сожженный поселок, где уцелели три смуглых мазанки да неуклюже и долговязо торчат обгорелые всюду печки* (Д. Фурманов);

4) сложноподчиненные предложения с сочетанием знаков препинания (запятой и тире), например: *Дружба, которой гордятся все советские народы, — источник их замечательных начинаний и трудовых и боевых подвигов.*

Помимо работы с готовым текстом, учащиеся выполняют различные задания по конструированию предложений.

Кроме отмеченных выше, используются подходящие к теме упражнения учебника и предлагаются следующие задания:

1) Сложносочиненное предложение с союзом *и* перестроить в сложноподчиненное, например: *Хлынул дождь, и экскурсанты стали прятаться и под навесы, и под деревья, и в палатки.* (Когда хлынул дождь, экскурсанты стали прятаться и под навесы, и под деревья, и в палатки.) Данное упражнение, обогащая речь учащихся разнообразными конструкциями, служит и другой цели: повторению трудных случаев пунктуации в предложениях с союзом *и*.

2) К выделенным словам прибавить придаточное предложение и объяснить постановку знаков препинания, например:

1. *Наиболее древние орудия* — это орудия охоты и рыболовства. (Наиболее древние орудия, которыми пользовались люди, — это орудия охоты и рыболовства.)

2. *Кавказ* — родина многих полезных растений и чудесных садовых цветов. (Кавказ, где много целебных источников, — родина многих полезных растений и чудесных садовых цветов.)

Такое усложнение новым синтаксическим материалом известных учащимся конструкций с союзом *и* обеспечивает не только органическую связь нового с пройденным, но и активную работу всех учеников.

На новую ступень поднимаются учащиеся в своих знаниях по теме «Предложения с союзом *и*», изучая бессоюзные сложные предложения.

При закреплении этой темы школьники анализируют такие бессоюзные предложения, которые органично соединяют в себе как материал по новой теме, так и изученный ранее.

Это позволяет не только познакомить учащихся с новыми, более трудными вариантами конструкций с союзом *и*, но и показать школьникам, что в своих знаниях они продвигаются вперед. В этом один из источников развития интереса детей к изучению языка.

В упражнениях для закрепления включаются следующие конструкции:

1) бессоюзные предложения, в составе которых имеются однородные члены, соединенные повторяющимся союзом *и*, например: *В воздухе теплые волны хмельных запахов: и черемухой пахнет, и горьким ароматом одуванчиков, и новым пунцом, и дегтем, и хмельным духом полыни* (Ф. Гладков);

2) бессоюзные предложения, имеющие в своем составе сложносочиненные предложения с союзом *и*, например:

а) точка с запятой: *Снег на улице таял, рыхлел, и лучи солнца пронизывали его глубоко; сугробы щетинились, и ледяные иголки играли радугой* (Ф. Гладков);

б) двусточие: *Сейчас все эти канавы позаросли, и болота решено впредь не трогать: они дают исток рекам и поддерживают грунтовые воды* (К. Паустовский);

3) бессоюзные предложения, где в одной из частей союз *и* соединяет однородные члены и простые предложения, например: *И на барже было пусто и сонно: люди лежали и на корме, и на носу неподвижно, и нельзя было отличить их от мешков, узлов и грязного хлама* (Ф. Гладков);

4) бессоюзные предложения, имеющие знак тире при пропуске связки, например: *Истинно прекрасное дело — это дело учителя: искусство воспламенять душу, творить людей — самое трудное и благородное искусство* (Ф. Гладков);

5) бессоюзные предложения, части которых осложнены обособленным оборотом, например:

1. *Деревья начинали желтеть снизу: я видел осины, красные внизу и совсем еще зеленые на верхушках.* (К. Паустовский.) 2. *Гремит над обрывом, бешено заворачиваясь пеной, Кубань; отходят горы, затягиваясь печальной синевой, и уже степь расстилается кругом* (А. С. Серафимович);

6) бессоюзные предложения, имеющие в своем составе сложноподчиненные предложения, например: *Я никогда не видел, чтобы так красиво танцевали люди: в их упругих и плавных движениях была невиданная мягкость, словно люди плавали по воздуху, и кружились попарно, и переплетались руками в хороводе, и приближались, и удалялись, и пролетали мимо друг друга, и взмахивали руками, как крыльями.* (Ф. Гладков.)

Изучение следующей темы — «Обособленные второстепенные члены предложения» — подготовлено всей предшествующей работой: учащиеся не только анализировали доступные их пониманию конструкции с союзом *и*, осложненные причастным или деепричастным оборотом, но и распространяли предложения этими оборотами.

На данном этапе для тренировочных упражнений необходимо давать известные учащимся разновидности предложений с союзом *и* и постепенно вводить более трудные, сосредоточив основное внимание на последних.

При закреплении раздела «Обособленные определения» предлагаются все ранее изученные разновидности предложений с союзом *и* с трудными случаями обособленных определений:

1) простое предложение, осложненное обособленным определением, находящимся перед союзом *и*, например: *Через час урядник принес мне пропуск, подписанный каракульками Пугачева, и позвал меня к нему от его имени* (А. С. Пушкин);

2) простое предложение с одиночным определением, относящимся к личному местоимению, например: *Пораженный, я не отрывал глаз от этой невиданной красоты и забыл обо всем* (Ф. Гладков);

3) сложносочиненное предложение, осложненное обособленным определением, например: *В лесу бело и черно, пестро, в оврагах шумит вода, и над ней, припекаемый солнцем, выкинул орешник золотые сережки* (М. Пришвин);

4) сложноподчиненное предложение, осложненное обособленным определением, например: *Все, что окружало нас, казалось необыкновенным: и поздняя луна, блиставшая над черными озерами, и высокие облака, похожие на горы розового снега, и даже привычный морской шум высоких сосен* (К. Паустовский);

5) сложное предложение с сочинением и подчинением, осложненное обособленным определением, например: *Вьется, вьется узкая стежка, уводящая меня в лесовое синее царство, перелетают с сучка на сучок лесные сторожа-сороки, и краснеет на стежке брусника, точно крупные алые бусы* (И. Соколов-Микитов);

6) бессоюзное предложение, включающее в свой состав обособленные определения, например: *Я подошел*

к борту и сразу с ужасом отскочил назад: зеленая, гладкая волна вздыбилась передо мною, прозрачная, жуткая, огромная, и мне почудилось, что она хотела броситься на меня, смыть с баржи и проглотить. (Ф. Гладков.)

При закреплении раздела «Обособленные приложения» целесообразно в тренировочный материал включить следующие конструкции с союзом *и*:

1) простые предложения с обособленным приложением, например: *Раз в месяц старые музыканты устраивали в доме концерт и всегда приглашали на него Аграфену — единственную жительницу тех мест, знавшую и помнившую Чайковского* (К. Паустовский);

2) сложносочиненные предложения с обособленным приложением, например: *Коренной сибиряк, Воропаев впервые увидел море, уже будучи взрослым, и оно сразу пленило его* (П. Павленко);

3) сложные предложения с сочинением и подчинением, имеющие обособленное приложение, например: *Считается, что самый преданный друг человека — собака, но если изучить сложный и сказочный мир деревьев и цветов, то самыми прекрасными друзьями, кормильцами и врачевателями являются «неподвижные братья» — растения* (Ф. Гладков);

4) предложения, в которых после обособленного приложения необходимо употребить сочетание знаков препинания, например:

1. *Второй сын, Ваня, — учитель ботаники и зоологии в большом лесном селе, за сто километров от родного озера.* (К. Паустовский.) 2. *На днях я уеду в Москву — последний обитатель большого пустующего дома, — а все вещи: и барометр, и портрет Гарибальди, и старая лампа с рисунком водяной мельницы, и стол, и букет иван-чая — все это безропотно осталось здесь зимовать.* (К. Паустовский.)

Большие трудности для учащихся представляет тема «Обособление деепричастных оборотов».

Опираясь на те знания, которые учащиеся получили в результате длительной работы над обособлением деепричастных оборотов (начиная с VI класса), на новом этапе изучения этой темы следует остановиться на наиболее трудных случаях обособления деепричастных оборотов. К ним относятся:

1) простые предложения, в которых союз *и* соединяет однородные члены и два однородных деепричастия или деепричастных оборота, например: *Отец пересмотрел запасные камеры, почистил свечи в моторе, проверил и подтянул тормоза и долго заливал в бак горючее, что-то записывая и подсчитывая в своем блокноте* (П. Павленко);

2) простые предложения, в которых деепричастный оборот или два оборота относятся ко второму сказуемому и стоят после союза *и*, например: *Не переча Крутикову, Женька молча напялил на себя ватник и, не взглянув на Сергея и никому ничего не сказав, скрылся в темнотѣ* (П. Павленко);

3) простые предложения, имеющие два деепричастных оборота или деепричастия, находящихся рядом, но относящихся к разным сказуемым, которые связаны союзом *и*, например: *Князь Андрей лежал на груди, опутившись лицом до травы, и, тяжело всхрапывая, дышал* (Л. Н. Толстой);

4) сложносочиненные предложения, в которых простые предложения связаны союзом *и* и после союза стоит одиночное деепричастие или деепричастный оборот, например:

1. *С крыш свешивались длинные сосульки, и, вспыхивая, лилась с них капель.* (Ф. Гладков.) 2. *В лесных диких тущах живут сохатые — лоси, и, подбирая бруснику, неуклюжие бродят медведи* (И. Соколов-Микитов);

5) сложноподчиненные предложения с деепричастными оборотами, например: *Находясь в тесной кабине, с особым волнением переживал я уже знакомое мне чувство полета и, следя за развернувшейся внизу панорамой, радостно думал о том, как обширна, прекрасна раскрывшаяся перед нами чудесная и богатая наша земля* (И. Соколов-Микитов);

6) сложные предложения с сочинением и подчинением, осложненные деепричастным оборотом, например: *Нам хотелось увидеть, как устроились на новоселье переселенцы-бобры, и, подкрепившись вчерашней ухой, мы уселись в нагруженные охотничьими пожитками лодки.* (И. Соколов-Микитов.)

Кроме того, для тренировки полезно дать следующие конструкции с союзом *и*:

1) сложносочиненные предложения, осложненные как причастными, так и деепричастными оборотами, например:

Грохот близкого боя еще осенью поднял медведя из берлоги, нарушив его зимнюю спячку, и вот он теперь, голодный и злой, бродит по лесу, не зная покоя (Б. Полевой);

2) простые предложения с обособленными определениями или обстоятельствами, являющиеся словами автора в конструкциях с прямой речью и обращением, например:

1. *За ужином Петр, подавленный речами матери и как будто растерявшийся, снова оживленно и быстро говорил: «Вам, мамаша, для незаметности нужно выехать отсюда пораньше».* (М. Горький.) 2. *Артем, набросав в топку угля, захлопнул ногой железную дверцу, потянул из стоявшего на ящике курного чайника воды и обратился к старику машинисту Полентовскому: «Везем, говоришь, папаша?»* (Н. Островский.)

Закрепление обособленных уточняющих обстоятельств также связывается с работой по расширению знаний учащихся по теме «Предложения с союзом *и*». С этой целью для грамматического разбора предлагаются следующие конструкции с союзом *и*:

1) простые предложения с уточняющими обстоятельствами, например: *Мартын Мартынович шел в глубь леса, в толпу белых берез и мшистых дубов, и не мог остановиться* (Ф. Гладков);

2) сложносочиненные предложения, имеющие в своем составе уточняющие обстоятельства, например: *Мы втащили санки во дворик, подволокли их вверх, к дровам, и Петька степенно и молча пошел обратно* (Ф. Гладков);

3) сложные предложения с сочинением и подчинением, имеющие в своем составе уточняющие обстоятельства, например: *Очень высоко, у самых облаков, парили два коршуна, и было похоже, что это кружились два крошечных самолета.* (Ф. Гладков.)

С большим интересом выполняют учащиеся задание, требующее к выделенному обстоятельству дописать уточняющее обстоятельство, например:

1) Отец **каждое утро** (еще затемно) *уезжал на блестящей пролетке и возвращался ночью.* 2) *Задумчиво*

плыли облака, и **очень высоко** (у самых облаков) летел на юг одинокий самолет.

Соблюдение преемственной связи между предшествующими звеньями и новым при закреплении раздела «Вводные слова и предложения» позволяет показать учащимся, что известные им конструкции с союзом *и*, усложненные вводными словами и предложениями, дают новые разновидности, например:

1) простые предложения с вводными словами и предложениями, находящимися перед союзом *и* или после него, например:

1. *И, кажется, вздохнула вся земля: дома и люди, рощи и поля.* (В. Лебедев-Кумач.) 2. *Голуб был опытный, храбрый и, как говорили, еще и везучий* (П. Павленко);

2) сложносочиненные предложения с вводными словами и предложениями, находящимися после союза *и*, например:

1. *На моховой кочке валялись перья объединенной птицы. Здесь, на кочке, медведица угощала своих медвежат выпавшим из гнезда орленком, и, видимо, собака подскочила не вовремя, помешав медведям спокойно закончить завтрак.* (И. Соколов-Микитов.) 2. *Отец получил бригаду и выехал с нами из Москвы одиннадцать лет назад, и, я отлично помню, в начале мая, вот в эту пору, в Москве уже все в цвету, тепло, все залито солнцем* (А. П. Чехов);

3) сложные предложения с сочинением и подчинением с вводными словами, находящимися после союза *и*, например: *Море точно заледенело, и, казалось, по его ровной, белесо-сизой глади можно было пробежаться, как по асфальту* (П. Павленко);

4) сложные бессоюзные предложения с вводными словами и предложениями, например:

1. *Вот, наконец, мы взобрались на Гуд-гору, остановились и оглянулись: на ней висело серое облако, и его холодное дыхание грозило близкой бурей.* (М. Ю. Лермонтов.) 2. *Раз — это было за Тереком — я ездил с абреками отбивать русские табуны; нам не повезло, и мы рассыпались кто куда.* (М. Ю. Лермонтов.)

При закреплении раздела «Вводные слова и предложения» учащиеся также с большим интересом выполняют

задание, требующее ввести в конструкцию с союзом *и* вводные слова или предложения, поставив их после союза *и*, например:

1. *Экскурсанты собирались в далекую поездку и предполагали выехать до зари.* (Экскурсанты собирались в далекую поездку и, безусловно, предполагали выехать до зари.) 2. *Поезжайте с ним в лес, и вы увидите много интересного.* (Поезжайте с ним в лес, и, я уверен, вы увидите много интересного.)

Важный этап в расширении и углублении знаний учащихся по теме «Предложения с союзом *и*» — изучение темы «Прямая речь».

На предыдущих этапах постоянно велась работа по закреплению пунктуации при прямой речи и обращении: учащиеся анализировали такие конструкции, в которых предложения с союзом *и* являлись словами автора или прямой речью.

Данная ступень обучения представляет большие возможности не только продолжить начатую ранее работу над отмеченными конструкциями, но и познакомить школьников с более трудными разновидностями.

Во-первых, это позволит одновременно с закреплением нового материала повторить пройденный. Во-вторых, анализ подобных предложений обогатит речь учащихся новыми синтаксическими конструкциями и покажет, какими приемами следует пользоваться при цитировании и введении прямой речи в текст изложений и сочинений.

При закреплении темы «Прямая речь» для тренировочных упражнений целесообразно дать следующие разновидности:

1) конструкции, в которых слова автора — простое предложение, осложненное причастным и деепричастным оборотами, например: *Заложив руки за спину, Павел медленно ходил по комнате, перешагивая через книги и белье, валявшееся на полу, и говорил угрюмо: «Видишь, — как это делается?»* (М. Горький);

2) конструкции, где слова автора являются сложно-сочиненным предложением с причастным и деепричастным оборотами, например: *«Первый самолет, первый спутник, первый космический полет — вот этапы большого пути моей Родины к овладению тайнами природы», — сказал Ю. А. Гагарин, выступая на митинге в столице 14 апреля 1961 года, и в ответ на его слова, исполненные*

сыновней гордости за свою великую Родину, по Красной площади прокатилась волна аплодисментов;

3) конструкции, в которых слова автора представляют собой сложноподчиненное предложение, например: *За обедом красивая степенная казачка поставила на голый стол горячую миску с подернутыми жиром щами, от которых и пар не шел, и низко поклонилась: «Кушайте, родимые»* (А. С. Серафимович);

4) конструкции, где слова автора — сложноподчиненное предложение с несколькими придаточными, например: *Когда танец был окончен, маленький негр отлично понял, что пляской его остались довольны, потому что многие матросы трепали его и по плечу, и по спине, и по голове и говорили, весело смеясь: «Гут, Максимка! Молодца, Максимка!»* (К. М. Станюкович.)

Кроме того, для грамматического разбора необходимо дать такие конструкции с прямой речью, при пунктуационном оформлении которых нужно применить правило сочетания знаков препинания, например:

1. *Перед закатом солнца капитан вышел на палубу, крикнул: «Купаться!», — и в одну минуту матросы попрыгали в воду, спустили в воду парус, привязали его и в пиресе устроили купальню.* (Л. Н. Толстой.) 2. *Оля потянула мать за рукав, но та сказала спокойно: «Нам нужно пройти к той роще», — и они пошли по улице между горящих домов.* (Н. Тихонов.)

Обобщение всех знаний, полученных учащимися по теме «Предложения с союзом *и*», проводится на уроках повторения. При этом в тренировочный материал включаются все изученные разновидности, особенно сложно-синтаксические конструкции, концентрирующие в себе, как правило, разнообразный синтаксический материал, например:

1. *Скоро весь сад, согретый солнцем, обласканный, ожил, и капли росы, как алмазы, засверкали на листьях, и старый, давно запущенный сад в это утро казался таким молодым, нарядным.* (А. П. Чехов.) 2. *В саду грянула музыка, и фиолетовый воздух, и дома в зелени, и люди, которые шли парами и группами к воротам сада, — все как будто вздрогнуло и встряхнулось.* (Ф. Гладков.) 3. *И только ребяташки спасли эти первые насаждения — это был их труд, и они впервые в своей жизни почувствовали, как дороги их душе эти деревца: в их*

зеленом шуме, в жизнерадостном их росте они узнали свой человеческий рост. (Ф. Гладков.) 4. За бортом вода взрывалась водоворотами и бурно разливалась в разные стороны, вскипая пеной, со звоном и шумом, и мне чудилось, что она играет, смеется и манит к себе, как живая. (Ф. Гладков.) 5. «Молодец! Не уронил — сладил!» — похвалил он меня, и никогда я, кажется, не был так счастлив, как от похвалы этого неуклюжего парня. (Ф. Гладков.)

Осуществление преемственной связи между всеми этапами изучения темы «Предложения с союзом *и*» способствует воспитанию прочных пунктуационных навыков учащихся, обогащению их речи разнообразными синтаксическими конструкциями, в результате чего совершенствуется стиль письменных работ школьников.

Кроме того, работа с учетом принципов преемственности и перспективности развивает логическое мышление учащихся, их внимание и интерес к изучению языка.

Интерес и внимание постоянно поддерживаются тем, что на каждой новой ступени изучение нового материала строится на базе изученного.

Такая взаимосвязь между предыдущим звеном и новым обеспечивает не только прочное усвоение грамматики, но и достижение перспективных целей — научить учащихся пользоваться в своей речи всеми богатствами родного языка, свободно ориентироваться в трудных случаях пунктуации.

**МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ, ВЫДВИГАЕМЫЕ
ПЕРЕД УЧАЩИМИСЯ, КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ
РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Всякая мыслительная работа начинается с того, что перед человеком выдвигается какая-нибудь задача, необходимостью решения которой становится для него очевидной.

Такой мыслительной задачей может послужить вопрос, на который должен быть получен ответ, или выведение правила, которое поможет в случаях, вызывающих сомнение.

Поэтому, когда учитель приступает к новому материалу, недостаточно простого объявления темы урока — необходимо четко сформулировать вопрос, на который дети должны получить ответ. Действительно, когда ученик видит, для чего он производит сложную учебную работу, требующую от него большого напряжения умственных сил, у него возникает интерес к учебным занятиям.

Чтобы вызвать у детей интерес к занятиям, их нужно убедить в том, что без этих занятий нельзя ответить на поставленный вопрос, так как имеющихся знаний у них недостаточно.

Не все учителя русского языка считают с эгим. Начиная урок русского языка, учитель иногда просто предлагает своим учащимся открыть книгу на такой-то странице и прочитать, что там напечатано, или открыть тетради, чтобы писать в них. Ученики не знают, для чего они будут читать или писать, и не проявляют интереса к своей работе.

В одной из московских школ в VI классе учитель начал урок так:

— Вы уже знаете, что глаголы имеют числа, времена и лица. Но они имеют и виды. Сегодня мы займемся

видами глагола. Тема нашего сегодняшнего урока — не-совершенный и совершенный виды глагола.

Тема урока определена учителем ясно. Но мыслительная задача перед учащимися не выдвинута, и поэтому условия для возбуждения интереса к работе, для активной работы мысли не обеспечены.

В другой московской школе также в VI классе учительница к той же теме подошла так:

— Подумайте, чем отличаются правые примеры от левых.

Ученик писал сочинение.— Ученик написал сочинение.

Ученик решал задачу.— Ученик решил задачу.

— Ответь ты, Сергей.

— Отличаются эти предложения глаголами.

— А отличаются ли эти глаголы временем, лицом, числом? Скажи ты, Люда.

— Нет, они одного времени, лица и числа.

— Но все эти глаголы друг от друга чем-то отличаются. Чем же? Одни глаголы указывают на действие, не обозначая того, что это действие доведено до конца (*писал, решал*). Это глаголы несовершенного вида. Другие глаголы указывают на действие, обозначая, что оно доведено до конца (*написал, решил*). Это глаголы совершенного вида. Тема нашего сегодняшнего урока — «Глаголы совершенного и несовершенного видов». Вы уже знаете, чем глаголы каждого вида отличаются друг от друга — по значению и по форме. Виды глаголов — важная особенность в русском языке. Во многих языках глаголы не различаются видами. Поэтому некоторым иностранцам бывает трудно пользоваться видами русских глаголов. Чтобы правильно говорить по-русски, надо к месту употреблять совершенный и несовершенный виды глагола. Вам это необходимо усвоить.

Такое введение, объясняющее тему урока и определяющее мыслительную задачу, займет немного больше времени, чем простое формулирование темы, но обеспечит понимание цели работы, вызовет интерес к домашним занятиям и активную деятельность учащихся в ходе всего урока.

Не всегда, приступая к новой теме, нужно ставить мыслительную задачу в самом начале работы. Иногда такую задачу удобнее ставить в ходе объяснения нового материала. Учитель, например, приступает к объясне-

нию групп суффиксов существительных. Он просит учащихся оставить в тетрадях место для записи темы урока. После этого учитель показывает, что суффиксы существительных делятся на две группы. Тогда учитель просит учащихся вписать в оставленное в тетрадях место тему урока: «Две группы суффиксов существительных». Определение темы не в начале, а в ходе работы, как из этого видно, целесообразнее в тех случаях, когда для постановки мыслительной задачи важно объяснить сначала новый материал; тогда мыслительная задача становится для учащихся понятнее при проведении основного объяснения материала.

Мыслительную задачу важно ставить перед учащимися особенно тогда, когда намечается новая тема занятий, совсем незнакомая, и учащиеся из простой ее формулировки не могут понять, что она содержит. Например, когда в V классе изучаются род, число и падежи существительных, для учащихся это не является совершенно новым материалом, так как элементарное представление о роде, числе и падежах существительных они предварительно получили в начальных классах, и для их работы здесь вполне достаточно простой формулировки темы.

Постановка мыслительной задачи в процессе изучения того или иного материала наиболее отчетливо осуществляется при применении наглядных пособий. Ход урока в этом случае позволяет легче понять и вычленить мыслительную задачу и включиться в общую работу всем учащимся. Например, на очереди стоит знакомство с правилами правописания приставок **при-** и **пре-**. Учитель вывешивает на доске плакат со словами, например *придел — предел, приступить — преступить* и т. п. (или заранее пишет их на доске). Далее он предлагает детям прочесть эти слова и выяснить, как произносятся у них начало. Учащиеся убеждаются в том, что эти слова, разные по значению, произносятся одинаково. Учитель обращает внимание школьников на то, что пишутся они по-разному. Выясняется далее, что начало у этих слов — **пре-** и **при-** — приставки. Учащиеся понимают, что в них легко допустить ошибку, и поэтому им интересно узнать правила, когда писать приставку **при-**, а когда — приставку **пре-**.

Иногда можно построить занятия таким образом, чтобы вопросы, определяющие мыслительную задачу, исхо-

дили от учащихся. Для стимулирования постановки таких вопросов к учителю от самих детей нужно исходить из примеров, которые сами по себе не убеждают в значении правила, и, если ученики не обращают на это внимания, ставить перед ними задачу выяснить, какое практическое значение имеет изучаемое правило.

Учитель пишет, например, на доске такое предложение: *Пришел ко мне товарищ, посидел у меня.*

Ученики не сразу поняли написанное, но когда оно дошло до их сознания, они выразили удивление по поводу необычности смысла, который можно вложить в определенное слово. Ведь в самом деле, если поверить записи, произошло нечто чрезвычайное, необычное. В записи говорится, что пришел ко мне товарищ и посидел у меня, т. е. стал сед. Значит, у меня произошло нечто небывалое, ужасное. Но если переменить одну только букву *е* на *и*, наша запись не будет содержать ничего особенного и получится такой:

Пришел ко мне товарищ, посидел у меня.

В безударном положении в слове *посидел* пишется буква *и*. От того, будет ли написано в слове *е* или *и*, зависит весь смысл записи. Так учащиеся были подготовлены к активной мыслительной работе, необходимой для усвоения правила правописания безударных гласных.

В V классе одной московской школы учитель, начиная урок, посвященный разносклоняемым именам существительным, ограничился только сообщением темы урока. Ученикам давалось нелегко запоминание особенностей падежных окончаний слов на *-мя* и слова *путь*.

В другом V классе учитель поступил несколько иначе. Ученики сначала вспомнили, какие существительные относятся к I, II и III склонению. Потом они вспомнили падежные окончания родительного, дательного и предложного падежей II и III склонения.

Затем было дано задание определить, к какому склонению относится слово *путь*. Дети, видимо, обратив внимание только на то, что основа его оканчивается на мягкий согласный и что в родительном, дательном и предложном падежах оно имеет окончание *-и*, отнесли его к III склонению.

Учитель отверг это, ссылаясь на то, что по III склонению изменяются только существительные женского рода, а это существительное, как многие существительные

II склонения, мужского рода. Но его все-таки нельзя отнести и ко II склонению, потому что оно в родительном, дательном и предложном падежах имеет окончания не II склонения, а окончание **-и**, как и существительные III склонения. Однако окончание творительного падежа у него расходится с III склонением и совпадает со II склонением.

Значит, у слова *путь* обнаруживаются признаки разных склонений. Таким является не только слово *путь*, но и десять существительных на *-мя* среднего рода. Все они имеют черты разных склонений и потому называются разносклоняемыми. Нужно их рассмотреть и отметить, в чем они похожи на слова II склонения, а в чем — на слова III склонения. Тема нашего сегодняшнего урока — «Разносклоняемые имена существительные».

Ученикам после такого вступления легко было запомнить особенности падежных окончаний этих слов, так как перед ними поставлена очень ясная задача: нужно знать, в чем эти слова совпадают со словами II склонения и в чем — со словами III склонения. Мысль учеников активно заработала в этом направлении. Но мыслительная задача и тема урока определены не в начале урока, а в ходе объяснения материала и выдвинуты в значительной мере самими учащимися.

Ясное определение вопроса, на который необходим ответ, отчетливое определение задачи изучения, выдвинутой в начале или в ходе работы, возбуждают у школьников интерес к усвоению учебного материала и дают толчок активной работе мысли учащихся. Все это способствует эффективности обучения.

НАГЛЯДНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Одним из способов, развивающих интерес школьников к занятиям русским языком, является применение наглядных пособий: различного рода занимательных таблиц, схем; наблюдений над собственной речью учащихся и др.

Развивать интерес к занятиям следует с первых же уроков русского языка. Особенно важно это делать в V классе, в начале учебного года, когда дети сталкиваются с учением о звуковой стороне речи — фонетикой.

Для того чтобы фонетика не казалась школьникам скучной и чересчур «научной», изучение темы целесообразно связывать с наблюдениями учащихся над звуковой стороной речи.

Начиная работу по теме, мы обычно спрашиваем пятиклассников: «Кто из вас может доказать, что фонетику вы изучали еще в I классе?»

Этот вопрос вначале многих детей ставит в тупик. После ответов отдельных учащихся учитель делает обобщение: «Если бы вы в I классе не научились различать звуки и буквы, гласные и согласные, звонкие и глухие, твердые и мягкие звуки, не знали бы, зачем употребляются буквы *ж* и *ь*, то вы не научились бы читать. Значит, с фонетикой вы познакомились уже в I классе».

Это сообщение вызывает живой интерес учащихся.

Вся последующая работа по изучению звуков речи строится целиком на основе самонаблюдений школьников. Для этого используется схема, рекомендованная Г. П. Фирсовым¹. Кроме того, применяется схема органов речи, помещенная в учебнике.

¹ Г. П. Фирсов, Изучение фонетики в пятом классе, М., изд. АПН РСФСР, 1957, стр. 33.

На уроках по фонетике учащиеся тренируются в произнесении отдельных звуков, проговаривают слова по слогам, произносят скороговорки, читают наизусть стихи и басни. При этом нужно стремиться избавить детей от бессмысленной зубрежки. Так, например, запоминание гласных звуков можно организовать на основе практического показа особенностей их артикуляции. В связи с этим детям предлагается: «Сначала произнесите звук *а*, затем немного вытяните вперед губы и скажите *о*, если губы еще более вытянуть, то получится *у*. Теперь направьте органы речи назад и произнесите *э*, потом как бы проглотите этот звук, и у вас получится *ы*. Затем энергично приложите язык к нёбу, сделав щель во рту очень малой, и у вас получится *и*». Эти звуки проговариваются хором и поодиночке, громко и шепотом.

Для более подготовленных учащихся подобные занятия иногда кажутся чрезвычайно простыми, и тогда, чтобы вызвать интерес к работе у всего класса, учитель предлагает вопросы на сообразительность: «Почему гласных звуков шесть, а букв десять? Какие звуки обозначают буквы *е, ё, я, ю*?»

Потом с помощью схемы Г. П. Фирсова уточняется определение гласных звуков, данное в стабильном учебнике С. Г. Бархударова и С. Е. Крючкова. («Звуки, при образовании которых воздух проходит свободно, называются гласными».)

Организуя самонаблюдения по схемам, следует обратить внимание на то, что воздух свободно проходит только лишь во время дыхания человека. Ребята учатся «дышать» и сами убеждаются в этом. Затем ученики произносят гласные звуки, предварительно приложив ребро ладони к щитовидному хрящу. При этом им предлагается ответить на вопрос: «Встречает ли воздух преграду в голосовых связках при произнесении гласных звуков?»

Произведя соответствующие самонаблюдения, ученики приходят к выводу, что при произнесении гласных звуков воздух не встречает преграды в ротовой полости, однако в области голосовых связок встречается.

Далее целесообразно дать задание для наблюдений за характером произнесения звонких, глухих и носовых согласных. Каждый учащийся произносит вполголоса различные согласные звуки и приходит к какому-то свое-

му выводу. Это индивидуальная работа в рамках коллективных занятий с классом. Дети устанавливают, что при произнесении звонких согласных воздух встречает две преграды (в гортани и в полости рта), а при произнесении глухих — только одну (во рту). Ученики с интересом узнают, что хотя звонкие согласные более звучны, при их образовании встречается больше преград, чем при произнесении глухих. От этой работы легко перейти к сопоставлению соотносительных пар звонких и глухих согласных (*б-п, в-ф, г-к* и т. п.).

К самонаблюдениям учащихся можно прибегать и во время работы над другими разделами курса. Так, например, изучая правила правописания приставок на *з*, не следует требовать от учащихся, чтобы они запомнили перечень звонких и глухих согласных. Ученикам целесообразно сообщить, что если при произнесении звонких согласных закрыть пальцами ушные раковины, то в ушах будет слышен характерный звон. Есть и другой способ. Если мы, произнося эти звуки, приложим ребро ладони к щитовидному хрящу, то ясно ощутим дрожание голосовых связок. При произнесении же глухих согласных подобного явления не наблюдается.

Этот вспомогательный прием очень нравится учащимся. Замечено, что чаще всего им пользуются те ученики, которых серьезно затрудняет аналитико-синтетическая работа мышления в процессе письма. Использование указанного приема помогает многим учащимся почти полностью освободиться от ошибок при написании слов с приставками на *з*.

Самонаблюдения пригодны также и при написании других приставок (*раз-, рас-, роз-, рос-, об-, от-, над-, под-, пред-, в-, с-, по-, про-, до-, за-, на-, пере-*). В данном случае также необходимо стремиться заинтересовать учащихся, разъясняя им практическую пользу наблюдений над звуковой стороной речи.

Так, обращаясь к классу, целесообразно спросить, какие ошибки и почему можно допустить при написании слов *сбросить, сгореть, сжечь, обточить, надстроить, здесь, здание, здоровье*. Затем с помощью фонетического анализа и разбора слов по составу учащимся показывается, как можно избежать этих ошибок.

Как известно, в основе обучения учащихся многим правилам правописания лежит анализ состава слова. От

умения учащихся выделить морфемы в слове зависит успешность их занятий по орфографии.

Работу по морфологическому анализу слов с успехом можно организовать с помощью школьного орфографического словаря. Учителю в этом случае не приходится специально составлять списки слов для разбора. Достаточно указать соответствующую страницу, и учащиеся сами найдут нужный материал для занятий. При этом большую помощь в формировании навыков правописания оказывает графическое выделение частей слова с путными краткими комментариями соответствующих правил орфографии.

Например: *при/цеп/и/ть* — присоединение;

пре/рва/ть — пре-перс;

рас/щел/ин/а (от *цель*)¹.

Весьма интересной и полезной для учеников оказывается также работа, которую отдельные учителя-практики проводят в виде игры «Одень корень». Это занятие всегда вызывает живой интерес учащихся. Организуется оно так.

Берется короткое слово (например, *дать*), выделяется корень, затем учащиеся постепенно присоединяют приставку, суффикс (или несколько приставок и суффиксов). В результате подобной работы в тетрадях учеников появляется такая запись: *да/ть, по/да/ть, пере/да/ть* и т. д.

Практика показывает, что изучение тех или иных грамматических правил значительно облегчается, если они наглядно изображаются на таблицах. Поэтому весьма целесообразно с первых дней изучения грамматики приучать школьников к ведению альбомов наглядных пособий.

Для наглядной записи сути грамматических правил могут использоваться различные символические обозначения: стрелки, математические знаки равенства и т. п.

Вот как, например, может быть записана суть правила правописания приставок *пре-* и *при-* в ученических альбомах:

¹ См. по упомянутому вопросу брошюру М. Т. Баранова «Работа над орфографическими ошибками в V—VIII классах», М., изд. АПН РСФСР, 1962, стр. 9—23.

<i>при-</i>	сближение, соединение с чем-нибудь	<i>пре-</i> = очень <i>пре-</i> = пере
	неполнота действия	

На протяжении двух лет работы по орфографии (V—VI классы) школьники могут изготовить от 30 до 40 различных таблиц. При этом перед учениками ставится задача: в альбомы вносить только те таблицы, которых нет в учебнике.

Вот одна из таблиц, изготовленных учениками VI класса.

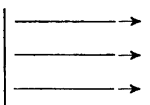
Правописание суффиксов причастий

Окончания глаголов

-ут, -ют

-ат, -ят

-ем, -им



Суффиксы причастий

-ущ, -ющ

-ащ, -ящ

-ем, -им

Изготавливаемые школьниками таблицы могут широко использоваться в процессе закрепления изученного материала. Особенно большой эффект дает применение таблиц при написании разного рода обучающих диктантов. Вот как, например, проводится предупредительно-объяснительный диктант по таблицам.

Учитель читает предложение, а ученики находят нужную таблицу и называют ее номер. Иногда кто-либо из детей кратко формулирует соответствующее правило, затем все записывают предложение. Если диктант принимает объяснительный характер, то каждый ученик делает нужные выводы по таблицам уже самостоятельно. Практика показывает, что в обучающих диктантах такого типа даже слабые учащиеся почти не делают ошибок.

Иногда на уроках для оживления работы может быть использован прием мысленной «экранизации» правила. Так, например, объясняя правило правописания приставок на *з*, учитель может сказать детям: «Представьте

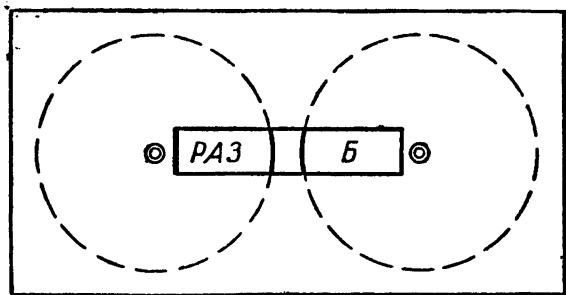
слово *бить* в виде живого существа, передвигающегося по экрану (в детских мультфильмах это вполне возможно). Вдруг к этому слову подбегает приставка *рас-* и пытается стать рядом; слово *бить* с испугом отскакивает от нее и отправляется по экрану искать «свою» приставку. Как только появляется приставка *раз-*, слово *бить* радостно бросается к ней навстречу. Части соединяются, и возникает новое слово — *разбить*. Затем кто-либо из учеников объясняет причину этого явления с точки зрения орфографического правила.

С большим интересом работают учащиеся над изготовлением подвижных наглядных пособий по русскому языку. Так, двумя учащимися нашего V класса было изготовлено пособие, с помощью которого можно демонстрировать правило правописания приставок на *з*.

Это пособие представляет собой небольшой фанерный щит с прямоугольной прорезью посередине. К тыльной стороне щита прикрепляются два вращающихся круга. На левом круге пишутся все приставки на *з* (звонкий вариант — красной тушью, а глухой — синей). На правом полукруге в алфавитном порядке располагаются все согласные буквы, причем звонкие согласные выделяются красным цветом, а глухие — соответственно синим. Круги прикрепляются так, чтобы при вращении сквозь прорезь виднелась лишь их небольшая часть с одной приставкой и с одной начальной согласной корня.

Вот схематическое изображение этого пособия.

Правописание приставок на *з*.



Вращая круги с помощью рукоятки, можно получать различные сочетания приставок с начальными согласными корня.

Например: а) правильные сочетания: *раз-б-;* *раз-д-,*
раз-ж-;

б) неправильные сочетания: *раз-п-;*
раз-т-; раз-с-.

Если получается неправильное сочетание букв, то ученикам предлагается, изменяя положение кругов, найти другое, правильное сочетание.

С помощью этого пособия мы нередко проводили словарные диктанты. Работа проходила так. К доске вызывался ученик, и ему предлагалось, передвигая по своему усмотрению круги, ставить перед классом словарные задачи. Ученики, видя различные сочетания букв, придумывали и записывали слова.

Например: *без-б- — безбрежный, безболезненный, без-*
боязненный;

бес-к- — бескрайний, бескостный, беско-
рыстный.

Чтобы еще более заинтересовать учащихся, иногда объявлялся своеобразный «конкурс»: кто больше подберет и запишет слов на данное сочетание букв.

Ученик, работавший с пособием, иногда намеренно создавал «ситуации затруднения», т. е. составлял недопустимые с точки зрения орфографии сочетания букв (например, *воз-с-...*, *без-к-...*, *ис-д-...*). В данном случае ученики должны были поднимать руку, выражая этим свое несогласие с ведущим.

Так, казалось бы, внешне сугубо развлекательный прием превращался в серьезную работу по изучению правил орфографии.

Наблюдения показывают, что пособия занимательного типа, элементы «экранизации» правил нередко помогают отстающим ученикам со слабо развитым логическим мышлением быстрее овладевать грамматическими абстракциями.

Большим успехом пользуется у детей игра «Орфографическое лото». Правила игры очень напоминают обычное лото, только на карточках вместо цифр пишутся орфограммы на то или иное правило. Игра проходит так. Учитель или кто-либо из учеников называет вслух отдельные слова, словосочетания или небольшие по объему предложения. Учащиеся, открыв нужную страницу в своей тетради (для орфографического лото обычно заводятся отдельные тетради), закрывают фишками нужные

орфограммы. Когда все клеточки таблицы оказываются закрытыми фишками, учащиеся быстро поднимают руки. Это означает, что игра уже окончена. В каждой карточке имеется по 10 клеточек, заполненных соответствующими орфограммами.

Вот, например, карточка лото на тему «Правописание окончаний предложного падежа существительных всех трех склонений».

Предложный падеж существительных

Е	И	(И) И	Е	И
И	(И) И	Е	(И) И	Е

В клетках указаны окончания предложного падежа существительных разных типов склонения.

Для того чтобы не допустить бездумного, механического закрывания клеточек фишками (кусочками картона круглой или прямоугольной формы), нужно подготовить для диктовки более десяти примеров (12—13), включив орфограммы и на другие правила (в данном случае окончания падежей, имеющих внешнее сходство с предложным).

Примерный текст к этой таблице.

1. Быстрые реки текут в каждом ущелье. 2. Пионеры разбили палатки на небольшой возвышенности. 3. Целые вечера Даша играла на рояле. 4. Пассажирский поезд стоял на маленькой степной станции. 5. Дети гуляли по аллее парка. 6. В безмолвии погас звенящий зной. 7. Хата стояла на взгорье. 8. На сирени распустились пышные бутоны цветов. 9. Они очутились в громадном темном помещении. 10. В Астрахани летом бывает жарко. 11. Академик Павлов советовал молодежи настойчиво овладевать знаниями. 12. Экскурсанты побывали в Третьяковской галерее¹.

Примеры подобраны так, что внимательный ученик не должен кончить игру, прежде чем учитель не прочтет все предложения. Невнимательный же может поднять руку раньше (в 5 и 11 примерах существительные стоят в дательном падеже).

¹ При составлении текста частично были использованы примеры из упражнения № 154 «Пособия для занятий по русскому языку» Ф. Г. Грекова, С. Е. Крючкова, Л. А. Чешко, М., Учпедгиз, 1963.

После того как кто-либо из учеников поднимет руку, заявив о конце игры, его начинает проверять весь класс. Учитель читает примеры, а ученик объясняет, какую он закрывал клеточку в каждом данном случае. Если играющий ошибается, то его поправляют товарищи. Выигравшим считается тот, кто правильно объяснит все случаи употребления определенной орфограммы. По усмотрению учителя ему ставится в журнал соответствующий балл.

Одновременно с настольным лото можно использовать и большие настенные таблицы, расчерченные точно так же, как и миниатюрные таблицы учащихся. Для того чтобы держались фишки, к каждой клетке приклеиваются карманчики из прозрачной бумаги.

Вот образец настенного лото.

Н и nn во всех частях речи

Н	НН	Н	НН	НН
НН	Н	Н	НН	Н
Касса для хранения фишек				

Игра может вестись следующим образом.

Один из учащихся вызывается к доске, а остальные открывают свои настольные лото. Учитель начинает диктовать, а стоящий у доски ученик вставляет фишки в карманы соответствующих клеток; остальные учащиеся следят за игрой по своим тетрадам. После того как играющий заполнит все клетки фишками, его проверяют.

Игру в «лото» можно соединить с письмом типа предупредительного или выборочного диктанта. Только диктовать нужно медленнее, так как учащиеся должны успевать записывать нужные слова или словосочетания в своих рабочих тетрадах и одновременно закрывать соответствующие клетки на таблицах лото.

Данный вид работы может быть использован как один из способов повышения эффективности домашних заданий школьников. Для того чтобы вызвать интерес учащихся к повторению материала дома, им обычно заранее сообщается, когда будет проведена игра и на какие пра-

вила орфографии. При этом в тетрадах для лото заблаговременно чертится нужная таблица (таблицы у всех должны быть абсолютно одинаковыми, иначе в игру можно внести большую путаницу и у детей сразу же пропадет к ней всякий интерес).

Иногда рекомендуются и такие задания: подготовить дома текст для игры по определенной таблице. Это заставляет учащихся не только повторять соответствующие правила, но и много работать по подбору необходимых примеров. На следующий день кто-либо из учеников вызывается с заготовленными материалами к доске, и ему поручается самостоятельно провести весь сеанс игры. Оценки в журнал могут быть выставлены не только тому, кто выиграл, но и ведущему.

Предлагаемый вариант игры лото лото значительно проще тех вариантов, когда приходится заготавливать массу карточек с написанными на них словами. С «технической» стороны здесь не требуется ничего, кроме чистой школьной тетради, где постепенно накапливаются таблицы на повторяемые правила.

Правда, подобный вид лото не дает возможности работать над запоминанием орфографического образа слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, но зато с помощью описанного варианта игры в лото можно с успехом работать над правилами, определяемыми морфологическим принципом русского правописания.

Мы далеки от переоценки этого приема, как и всякого другого приема обучения орфографии. Лото применяется нами не на каждом уроке, а периодически, при повторении трудных разделов орфографии или на тех этапах урока, когда начинает замечаться спад активности учащихся.

Практика работы со слабыми по подготовке классами показывает, что игра в орфографическое лото имеет определенное значение для развития у отстающих в учебе школьников интереса к занятиям по русскому языку.

В VII—VIII классах при изучении синтаксиса интерес учащихся поддерживается другими приемами, в частности наблюдениями над интонацией¹.

¹ Роль наблюдений над интонацией исследована в работе Г. П. Фирсова «Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе», М., изд. АПН РСФСР, 1962.

Изучение синтаксиса и пунктуации значительно замедляется, если у детей не развит в достаточной степени речевой слух.

Что же способствует развитию речевого слуха? Прежде всего следует указать на самонаблюдения детей над собственным произношением. На уроках синтаксиса нужно стремиться к тому, чтобы учащиеся не только больше писали, но и много читали, разбирали интонационные особенности речевых конструкций.

В процессе практических занятий учащиеся должны быть ознакомлены с различными видами интонации: перечислительной, предупредительной, итоговой, интонацией вводных слов и т. п. Во время письма следует требовать, чтобы ученики с помощью условных обозначений отмечали повышения или понижения тона голоса, указывали логические и грамматические паузы. Такая организация работы значительно повышает активность детей, пробуждая у них интерес к урокам.

Большой интерес у школьников вызывает также вычерчивание схем под диктовку учителя. Этот вид работы условно можно назвать «графическим диктантом».

Практика показывает, что многим учащимся со слабо развитым речевым слухом такая работа приносит большую пользу.

После написания «графический диктант» проверяется путем повторного чтения текста учителем и синтаксического разбора предложений учащимися.

Вот пример «графического диктанта» по разделу «Сложные предложения».

1. Солнце давно уже село, и на всей земле лежала сплошная серая тень. 2. Осыпал лес свои вершины, сад обнажил свое чело, дохнул сентябрь, и герггины дыханьем ночи обожгло. 3. Морозка понял, что разговор окончен, и уныло пошел в караульное помещение. 4. Осень и зиму Павел не любил: они приносили ему много физических страданий. 5. Кончил дело — гуляй смело.

Схемы

1. _____, и _____
2. _____, _____, _____, и _____
3. _____, что — — — — —, и _____
4. _____:
5. _____ — _____

После проведения диктанта учащимся дается задание по начерченным ими схемам составить «свои» примеры или подобрать их из книг.

Разумается, всем сказанным не исчерпывается проблема использования наглядных средств для развития у школьников интереса к занятиям русским языком. В данной статье мы поделились опытом своей работы, которая давала в наших классах хорошие результаты. Особенно удачной оказывается такая организация занятий в слабых классах.

**ЭКРАННЫЕ ПОСОБИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ
ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ
(НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ РАЗВИТИЯ РЕЧИ)**

Экранные пособия в последние годы начинают все шире входить в практику работы школы и являются не просто средством наглядности, способствующим запоминанию и усвоению изучаемого материала, но и одним из важнейших средств пробуждения и воспитания у детей интереса к предмету.

Экранные пособия применяются главным образом на уроках географии, истории, биологии, физики. Наблюдения и практика дают возможность с полным правом сделать вывод об огромном значении кино, диафильмов и других экранных пособий для воспитания интереса также и к русскому языку. При применении экранных пособий ярче и своеобразнее становятся изложения и сочинения детей, которые теперь не только слышат слово учителя, не только читают, но и зрительно воспринимают богатство и многообразие жизненных явлений. Экранные пособия обеспечивают содержательность детских работ, позволяют легче внушить школьникам мысль о том, что разнообразие и яркость жизни требуют от них столь же яркого рассказа о ней. И, наконец, воспитание на уроках русского языка при этом становится более действенным.

Наиболее полно отвечают задачам развития речи и одновременно развивают интерес детей к урокам художественные и научно-популярные фильмы. К сожалению, имеющиеся в фильмотеках фильмы в незначительной степени могут обеспечить поставленные задачи: они, во-первых, построены по материалам, соответствующим урокам географии, истории, биологии; во-вторых, их содержание устарело. Отбор фильмов поэтому представляет большие трудности: надо, чтобы фильм был непродолжительным, но в то же время насыщенным по содержанию, убедительным, ярким.

По отобранным фильмам можно организовывать изложения как устные (пересказы), так и письменные. Целесообразно также привлекать фильмы для ответов на вопросы.

Для привлечения внимания детей к работе над фильмами и диафильмами лучше всего начинать с устных упражнений-пересказов всего содержания ленты, отдельных ее эпизодов или выборочного пересказа ряда эпизодов. Большую пользу для развития речи детей приносят ответы на вопросы по содержанию фильмов и диафильмов. Вопросами можно выявлять как содержание, так и впечатление от фильма. Так, работая в VIII классе, мы использовали фильмы, связанные с искусством: «В Ясной Поляне», «Советская батальная живопись», «Художник Пророков» и др.

Пересказы и устные ответы на вопросы по содержанию тех или иных фильмов целесообразно сопровождать языковыми заданиями, например: излагая, сравнить то-то с тем-то, рассказать так, чтобы чувствовалось восхищение тем-то, и т. д.

Эти формы работ вызывают интерес у учащихся, развивают их активность, воображение и заставляют серьезнее относиться к отбору языковых средств.

После этого можно предложить детям письменное изложение по содержанию просмотренного фильма. Так, в VII классе была проведена работа по кинофильму «Куба». Этот фильм, сделанный по материалам «Пылающего острова» режиссера Кармена, очень эмоционален, удачно снят, насыщен большим познавательным материалом.

Из большого фильма (2 части) были отобраны фрагменты. Адаптирование не нарушало единства содержания фильма; совокупность фрагментов оставляла целостное впечатление.

Во время фронтальной беседы, предшествовавшей просмотру фильма, повторялся материал по теме «Определение». Внимание учащихся при этом обращалось на изобразительно-выразительную функцию определений. Дети составляли предложения, в которых в качестве образных средств использовались разные виды определений. Затем учащиеся смотрели фильм, составленный из фрагментов. В процессе беседы по содержанию фильма

были выделены основные части. Вопросы были примерно такими:

С чего начинается фильм-рассказ о Кубе? Каким путем шел кубинский народ к своей победе? Как образовалась дружная, единая семья народов Кубы? Какие памятники рассказывают об эпохе испанских завоевателей? Когда и как кубинский свободолюбивый народ сбросил испанское иго? Какие изменения произошли в стране? Как развивались революционные события на острове Свободы?

После беседы учащиеся под руководством учителя составили план изложения:

1) Праздник кубинского народа.

2) Испанское владычество на Кубе.

3) Освободительная борьба под руководством Хосе Марти.

4) Американское господство на кубинской земле.

5) Победа народной революции на Кубе.

К каждому пункту плана учащиеся устно подбирали соответствующий текст, а также подыскивали определения к отдельным словам (например, *Гавана — многолюдная, праздничная; народ (Кубы) свободолюбивый* и др.), перифразы (например, *Гавана — столица Кубы; народ Кубы — победитель* и др.). Затем 1—2 ученика пересказывали фильм по составленному плану. Перед изложением фильм показывался детям второй раз¹.

Изложения показали, что учащиеся не только хорошо справились с содержанием, но и широко использовали различные определения, яркие эпитеты.

Большой интерес вызывают у учащихся показанные на уроках русского языка фильмы, непосредственно связанные с изучением географического, естествоведческого и исторического материала, которые укрепляют межпредметные связи. Так, в VIII классе дети изучали реки Восточной Сибири. Им был показан фильм «Енисей». На уроках русского языка по нему было написано сочинение. По программе в это время было закончено изучение раздела об обособленных второстепенных членах предложения. Перед детьми была поставлена задача использовать в сочинении изученные синтаксические конструкции для изобразительных целей.

¹ Вся работа заняла два урока.

Готовилось это сочинение таким образом. По нашей просьбе учитель географии большее внимание на уроке уделил сегодняшнему дню Енисея, грандиозному размаху строительства гидроэлектростанций и т. п., так как фильм посвящен главным образом природе Енисея, природным богатствам самой реки и ее берегов, а не промышленному ее значению. Чтобы подготовительная работа прошла успешно, необходимо присутствовать на уроке географии. Это поможет учителю лучше знать материал, чтобы затем помочь учащимся подобрать «рабочие материалы», из которых сложится будущее «сочинение».

Рассказывая об услышанном и увиденном, учащиеся по мере необходимости должны использовать образные выражения, в частности представляющие собой обособленные второстепенные члены. Этот урок вызывает живой интерес учащихся, так как дети убеждаются в том, что зрительное восприятие помогает им говорить выразительнее и ярче, видят непосредственную связь изучаемых предметов, понимают, что изучаемый ими грамматический материал способствует более точному и образному выражению мысли.

Вот что написал о Енисее один из учеников:

У истоков бурный и узкий, в устье Енисей достигает двадцатикилометровой ширины. На протяжении всего Енисея берега очень живописны. То крутые горы стискивают в своих объятиях реку, то широкие долины сбегают к ее руслу. Особенно красив Енисей, когда он прорывается сквозь толщу Саянских гор. Здесь река бурлит и пенится, передвижение в редких случаях возможно только на плотках, и кажется странным, что такой силач не смыл еще берегов. Но высокие горы, упираясь своими вершинами в беспредельно ясное небо, стоят крепко. Ничто не тревожит их спокойствия, и только глухой рев воды да крики плотогольщиков отдаются в скалах.

Проверка этих сочинений показала, что учащиеся значительно свободнее оперируют (по сравнению с изложением по текстам) не только обособленными второстепенными членами, но чаще обращаются к бессоюзным предложениям, однородным определениям и т. п.

Экранные пособия сами по себе лишь на первых порах держат в напряжении детей своей необычной формой. От частого применения интерес к ним у школьников может падать. Однако этого не случается, если постоянно меняется содержание фильмов: видовые фильмы чередуются с фильмами о животных, о людях. Наибольший

интерес вызывают фильмы о героических подвигах советских людей. Поэтому к таким фильмам нужно чаще прибегать. Так, в VIII классе особый интерес вызвало у ребят изложение по кинофильму «Дочь партии». Фильм о Вере Хоружей построен на основании архивных документов. Фильм лаконичен, в нем прекрасный дикторский текст, он заставляет учащихся подумать о смысле жизни. Учащихся взволновали те кадры фильма, где рассказывается о несокрушимой воле этой хрупкой девушки, которая, долгие годы томясь в тюрьме, продолжала учиться, писала письма, полные бодрости и оптимизма, и те кадры, где рассказывается, как она, оставив маленького сына, снова пошла в подполье, чтобы бороться за счастье всех детей. Очень важно, чтобы учитель во время просмотра этого фильма короткими замечаниями направил внимание учащихся на то, что может им понравиться в сочинении.

Своей задачей мы считали прежде всего воспитание уважения и любви к героям нашей страны. Вместе с тем необходимо тренировать учащихся в умении правильно и образно излагать содержание увиденного и услышанного. Кроме того, нужно закрепить грамматический материал, повторить то, что учащиеся уже знают о прямой речи, чтобы подготовить их к восприятию в VIII классе темы «Прямая речь». Надо сказать, что грамматическое задание в работе над таким фильмом не должно занимать много места; его надо вводить осторожно, чтобы не нарушить эмоционального воздействия фильма.

Урок был начат с объяснения причины выбора именно этого фильма. Учитель сказал учащимся, что долг каждого — свято чтить память тех, кто отдал свою жизнь за наше счастье. Архивные документы хранят правду о героических делах людей; в фильме эти документы оживают, и с их страниц встает перед нами облик героев. Учащимся придется писать не обычное изложение по читаемому тексту, а по просмотренному фильму. Фильм повествует о белорусской героине-подпольщице Вере Хоружей, которая оставила книгу «Письма на волю».

После этого был показан фильм, за просмотром которого последовала беседа, способствующая восстановлению в памяти содержания фильма. Вот примерный перечень заданных вопросов.

Где происходит действие фильма? В какие годы разворачиваются события, о которых рассказывает фильм? В чем состояла деятельность Веры Хоружей в трудные для Западной Белоруссии годы? Как расправилось правительство панской Польши с замечательным борцом? Как держала себя Вера в тюрьме, несмотря на тяжелые условия и болезнь? В чем проявилась великая сила ее духа в эти тяжкие для нее дни?

Затем учащиеся читают написанные на доске выдержки из писем Веры на волю. («Никаких угнетенных настроений нет и в помине. Небо голубос-голубое, и светит горячее, яркое солнце». «Скажите, что я счастлива, что горю желанием бороться, что живу этим желанием».) Учащиеся познакомились в фильме со словами И. К. Крупской о книге Хоружей, и эти слова учитель также пишет на доске. («Из каждой строки этих писем смотрит на вас человек сильной воли, убежденный революционер, борец за рабочее дело».) Ребятам было предложено использовать в изложении выдержки из писем, помня о правильном употреблении знаков препинания при прямой речи.

Далее была продолжена беседа по вопросам:

Почему правительство панской Польши так боялось влияния Веры на молодежь? Как сложилась жизнь Хоружей накануне войны, после присоединения Западной Белоруссии к Советскому Союзу? Как поступила Вера Захаровна, когда началась Великая Отечественная война? Почему она не осталась со своим четырехмесячным сыном, почему опять пошла в подполье? Какова судьба героини? В чем смысл и значение заключительных кадров фильма (там показана клятва пионеров в верности делу Хоружей)?

Затем при активном участии ребят был составлен следующий план изложения.

1. Архивные документы рассказывают правду о героях.

2. В панской Польше.

3. Деятельность комсомолки Хоружей.

4. Голос, проникающий сквозь тюремные стены.

5. Заря новой жизни над Западной Белоруссией.

6. Война!

7. И снова подполье.

8. Герои не умирают.

На доске надо выписать трудные в орфографическом отношении слова, встречающиеся в фильме, чтобы учащиеся могли свободнее их использовать. После повторного просмотра фильма ученики приступают к работе.

Изложения показали, что учащиеся восприняли фильм как повествование о мужестве и героизме, что они смогли увидеть и описать облик Веры, встающий со страниц архивных документов, найти для этого нужные слова, не злоупотребляя неуместными в данном случае пышными фразами. Во всем этом им помог фильм.

Вот несколько выдержек из работ:

Но и тюрьма не сломила Веру Хоружую. На волю доходили ее письма. В них больная, измученная девушка писала: «Никаких угнетенных построений нет и в помине. Небо голубое-голубое, и светит горячее, яркое солнце». А ведь небо это она видела только через толстые решетки тюремного окна.

Панская Польша. Безысходная нищета, голод. Темные, неграмотные люди стояли у костелов, ожидая помощи от бога. Духовную пищу им заменял звон колоколов костелов...

Ребята с большим подъемом работали над изложением, и, пожалуй, если говорить об этом фильме, то наибольший интерес вызвал взволнованный, лаконичный и образный дикторский текст, дополняющий скупые документальные кадры, предельно ясные и правдивые. Настоящая жизнь, настоящая большая правда пришла к детям на урок и взволновала их.

Проведенные работы показывают, что кино помогает развитию интереса к предмету, способствует в конечном итоге улучшению качества знаний и приобретению прочных навыков.

Несколько труднее работать над фильмами по искусству, культуре. Подготовка к киноуроку по такому фильму — дело чрезвычайно трудоемкое, и сочинение по кинофильму «Париж», проведенное в VIII классе, потребовало большой работы. Дети были заранее предупреждены об этой работе и, готовясь к сочинению, читали о Париже, о замечательных людях Франции. Перед просмотром фильма внимание учащихся было обращено на то, что моральный кодекс человека коммунизма требует уважения к народам всех стран мира. А это прежде всего означает, что надо знать культуру, искусство других стран, знать больше об их жизни, традициях, научиться понимать то, чем они живут.

В беседе учитель указал, что на уроках географии учащиеся уже познакомились с географическим положением многих стран, их экономикой, на уроках истории познакомились с историей ряда народов. Ребята услышали о том, что, несмотря на постоянные туманы, лондонцы очень любят свой Лондон, а парижане так же, как мы, любят свой город, любят Париж, как мы, слагают свои песни о любимом городе, ему посвящают стихи поэты, его рисуют художники. Простые люди Франции любят свой город не только потому, что он красив, но и потому, что в нем воплощены традиции свободолюбивого французского народа, не раз поднимавшегося на борьбу за свою свободу. Вспомнили о Парижской коммуне, заявившей на весь мир, что трудящиеся могут и должны бороться за свои права.

Ребята узнали о певцах Парижа (шансонье), которые поют о вечной молодости Парижа, его красоте, его замечательных людях. Потом учащиеся прослушали в классе песни о Париже в исполнении двух популярных французских певцов — Ива Монтана («Парижские бульвары») и Франциска Лемарка («Смотрю на Париж»); из перевода текста они почувствовали всю прелесть этих песен о городе, близком и родном простым людям Франции, о жизни этих людей, об их радостях и заботах. Вместе с учителем учащиеся вспоминали знаменитых людей Франции, писателей, композиторов, художников, чьи имена связаны с этим городом. Они услышали стихи Гюго и Арагона о Париже, вспомнили, что в этом городе жил и работал замечательный физик нашей эпохи Фредерик Жолио-Кюри, жил и боролся за свободу Франции Морис Торез. Все это говорилось для того, чтобы они поняли, что об этом городе можно сказать много хорошего.

На доске были написаны слова В. Маяковского: «Один Париж — адвокатов, казарм, другой — без казарм и без Эррио. Не оторвешь от другого глаза, от этого города серого» и «Я хотел бы жить и умереть в Париже, если б не было такой земли — Москва». Содержание этих строк разъясняется путем короткого рассказа об отношении Маяковского к Парижу.

Затем детям было предложено написать сочинение по фильму, но, разумеется, пополнить его содержание

тем, что известно им о столице Франции, и тем, что они сегодня слышали из рассказа учителя.

Предшествовавшая показу фильма эмоциональная зарядка содействовала возбуждению интереса учащихся к фильму, и надо отметить, что дети смотрели фильм «Париж» с огромным интересом. Состоявшаяся после просмотра беседа показала, что ученики не только запомнили содержание фильма, но их заинтересовали и нравы парижан, и бессмертные памятники культуры Лувра, и революционные традиции народа Франции.

Вместе с учащимися был составлен примерный план сочинения, хотя он и не является обязательным.

Во время беседы надо обратить внимание учащихся на особенно удачные кадры фильма (дети Парижа, играющие с голубями; труженники заводов Рено рано утром отправляются на работу и др.).

В сочинениях было отражено не только содержание фильма, но и многое из того, что учащиеся знали и слышали об этом городе, что слышали в начале урока; многие удачно включили в описание Парижа слова из песен Монтана и Лемарка.

Вот отрывки из работ учеников.

Дети Парижа, играя с голубями, тоже охотно будут петь вместе с малышами нашей страны: «Пусть всегда будет солнце, пусть всегда будет мама, пусть всегда буду я».

Рабочих Парижа роднит с труженниками нашей страны любовь к труду, понимание его великой силы. Вот почему так приятно нам смотреть на эти открытые, добрые лица.

Огромное воспитательное влияние оказывают на детей фильмы о Владимире Ильиче Ленине. Так, в V классе была проведена работа по очень удачному, с нашей точки зрения, фильму, снятому кинолюбителями, «В далеком Шушенском». Эта работа проводилась после повторения материала по курсу четвертого класса. Фильм (I часть) рассказывает о прошлом и настоящем сибирского села, связанного с жизнью и деятельностью В. И. Ленина.

Просмотру фильма предшествовала беседа о В. И. Ленине. Перед показом фильма полезно прочесть детям несколько стихов о вожде, обратить внимание на черты, подчеркивающие гениальность и простоту «самого человеческого человека». Кроме того, следует несколько слов сказать о Шушенском, о заброшенности этого места

ссылки в прошлом, напомнить о том, почему оно привлекает внимание миллионов людей. После того как учащиеся просмотрели фильм, они отвечали (устно) на вопросы, заранее написанные на доске, например:

Где находится село Шушенское? Почему оно дорого сердцу каждого советского человека? Каким было Шушенское в те годы, когда там был в ссылке В. И. Ленин? Как относился Владимир Ильич к прекрасной природе Сибири? О чем мечтал он в те далекие годы, над чем работал? Как изменился облик села теперь? Как хранят жители Шушенского память о великом вожде?

После устной работы дети вторично посмотрели фильм, а затем им было предложено по вопросам, на которые они уже отвечали, составить письменно связный рассказ о просмотренном. Во время вторичной демонстрации фильма внимание детей обращалось на особенно удачные кадры, на детали, которые подчеркивали авторскую мысль (свеча, освещающая корешки книг, с которыми работал Ленин; заход солнца над рекой; стук маятника в пустой комнате, где все хранит память о вожде).

Так как ребята впервые работали по фильму, целесообразно облегчить им работу: например, на доске написать первую фразу сочинения (для тех, что затруднялся): *Этот фильм рассказывает о далеком, но близком сердцу каждого из нас селе Шушенском* — и конечную фразу, соответствующую тому, что было на экране: *Труд советских людей на сибирской земле славит величие ленинского дела*.

Ребята с огромным желанием и удовольствием работали над этим «сочинением».

Интересно отметить и такой факт, свидетельствующий о большом влиянии искусства кино на восприятие окружающего мира.

Незадолго до этого сочинения пятиклассники на уроке литературы смотрели фильм «Удивительное рядом», при демонстрации которого их внимание обращалось на то, как можно удивляться всему, что окружает, видеть прекрасное повсюду. Фильм дает для этого богатейший материал (в нем также очень яркий и содержательный текст); он оставил глубокий след в сознании учащихся.

И вот сейчас, работая над сочинением о Шушенском, некоторые ребята, рассказывая об отношении В. И. Ленина к природе, писали: *...А Ленин умел удив-*

латься всему: и тому, как красиво опускается солнце за Енисеем, и тому, как капает роса с ромашки (в фильме есть кадр: крупным планом — ромашка, с которой капает роса).

Это сочинение, проведенное в V классе, показало, что работу по кинофильмам надо проводить во всех классах, что она раскрывает перед нами, учителями русского языка, огромные возможности в расширении кругозора учащихся, в развитии речи, значительно повышает интерес к предмету, улучшает отношение ребят к делу, помогает воспитывать их эстетически и нравственно.

Работа с фильмами на уроках развития речи приносит большую пользу при условии, если фильм не просто удачен по содержанию, но и вызывает интерес к работе. Очень важно, разумеется, подобрать сопровождающие демонстрацию фильма материалы: пластинки, тексты, стихи, вступительное слово учителя. К сожалению, у нас очень мало короткометражных художественных фильмов, которые могли бы быть использованы в восьмилетней школе, поэтому мы не можем по-настоящему говорить о воздействии на учащихся игры актеров, а использование фрагментов из художественных фильмов очень затрудняет учителя, так как сложно составить фрагменты так, чтобы все-таки осталось целостное впечатление. Если мы хотим добиться глубоких и прочных знаний, расширения кругозора учащихся, обогащения их речи, то один из важнейших путей к этому — использование экранных пособий, вызывающих самый живой интерес детей, пробуждающих их активность.

Нужны специальные фильмы и для уроков русского языка, для развития речи учащихся.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР-УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

В развитии интереса школьников к русскому языку немаловажное значение приобретает введение элементов игры на уроке. Наиболее действенными в этом отношении являются игры-упражнения, используемые на уроках еще очень редко. Методика проведения грамматических игр-упражнений разработана недостаточно. Большинство словесных игр, описанных в методической литературе, предназначено для внеклассной работы. Учителя и методисты справедливо возражают против широкого применения на уроках шарад, кроссвордов, анаграмм и т. п. Применение такой занимательности уводит учителя в сторону от тех задач, которые поставлены программой, толкает его на проведение развлекательных уроков, что, разумеется, не способствует эффективному преподаванию русского языка.

Грамматические игры-упражнения следует рассматривать как особый метод обучения русскому языку. Он определяет специфические способы работы учителя и учащихся: упражнения выполняются в форме игры, активного соревнования между детьми. Учитель выступает в роли руководителя и судьи играющих. Перед отдельными учащимися или их группами ставится задача показать в ходе выполнения упражнения свои знания, умения, навыки.

Игры-упражнения близки к обычным упражнениям. Материалом для игр служат не развлекательные шарады и загадки, а обычные учебные упражнения, преподносимые особым образом. Учащиеся получают задания, часто довольно трудные и скучные, но необходимые для закрепления знаний по грамматике, для выработки прочных орфографических и пунктуационных навыков и со-

вершенствования речи. Интерес здесь вызывается не легкостью заданий, а игровой формой работы, помогающей преодолеть трудности.

Грамматические упражнения, предназначенные для игр, имеют свои особенности. Подбираются чаще всего такие упражнения, которые позволяют вовлечь в работу большое количество учащихся, вызвать активность детей и наглядно показать результат соревнования. Но грамматические игры-упражнения перед обычными упражнениями имеют одно очень важное преимущество: они выполняются с большим интересом при максимальной активности учащихся. При их выполнении, как правило, все школьники бывают захвачены игрой и работают с увлечением. Игры-упражнения позволяют сделать трудную работу по усвоению родного языка более интересной и эффективной. Поэтому желательно, чтобы в системе методов и приемов работы, которыми располагает наша методика, игры-упражнения заняли свое место. Они могут применяться на уроках различного характера, и прежде всего на уроках объяснения нового материала. Место игры здесь определяется особенностями этого вида работы, вызывающего наивысшую активность учащихся. Разумнее всего использовать игры в конце урока, когда работоспособность учащихся падает, внимание начинает рассеиваться и нужен более эффективный метод, способный мобилизовать умственные способности школьников. Кроме того, игра требует от учащихся значительной степени самостоятельности, поэтому она должна быть подготовлена предшествующими ей упражнениями. Для нее должно быть оставлено достаточно времени.

Еще большие возможности открываются для игр-упражнений на уроках закрепления изучаемого материала, а также на уроках обобщающего повторения, охватывающих большую тему. Для таких уроков учитель отбирает игры, требующие применения многих правил, например «Найди свою пару» (описание игр см. дальше). Здесь игры-упражнения также лучше всего проводить в конце урока, перед домашним заданием. Однако возможно проведение некоторых игр и в начале урока, особенно в тех случаях, когда к ним учащиеся готовились дома. Изредка можно использовать игру как своеобразную форму словарного диктанта, орфографической пятимин-

путки. Для этого можно, например, взять игру «Парный выход».

Игра вносит интерес и в работу, предшествующую написанию обучающих изложений, творческих и предупредительных диктантов, вызывает активность учащихся. Например, учитель наметил провести изложение с целью закрепления темы «Обособленные определения». Эту работу он начинает с выразительного чтения связного текста, насыщенного нужными конструкциями. Затем проводится, например, игра «Грамматическая эстафета». Учащиеся выбирают из текста и выписывают на доске определения, распространенные и нераспространенные, вместе с определяемыми словами, объясняют знаки препинания. Затем текст читается еще раз, и учащимся предлагается восстановить его. При недостатке времени на уроке дети могут написать изложение дома.

Большой эффект дает проведение игр-упражнений на уроках работы над ошибками. Чтобы игра проходила более активно, ей предшествует коллективная работа над наиболее трудными типичными ошибками. Можно применить, например, игру «Кто дольше продержит мелок?». На доске чертится обычная форма для объяснения ошибок из трех колонок. В первой учитель или сами учащиеся пишут правильно слова, в которых сделаны ошибки; во второй объясняют и проверяют написание слова; в третьей приводят дополнительные примеры. Если ученик не в состоянии объяснить написание или допускает какую-либо ошибку, мелок передается в другую команду.

Упражнения для игры должны быть составлены так, чтобы возбуждать дух соревнования и не приучать учащихся к механической работе. Для этого полезно чередовать в упражнении легкие грамматические операции с более трудными, ставить детей перед орфографическими и пунктуационными трудностями, учитывая при этом типичные ошибки учащихся на данные правила. Например, школьники часто механически запоминают правило о правописании суффиксов **-ан-**, **-ян-** с одним **н** и не обращают внимание на то, что прилагательные с этим суффиксом обозначают материал, из которого что-либо сделано. Поэтому полезно включить в упражнение слова с другим значением и написанием (*почвенные воды, замасленный комбинезон, болезненный вид*). Учащиеся, допустив ошибку («почвяные воды», «болезняный вид»,

«замасляный» и др.), начинают работать вдумчивее, принимая во внимание и значение морфем. С этой же целью, предлагая учащимся слова для образования других форм, следует включать и такие слова, от которых нельзя образовать нужных форм теми же способами (*пашня — пашен*, но: *клешня-клешной*).

Затрудняют учащихся и слова-исключения, о которых они часто забывают. Так, школьники нередко при написании разделительных *ъ* и *ь* руководствуются правилом: разделительный *ъ* пишется только после приставок, а в остальных случаях пишется разделительный *ь*. Введение в упражнение таких сложных слов, как *четырёхъярусный*, *сверхъестественный*, поможет учащимся не допускать ошибок в них и успешно принимать участие в игре.

В упражнения для игр необходимо включать слова, словосочетания, противопоставляемые друг другу в каком-либо отношении. Учащиеся часто смешивают различные грамматические, орфографические и пунктуационные явления, имеющие какое-либо сходство; приставки *при-* и *пре-*, окончания родительного, дательного и предложного падежей существительных первого и третьего склонения, предложения с союзом *и*, имеющие в своем составе однородные члены, и сложносочиненные предложения с союзом *и*. Игры, основанные на сопоставлении, развивают анализирующие способности детей.

При подготовке к уроку учитель должен не только правильно выбрать упражнение, соответствующее цели урока, но и наиболее приемлемый для данного урока вид игры. Одно и то же упражнение может быть выполнено в различной игровой форме, и выбор игры зависит от учителя, от тех задач, которые он ставит перед собой, от его педагогического мастерства. Одни игры развивают орфографическую или пунктуационную зоркость, другие учат приемам применения правил, третьи расширяют словарный запас учащихся. Есть игры, которые учат классифицировать слова и предложения, различать грамматические категории и формы, разбираться в структуре слов и предложений. Иногда тот или иной вид может привлечь учителя тем, что позволяет быстро и легко проверить, как понят учащимся учебный материал. Таковы, например, игры, во время которых учащиеся должны поднимать руки или показывать карточку с нужной орфограммой или пунктограммой. Имеет значение и способ учета результа-

тов соревнования: он может быть более простым и более сложным.

При подготовке учителя к уроку следует определить количество видов упражнений и время, отводимое на игру. Излишнее увлечение многообразием методов и приемов может ограничить время на проведение игры, что не позволит по-настоящему использовать активность детей и не доставит им полного удовлетворения. Игра на уроке — это серьезная работа, поэтому следует предлагать для выполнения содержательные и достаточные по объему упражнения, отводя для этого необходимое время. Это, конечно, не значит, что всегда игры должны занимать, например, 10—12 минут. Можно проводить и игры-пятиминутки.

Но не только учитель должен готовиться к игре. Некоторые игры не могут пройти успешно без предварительной домашней работы учащихся. Нельзя, например, хорошо провести игру, требующую от учащихся приведения пословиц, поговорок, загадок или ярких примеров из художественной литературы на определенные правила, без домашней подготовки к ней. Учитель дает учащимся задание на дом подобрать необходимые примеры из сборников пословиц и поговорок или загадок, просит просмотреть упражнения в тетрадях и выбрать из них пословицы, поговорки, загадки. Конечно, учитель должен сам в предыдущей работе использовать такой материал.

Иногда дается задание подобрать нужные слова на правила по орфографическому словарю, для чего можно распределить между группами учащихся буквы алфавита: каждая группа ищет слова на определенные буквы.

При подготовке учащихся к игре эффективность работы возрастает. Следует отметить, что школьники, готовясь к игре, выполняют задания гораздо лучше, чем обычно.

Соревнование в применении знаний и навыков может проходить между отдельными учениками или группами школьников («командами»). Состязание в знаниях между группами учеников (пионерскими звеньями, между двумя или тремя командами, выделенными на уроке, между соседями по парте) имеет одно очень важное преимущество: здесь работа каждого школьника подвергается контролю, одобрению или осуждению со стороны всех

участников игры, так как от ответов каждого ученика зависит успех всей команды.

Учитель должен четко и ясно рассказать об условиях игры, о порядке ее проведения. Задание должно быть также разъяснено на примере (дается образец выполнения). Особое внимание следует обратить на дисциплину во время игры. Учащиеся должны знать, что ее нарушение во время игры (подсказки, разговоры) снижает результаты: команда, нарушавшая дисциплину, при любых результатах не может считаться победительницей. Это предупреждение учитель должен строго выполнять.

Игры-упражнения могут проводиться в устной и письменной форме. Целесообразность применения той или другой формы игры с точки зрения методической определяется содержанием грамматического материала и временем, которым располагает учитель. Устные формы игры являются более экономными по времени. Они обычно предшествуют письменным работам учащихся, подготавливая формирование орфографических и пунктуационных навыков, предупреждая ошибки. Устные упражнения целесообразны и в том случае, когда на уроке уже было много письменных упражнений и внимание учащихся к ним ослабло. Для устной работы следует брать упражнения, требующие преимущественно грамматического анализа слов и предложений, а не зрительного запоминания.

Однако проведение игр-упражнений в письменной форме более желательно, ибо орфографические и пунктуационные навыки вырабатываются в процессе письма.

Активность учащихся во время игры во многом зависит от учета соревнования детей. Учащиеся должны видеть свои успехи и промахи. Способы учета результатов игры разнообразны: начисление командам очков за каждую правильно выполненную грамматическую операцию; снятие очков за каждую ошибку; запись образованных учащимися слов или словосочетаний на доске, в колонке соответствующей команды, и подсчет этих слов; обмен тетрадами и проверка упражнения под руководством учителя; установление знаний детей с помощью поднятия рук или карточек с орфограммами; подсчет времени, затраченного на выполнение упражнений («Кто скорее и лучше»), и др.

Стремление сохранить динамику игры иногда не позволяет объяснять ошибки в ходе работы: приходится ограничиваться лишь исправлением ошибок или беглым объяснением. Но после завершения игры ошибки должны быть объяснены самими учащимися или учителем, особенно трудные случаи правописания.

Учитель должен иметь в своем распоряжении большое количество грамматических игр, чтобы выбрать для данного урока наиболее подходящую и интересную. Мы предлагаем следующие игры.

1. «Молчанка».

Эта игра с успехом проходит как в I—IV, так и в V—VI классах. Интерес вызывает основное условие игры: после объяснения учителем записанного на доске задания упражнение выполняется молча. Никто не имеет права говорить: ни учитель, ни учащиеся. Дети выходят к доске, выполняют нужную грамматическую операцию, например, вписывают пропущенную безударную гласную и рядом ставят проверочное слово. Если ученик написал все правильно, класс рук не поднимает. Ученик передает мел, кому хочет (нельзя лишь передавать мел одним и тем же). Если же допущена ошибка, учитель передает мел по своему усмотрению, обычно в другую часть класса.

Для игры удобнее всего предложить школьникам упражнения, не требующие громоздких записей на доске, например: а) вставить пропущенные сомнительные согласные и написать проверочное слово; б) подобрать слова-антонимы с сочетанием **стн** и **сн** по образцу: *хорошая погода — ненастная погода*; в) заменить данные прилагательные прилагательными с сочетаниями **нтс** и **сн** (*огромный завод — гигантский завод*); г) подобрать слова с определенным суффиксом, например с суффиксом **-ек-** (*дождичек, василечек, звоночек*); д) записать по два существительных с основой на шипящую (*багаж, вещь; врач, дочь ...*); е) от глаголов неопределенной формы образовать глаголы 2-го и 3-го лица настоящего времени и т. д.

Могут быть предложены задания и чисто грамматического характера: выделение в слове морфем, письменный разбор грамматических признаков данной части речи и др.

2. «Кто дольше продержит мелок?»

Эта игра отличается от первой тем, что в ней соревнуются две группы учащихся: кто меньше сделает ошибок. В ходе игры учитель и учащиеся объясняют сделанную ошибку, делают нужные замечания. Учитель вручает мел ученику какой-либо команды (можно решить и по жребию, какой группе первой выполнять упражнение). К доске выходят выполнять упражнение учащиеся первой команды до тех пор, пока кто-либо из них не допустит ошибки. Ученики второй команды, зорко наблюдающие за игрой, поднимают руки. Учитель передает мел второй команде. В конце игры учитель объявляет, кто победил, т. е. меньше сделал ошибок и дольше держал в своих руках мелок.

Для игры учитель может подобрать более трудные задания, так как ошибки могут быть тут же объяснены, например: а) от глаголов изъявительного наклонения образовать глаголы повелительного наклонения (*пишете красиво — пишите чаще*); б) выписать из словаря на какую-либо букву глаголы в неопределенной форме, которые произносятся так же, как и глаголы 3-го лица единственного числа, и образовать от них 3-е лицо того же числа (*встретиться — встретится*); в) заменить сочетания слов одним словом — глаголом с суффиксами **-ов-**, **-ев-** или **-ыв-**, **-ив-** — и указать спряжение глагола (*принять участие — участвовал*, I спр.) и т. д.

3. «Кто лучше знает правила?»

Эта игра позволяет оживить орфографический разбор при повторении какой-либо грамматико-орфографической темы. Соревнуются две команды: какая из них больше слов объяснит. На доске в две колонки написаны слова на различные правила. Слова одной колонки должна объяснять одна команда, другой — вторая. К доске попеременно выходят те и другие учащиеся в том порядке, как они сидят в классе. Если ученик не смог правильно подчеркнуть орфограмму и сказать правило, то это делает кто-нибудь из другой команды и переписывает слово в свою колонку. Победитель устанавливается простым подсчетом слов, которые будут записаны в колонках той и другой команды.

4. «Найди свою пару».

Эта игра обычно проводится с целью закрепления и повторения орфографических правил по какой-либо теме. Класс делится на две группы. На доске столбиком написаны слова с разными орфограммами, а на столе учителя лежат карточки со словами на те же правила. Учащиеся — по очереди от каждой группы — подходят к столу, вытаскивают карточку, на которой написано слово на определенное правило, и, подумав, записывают его против слова на доске с тем же написанием, вставляя пропущенные буквы в том и другом слове. Учитель наблюдает за ходом игры и ведет учет ошибок. Побеждает та группа, которая меньше сделает ошибок. Игра развивает аналитические способности, умение сопоставлять внешне сходные орфографические явления, повышает сознательность в применении правил.

Составляя задания для игр, учитель может подбирать слова, требующие сопоставления орфограмм, например: *в течении реки, в течение года; вследствие дождей, в следствии по делу* и др. Можно использовать эту игру и для работы с синонимами. Учащимся предлагается записать слово на правило, помещенное на карточке, против однозначного по смыслу слова на доске: *лицом — ничком, лицом вверх — навзничь*. Такая работа расширяет и уточняет словарный запас учащихся. Слова, недостаточно понятные ученикам, становятся понятными и постепенно входят в их активный словарь.

5. «Парный выход».

Соревнуются рядом сидящие ученики. К доске выходят по два ученика, по одному от каждой стороны. Под диктовку учителя они пишут одно-два слова. Слова, диктуемые учителем, записывают все ученики.

Эта игра с успехом может проводиться как средство проверки правописания трудных слов из словарика: слова с непроверяемыми безударными гласными, с удвоенными согласными, а также как тренировочное упражнение на самые различные правила. Вместо диктовки можно предложить учащимся выходить к доске и записывать свои примеры на правило, указанное учителем; написать предложение и расставить знаки препинания; указать какие-либо формы слова и т. п.

6. «Грамматическая эстафета».

Учащиеся класса делятся на две группы. Учитель указывает им упражнение учебника, из которого нужно выписать слова или словосочетания на какое-либо правило. Текст прочитывается до начала игры. Затем по сигналу учителя школьники по одному из каждой группы выходят к доске и выписывают на своей половине доски по одному слову или словосочетанию. В случае пропуска слова одним учеником следующий должен записать пропущенное. Победит та группа, которая быстрее и с меньшим количеством ошибок выполнит упражнение.

Текст может быть составлен и самим учителем. Он заготавливается в двух экземплярах и помещается на столе учителя — с левой и правой стороны. Текст перед игрой также выразительно прочитывается, задание объясняется. Учащиеся берут со стола листок, читают предложение (от первой команды — вслух, от второй — про себя), подходят к доске и выписывают нужные слова.

В такой форме эта игра является одним из видов выборочного списывания. Но в этот экономный и эффективный вид работы вносится элемент занимательности. Иногда можно усложнить задачу, предложив учащимся указывать формы выписываемых слов. Можно ее провести и как творческий выборочный диктант: ученики выписывают слова не в той форме, в какой они стоят в тексте. Особенно интересно проходит работа со связным текстом, интересным по содержанию.

7. «Пустое место».

Игра развивает орфографическую зоркость и экономит время на объяснение правописания слов. Учитель диктует учащимся слова то с одним, то с другим написанием. Ученикам предлагается записывать лишь слова с одним написанием, оставляя свободным место при диктовке слов с другой орфограммой. Например, ученикам ставится задача записывать только глаголы второго спряжения. Глаголов первого спряжения целесообразно диктовать немного: это облегчит проверку. Когда слова будут записаны, учитель просит соседей по партам обменяться тетрадями, снимает бумагу, прикрывающую записанные на доске слова, которые должны стоять на пустых местах. Ошибки исправляются. Соседи по парте

легко устанавливают, кто из них победитель. Последние поднимают по требованию учителя руки, и он объявляет, какая колонка в каждом ряду победила. После этого на пустые места вписываются пропущенные слова, ошибки объясняются.

Для игры можно найти много правил с двояким написанием: слова с разделительными *ъ* и *ь*; слова с непременными согласными и без них; сложные прилагательные, пишущиеся слитно и через дефис; наречия с приставками и существительные с предлогами и т. п.

8. «Отвечасм без слов».

Эта игра проводится главным образом при закреплении слитного и раздельного написания слов, но может использоваться и в других случаях. Учащиеся класса делятся на две группы (по рядам). Учитель договаривается со школьниками, каким условным знаком надо показать правописание слов, которые будут называться. Например, при слитном написании учащиеся должны поставить локти на парту и прижать ладонь к ладони. При раздельном написании слова учащиеся разводят руки в стороны. Учитель ведет учет, какая группа делает меньше ошибок, вызывает кого-нибудь из допустивших ошибку и просит объяснить правописание. Вместо условных знаков можно предложить детям поднимать карточки с нужными морфемами или буквами.

Темы могут быть самыми разнообразными: слитное и раздельное написание частицы *не* с существительными, с прилагательными, с наречиями, с причастиями; наречия с приставками и существительные с предлогами; наречия и наречные выражения (*напоказ, на бегу*); союзы и другие части речи с предлогами или частицами (*тоже и то же*); слитное и дефисное написание сложных прилагательных и другие.

9. «В две колонки».

Класс делится на две соревнующиеся группы: на сидящих слева и справа. Учитель диктует слова вразбивку с двумя разными написаниями, а ученики должны быстро применить правило и записать слово в одну из двух колонок тетради, например: «Приставка *пре-*» и «Приставка *при-*». Один из учеников, обычно слабый или средний, проделывает эту работу на доске. Затем учени-

ки обмениваются тетрадами, и начинается коллективная проверка записей на доске и в тетрадах. Если слово попало не в ту колонку, ученики стрелкой показывают, где оно должно стоять. Ошибки исправляются и объясняются.

Назовем некоторые темы для игры: *о* и *ё* после шипящих; глаголы первого и второго спряжения; суффиксы причастий *-ущ-*, *-ющ-* и *-ащ-*, *-ящ-*; суффиксы существительных *-ек-* и *-ик-* и др.

10. «У кого больше примеров».

Игра проводится на уроке обобщающего повторения на основе предварительной домашней работы учащихся. Кроме орфографической задачи, она ставит своей целью расширить словарь и фразеологию учащихся.

Детям дается задание подобрать примеры на правописание какой-либо части речи. При этом примеры у каждой группы должны иметь свои особенности: одни подбирают пословицы и поговорки, другие — загадки; одна команда ищет стихотворные примеры, другая — прозаические и т. п. Ученики просматривают сборники пословиц и поговорок или загадок, находят примеры в тетрадах (учитель иногда диктует примеры, которые могут пригодиться).

Во время игры учитель предоставляет сначала слово одной группе, а другая должна соблюдать полный порядок и внимательно следить за выступлением товарищей. От первой группы выходит к доске ученик. Ему называют пословицы и поговорки, а он выбирает из них слова на правило. Когда запас пословиц и поговорок иссякнет, предоставляют слово второй команде. Работа продолжается в том же духе: называются загадки и выписываются слова. Побеждает тот, кто подобрал больше примеров.

Задания могут заключаться не только в подборе примеров-предложений, но и отдельных слов. В этом случае ученики по одному от каждой команды выходят к доске одновременно и пишут слова на одно и то же правило, но тематически различные. Например, одни выступают как спортсмены и пишут: *о футболе, о хоккее, о волейболе...* и т. д. Другие, любители литературы и искусства, записывают в своей колонке свои слова: *о литературе, о кинофильме, об оперетте, о композиторе...* и т. п.

11. «Кто останется в строю?»

На доске столбиком написаны слова, от которых ученики двух соревнующихся групп должны образовать другие слова, выходя к доске по очереди. Ученик выполняет операцию с тремя словами, например от трех глаголов образует три причастия с суффиксами *-ущ-*, *-ющ-* или *-ащ-*, *-ящ-*. Если он допустит ошибку, то последующие участники игры этой команды имеют право на выполнение упражнения только с двумя словами. Допустят вторую ошибку—начинают выполнять операции только с одним словом. Третья ошибка выключает команду из игры. Упражнение заканчивается другой командой, которая и является победительницей.

12. «Узнай свое слово».

Игра проводится в тех случаях, когда надо научить различать две или три грамматические категории или формы: три склонения существительных, три разряда прилагательных, три времени, три лица, три наклонения глагола, слитное, раздельное и дефисное написание слов, действительные или страдательные причастия и т. п.

Класс делится на три группы (если нужно различать три категории слов). Соответственно этому на три колонки делится доска. Каждая колонка озаглавляется, указывается определенная грамматическая категория. К доске выходят одновременно три ученика (по одному от каждой команды). Учитель называет три слова, и каждый ученик должен правильно записать свое слово. Остальные записывают слова в свои тетради. Ошибки сразу исправляются и объясняются. Выигрывает та группа, которая допустила меньше ошибок.

13. «Уважай последнего».

Игра предполагает соревнование трех групп учащихся. Содержанием работы может быть запись слов под диктовку учителя (словарный диктант) или запись примеров на правило самими учащимися (самодиктант). К доске выходят одновременно три ученика с первых парт (по одному от каждого ряда) и под диктовку учителя пишут одно-два слова. Если слова у них написаны правильно, то дальше уже пишут ученики со вторых парт, вызванные учителем, затем с третьих парт и т. д.

Вторые номера пока не отвечают. Если же кто-нибудь из вышедших к доске сделает ошибку, то выходит к доске сосед по той же парте (второй номер) и движение вперед замедляется. В результате первым выйдет отвечать ученик с последней парты той команды, которая меньше сделает ошибок. Группа, пришедшая к финишу вслед за ней, займет второе место. В третьей группе ученику с последней парты выступить не удастся: до него не дойдет очередь. Команда, у которой первым ответит ученик с последней парты, продолжает игру, пока не достигнет цели вторая команда: отвечать выходят вторые номера, которым не пришлось выступить.

Эта игра привлечет учителя многим: и возможностью спросить за короткое время большое количество учеников, и своей динамичностью, повышающей интерес, и тем, что исключается необходимость подсчета очков.

14. «Чьи трофеи богаче?»

В качестве «трофеев» в игре выступают слова или словосочетания, правильно объясненные или найденные учащимися. Учитель предлагает вопросы или задачи — грамматические, орфографические или связанные с развитием речи — поочередно учащимся двух соревнующихся групп. Если слово найдено или объяснено правильно, оно записывается на доске заранее вызванным учеником в колонку данной команды. Если же ученик, которому предложен вопрос, не может дать нужного ответа, учитель обращается к участнику игры из второй команды, и при правильном ответе слово попадает уже в колонку этой, второй, группы. Право же на очередной ответ не теряется. В результате в колонке одной из групп будет записано больше слов, чем в другой. Победителем и будет та команда, «чьи трофеи богаче».

В качестве задач можно предлагать ученикам отвечать на вопросы словом с нужной орфограммой, например: *Как называют музыканта, играющего на скрипке? — Скрипачом. Туристы ночевали под каким небом? — Под открытым небом.* Полезна и работа с синонимами: заменить глагол другим глаголом с приставкой **при-** или **пре-** (*Школа купила новое оборудование — приобрела*); заменить фразеологическое сочетание паронимом (*с бухты-баряхты — необдуманно; с глаза на глаз — наедине*).

Можно потребовать указать пропущенное слово и назвать в нем орфограмму (*плита накалилась... (докрасна)*).

15. «Не спутай кармашки».

Эта игра проводится на уроках синтаксиса и пунктуации как эффективный и экономный вид синтаксического или пунктуационного разбора. На доске вывешивается таблица, на которой написаны предложения, иллюстрирующие разные стороны пунктуационно-синтаксической темы. Это может быть та самая таблица, по которой учитель объяснял новый материал. Против каждого предложения сделано два кармашка: один — с левой, другой — с правой стороны. Перед началом игры учащиеся должны хорошо знать, какое правило иллюстрирует каждое предложение. Участники игры, по очереди от каждой команды, выходят к столу, берут карточку, на которой написано предложение на один из случаев данной темы. Ученик должен четко, выразительно прочитать предложение, объяснить знаки препинания и поставить карточку в соответствующий кармашек своей команды (против предложения такого же типа). Все должны внимательно слушать и на слух определить, правильно ли решена задача. Если школьник не разобрался в предложении, учитель вызывает ученика из другой группы. Тот выполняет нужную грамматическую операцию и ставит карточку в кармашек своей команды. Победители устанавливаются по числу карточек, поставленных в кармашки.

Темы для игры могут быть разнообразными: типы простых предложений, тире при отсутствии связки в составном сказуемом, знаки препинания при однородных членах предложения, при обобщающих словах, знаки препинания в сложносочиненном предложении, в сложном бессоюзном предложении и т. д.

16. «Угадай».

Игра активизирует учащихся во время синтаксического разбора предложений. На доске заранее написаны три предложения. В своей структуре они имеют много общего, но в чем-то отличаются. Перед началом игры эти предложения прочитываются. Затем вызывается учащийся, которому вручается карточка с одним из предложе-

ний, записанных на доске. Школьник характеризует предложение, не называя входящих в него слов. Ученикам разбираемое предложение неизвестно: они должны его угадать по некоторым отличительным признакам. Эта задача вызывает напряженное внимание учащихся. По окончании разбора ученики обеих команд по требованию учителя должны сказать, какое предложение, по их мнению, разбиралось из трех, записанных на доске. Опрашивается по три-четыре человека от каждой группы. Можно при ответе одного участника игры предложить поднять руки, кто с ним согласен. Такой прием позволит выявить, как учащиеся разобрались в конструкциях предложений. Эта игра не только вносит интерес в работу, но и дает возможность при разборе одного предложения уяснить в значительной степени и особенности структуры двух других предложений.

17. «Найди схему предложения».

На доске начерчены схемы сложных предложений. Учитель вызывает отвечать по очереди учеников от двух соревнующихся групп. Учащийся берет со стола карточку с написанным на ней предложением, четко читает вслух два раза, объясняет знаки и указывает схему этого предложения. Если ошибка не допущена, команде записывается условленное количество очков. Если же ученик не разобрался в структуре предложения, то отвечает кто-нибудь из другой группы, и при правильном ответе очки записываются этой команде.

Игра вырабатывает навык быстро и безошибочно разбираться в структурных особенностях предложений, простых и сложных, находить данное синтаксическое явление среди других.

18. «Чье правило?»

Класс делится на две группы. Учитель читает вразбивку предложения двух разных конструкций, требующих постановки разных знаков препинания. Первая команда поднимает руки, когда прочитано предложение одного вида, вторая — при чтении предложения на другое правило. Например, читаются предложения с обособленными и необособленными определениями; предложения, где союз *и* соединяет два распространенных однородных члена и два предложения и т. д. Игра-упражнение

ние приучает анализировать предложения до их написания и способствует выработке правильного навыка.

Игры дают учителю большие возможности для организации разнообразной работы по закреплению знаний и навыков учащихся, простор для творческой работы и дальнейшей проверки эффективности тех или других видов игр и приемов их использования.

Уже имеющийся опыт показал, что при разумном применении игр-упражнений значительно повышается интерес учащихся к работе и соответственно этому эффективность преподавания.

ПРИЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДИАЛЕКТНЫХ УСЛОВИЯХ

Задачи, которые стоят перед учителем русского языка, могут быть разрешены при условии, если словесник раскроет своим ученикам богатство, выразительность, красоту русской речи, если у школьников появится интерес к языку. «Воспитатель не должен забывать, что ученье, лишенное всякого интереса и взятое только силою принуждения... убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет»¹. Для того чтобы учащиеся заинтересовались предметом, нужно убедить их в жизненной важности и практической пользе получаемых в школе знаний. Ученик должен почувствовать, что сообщаемые на уроке знания потребуются ему не когда-то потом, а сейчас, на уроке, после звонка, дома, на улице.

Особое значение проблема развития интереса к предмету приобретает в условиях сельской местности, где школьники, постоянно испытывая влияние говора, употребляют отдельные диалектные слова, диалектные формы, фразеологизмы вместо общеупотребительных литературных. Используя распространенные в повседневной речи диалектизмы, школьник тем самым закрепляет их.

Диалектизмы исключительно устойчивы и сохраняются в речи людей, окончивших среднюю и даже высшую школу. Между тем большинство сельских учителей, не желая отвлекаться от традиционных методических разработок и часто не зная, как вести работу в условиях местного говора, допускает методические промахи, ведущие к массовым ошибкам учащихся.

Ученик теряет веру в собственные силы, у него, естественно, падает интерес к предмету. Такая недооценка

¹ К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 10, М.—Л., изд. АПН РСФСР, 1950, стр. 429.

учителем влияния говора на речь школьника ведет к поверхностному усвоению грамматического материала, обедняет уроки русского языка.

В методической литературе вопросам преподавания русского языка с учетом влияния говора на речь учащихся до сих пор уделяется мало внимания. Недостаточно еще работ посвящено преодолению морфологических (в том числе словообразовательных) и лексических диалектизмов. Цель настоящей статьи — показать, как привлечение местного диалектного материала¹ помогает учителю заинтересовать учеников предметом, разнообразить работу на уроке, что способствует более прочному усвоению программы, повышает успеваемость по русскому языку.

Из ошибок диалектного характера мы выделили следующие.

1) Морфологические:

а) в употреблении имен существительных:

Мальчик жил у сестре Веры. После сбора колосов мы купались. В тазе полоскался собачонок. Были вспаханы под лен большие площади. Сшили платье с ситцу и др.;

б) в употреблении глаголов:

Несутъ они красные знамена. Ты даси мне куклу? — спросила девочка. Громко кричала кукушка. Эту грязь нужно стерть тряпкой и др.

К морфологическим диалектизмам примыкают и словообразовательные:

а) в употреблении имен существительных:

Во второк будет репетиция. Подбородуш у него висит, щеки надугы. Цветы на полу, на подоконках. От застуды (простуды) болела голова и др.;

б) в употреблении глаголов:

Руки позябли, вязенки плохонькие. Мать с двумя дочками досталась. Мы подовторили существительные. Как не с кем поговорить, и занеметь можно и др.

2) Лексические:

а) в употреблении существительных:

Там же бегучка (течение), прорубь не замерзнет. Медведь стал, как тельпух (увалень), толстый. А мальчик

¹ Работа проводилась в Усвetsкой и Андреевской школах Дорогобужского района Смоленской области. Большая часть уроков дана автором статьи.

лопотун, все говорит, говорит. На улице **халипа** (слякоть), грязь, дождь и др.;

б) в употреблении глаголов:

Мальчика **поретовал** (спас) рыбак, и он не **залился** **Сховали** (спрятали) этого партизана в сарае. Мы **поидали** (наелись) и **отправились** в лес. Девочки нас **гукали** (звали), а мы не слышали и др.

Прежде чем приступить к работе над отдельными группами диалектных отклонений, мы провели предварительные упражнения, которые должны были научить школьников отличать правильную речь от неправильной, сравнивать диалектные формы и литературные, выбирать литературные.

С этой целью учащиеся во внеурочное время под руководством преподавателя слушали рассказы старых людей о прошлом. Учитель во время рассказа записывал наиболее интересные по форме и содержанию отрывки. Они служили затем в качестве дидактического материала, анализ которого дает возможность отличить диалектизмы от литературных форм и слов.

Сравнение диалектной и литературной речи, как показывают наблюдения, очень нравится ученикам. Ведь дети в результате этого исправляют слова, которые сами используют неверно. Привлекает учащихся при этом содержание рассказов старых людей, из которых ребята узнают о деталях быта, давно ушедших в прошлое, о жизни до революции, о преимуществах нашей, социалистической действительности.

Специальный урок¹ в V классе (или в любом другом, где такая работа не проводилась) организуется следующим образом.

На плакате или на доске записывается отрывок прослушанного рассказа (в нем должны быть диалектизмы). При наличии множительного аппарата этот отрывок целесообразно отпечатать в таком количестве, чтобы каждый ученик мог его получить.

Ученики должны заменить диалектизмы литературными словами и формами.

¹ Для проведения такой работы используется часть времени, отводимого на развитие речи учащихся. Работу над грамматическими диалектизмами следует связать с изучением соответствующей темы программы.

В классе проводится пословный разбор текста. Сначала учитель зачитывает предложение в диалектном звучании, затем по порядку называет слова, имеющие ошибки. Ученики вместо них дают литературные формы. После разбора всех слов один из учеников в правильном виде воспроизводит все предложение. Например: вместо «по-нича» — *нынче, теперь*; вместо «ня жись» — *не жизнь*; вместо «гульня» — *отдых, веселье*.

Особенно привлекает детей сопоставление речи пожилых людей с их собственной речью. Ученик, получив задание исправить ошибки в речи его старших родственников, должен был отметить, какие из этих ошибок он допускает сам.

Кроме того, полезно провести разбор текстов, записанных от учеников начальной школы. Учащиеся V—VI классов чувствуют себя взрослыми и покровительственно относятся к малышам, им особенно интересно «исправлять» их речь.

Часто шестиклассники не замечают ошибок, а если учитель называет их, не могут исправить. В этом случае полезно самому преподавателю правильно произнести затрудняющие учеников формы, потребовать повторного произнесения их детьми (индивидуального и коллективного). Далее преподаватель учит ребят находить в словарях литературные параллели, и, если к этому времени запас знаний учащихся достаточен для того, чтобы дать обоснование правильного литературного употребления, обязательно привлекается грамматический материал.

С большим желанием работают учащиеся над записями своей же речи. Так, на уроке истории в VI классе ученики рассказывали о том, что они видят на иллюстрации «Оброк» (к теме «Жизнь и быт феодалов») ¹. Отвечали три ученика. Ответ одного из них был записан учителем (в фонетической транскрипции). На уроке русского языка учитель, зачитав записанный текст, предложил учащимся выделить и исправить в нем диалектные ошибки. Попутно можно дать задание определить, ответ какого ученика анализируется.

Очень важно также научить школьников слушать литературную речь. Для этого следует внушить ученикам

¹ Е. В. Агибалова и Г. Д. Донской, История средних веков, учебник для VI класса, М., Учпедгиз, 1964, стр. 32.

необходимость внимательного прослушивания радио- и телепередач, запоминания произношения тех грамматических категорий, которые ребята произносят иначе, чем дикторы.

Однажды было организовано коллективное прослушивание «Пионерской зорьки». Учеников занимало лишь содержание; выделить слова, которые они неверно используют, учащиеся не смогли. Учитель называл только что услышанные примеры и спрашивал, как учащиеся их произносят: *в метро* — «у метре», *из города* — «с городу», *на пришкольном участке* — «на пришкольном участку» и т. д.

После такой работы ученики получили задание: из воскресной радиопередачи «Пионерской зорьки» записать глаголы в 3-м лице единственного и множественного числа, внимательно прослушать, как их произносят дикторы, правильно произнести самим эти слова¹.

Затем приступили к работе, направленной на устранение из речи учеников различных групп диалектных ошибок. При этом надо учитывать, что воспитание интереса у школьников зависит не только от насыщенности записей диалектными словами. Очень важно, как проводится эта работа, насколько интересна форма предлагаемых упражнений.

С повышенной активностью и интересом проходит обычно работа по искоренению из речи сельских школьников лексических диалектизмов. Для большинства учащихся настоящим открытием является то, что, например, слова «вяхотка», «гáнки», «напрýтка», «нахинúться», «чekoгáть» не литературные, а вместо них соответственно нужно употреблять: *мочалка, ступеньки, одежда (верхняя), наклониться, болтать (трещать)*.

Так, в одной из проверочных работ ученики должны были дать ответы на вопросы:

1) Чем выколачивают белье при полоскании на реке? У большинства учащихся — «пранником» (вместо *вальком*).

2) Какое слово обозначает все несъедобные, ядовитые грибы? «Благуши» (вместо *поганки*) и др.

¹ Задание имеет в виду мягкое произношение *т* в 3-м лице ед. и мн. числа глагола: *идеть, несутъ*.

При выполнении другого задания (придумать предложения с литературными словами *вздумать, звание*) более половины учащихся написали: *Я **вздумала** (вспомнила), что забыла в школе книгу, и вернулась. У тебя хорошее **звание** (имя), а меня зовут Иваном.*

Много подобных ошибок встречается и в изложениях, и в сочинениях. Учащиеся настолько привыкли к отдельным лексическим диалектизмам, что неизвестное слово, близкое по звучанию к диалектному, заменяют привычным, местным даже при чтении стихов.

Включение в тренировочные упражнения употребительных в бытовой речи слов, вместо которых учащиеся употребляют лексические диалектизмы, помогает заинтересовать школьников этой работой.

Активно проходят обычно упражнения, в которых вместо описания предметов нужно дать одно слово-название. Трудность упражнения состоит в том, что для обозначения одного и того же понятия существует два слова — литературное и диалектное. Ученик должен выбрать литературное. Вот примеры упражнений.

Заменить следующее описание предметов одним словом:

1) *Пучок мочал или каких-нибудь других волокон, употребляемых для стирания грязи (**мочалка** вместо диалектного «вяхотка»).*

2) *Сырая погода с дождем или мокрым снегом (**слякоть** вместо диалектного «халипа»).*

3) *Вывоз людей, учреждений, имущества из опасной местности (**эвакуация** вместо диалектного «беженство»).*

Такие упражнения можно выполнять как письменно, так и устно. Учитель спрашивает ученика, уроженца данной местности, каким словом он заменил первое описание. «Вяхоткой», — уверенно отвечает школьник. — А кто думает по-другому? Другой ученик (он приехал из города) назвал существительное *мочалка*.

Тогда учитель просит учащихся найти оба этих слова в толковом словаре¹. Естественно, они не находят там первого слова. Далее учащиеся приступают к упражне-

¹ При работе над лексическими диалектными ошибками пользовались «Словарем русского языка» под ред. С. И. Ожегова, М., Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1963.

ниям, способствующим введению в речь литературных слов: дети их склоняют, придумывают с ними предложения и т. д.

Большую помощь в работе над диалектными лексическими ошибками оказывает толковый словарь. Обращаясь к нему, ученики сами находят интересующее их слово и устанавливают его право на употребление в литературной речи. У школьника появляется желание проверить все сомнительные, с его точки зрения, слова по словарю.

С интересом выполняют учащиеся и упражнения, в которых вместо диалектных слов нужно дать литературные синонимы.

Вот примеры таких упражнений.

В следующих предложениях найти диалектные слова и заменить их литературными (за справками обращаться к толковому словарю):

*Возьми за **брыж** (край) чашки **утиркой** (полотенцем), а то **выкипит** молоко. Охотник в лесу **турял** (гонял) **лисицу**. Испекли картошку, **обшкурели** (сняли кожуру, очистили) и **съели**.*

С большим интересом ученики обычно подбирают синонимы к данному слову. Здесь школьник думает не только над тем, как точнее и полнее подобрать слова в синонимическом ряду, но и над тем, чтобы избежать диалектизма. Приведем пример такого упражнения.

Подобрать синонимы к следующим словам:

Изгородь (ограда, забор; в говоре — «сгорода»).

Лентяй (бездельник, лежебока, лодырь; в говоре — «лежень», «неработень»).

Болтун (пустомеля; в говоре — «болобон»).

Дети (ребята, детвора, малыши; в говоре — «плыйма») и т. д.

Значительную трудность представляет работа по преодолению словообразовательных диалектизмов. Это слова, отличающиеся от литературных другими суффиксами или приставками, например: «задышка» (вместо *одышка*), «застуда» (*простуда*), «оттеплина» (*оттепель*), «богатье» (*богатство*), «скоринка» (*корка*) и другие; «узбудить» (*разбудить*), «забить» (*убить*), «завернуться» (*отвернуться*), «забижать» (*обижать*), «попробовать» (*попробовать*), «ошибнуться» (*ошибиться*) и др.

Сложность работы над словообразовательными ошибками заключается в том, что эти диалектные отклонения в сравнении с морфологическими и лексическими труднее обнаруживаются учащимися, так как в звуковом облике слова много общего с литературным вариантом.

Для устранения словообразовательных диалектизмов необходима работа по вычленению морфем, не свойственных данным словам в литературном языке. Этому помогает разбор по составу слова. Но поскольку явления, о которых идет речь, лексически ограничены, необходимо, отобрав группу этих диалектизмов, включить их в разнообразные тренировочные упражнения, обеспечивающие зрительные и слуховые восприятия литературных форм.

Так, не раз приходится слышать просьбы учеников «повторить» (повторить) прочитанное. Услышав эту ошибку, учитель отправляет школьника к орфографическому словарю. Не найдя в словаре глагола «повторить», ученики вспоминают, как произносят его учитель, дикторы радио, телевидения, артисты кино. Если учащиеся затрудняются это сделать, учитель сам называет глагол *повторить*. Затем слово разбирается по составу, определяются однокоренные слова: *вторить, второй, повторение*. Затем с глаголом *повторить*, как и с другими словами, в которых ученики допускают диалектные словообразовательные ошибки, проводятся различные упражнения на спряжение, склонение этих слов, составление с ними словосочетаний, предложений.

Можно предложить ряд упражнений со школьным орфографическим словарем.

1) Подобрать однокоренные существительные к глаголу *дышать* (*дыхание, вздох, одышка*; в говоре «задышка»).

2) Образовать с помощью суффикса и приставки новое существительное от слова *борода* (*подбородок*; в говоре «подборóдуш»).

3) Подобрать однокоренные существительные к глаголу *ломать* (*ломка, лом, перелом*; в говоре «слом»).

4) Подобрать однокоренные глаголы к существительным *встреча* (*встречать*; в говоре «встреть», *встрénуть*), *проводы* (*проводить*; в говоре «провáдить», «спровáдить»).

5) Придумать предложения с глаголом *забить* (в говоре употребляется в значении «убить») и др.

Анализ структуры слова, работа над словообразовательными диалектизмами воспитывают у школьников бережное отношение к слову, его элементам, помогают различать оттенки значений слова, вносимые словообразовательными и формообразующими морфемами.

Среди морфологических диалектизмов в речи учащихся наиболее устойчивым является употребление *т* мягкого в 3-м лице единственного и множественного числа: *идеть, нясуть, говорит, спят, делаеть*. В целом ряде глаголов в форме 3-го лица единственного числа, кроме *т* мягкого, произносится *е* вместо *о* с мягкостью предшествующего согласного (орфографическое *е*), а также отсутствуют чередования *г—ж*, *к—ч*: «текеть» (вместо *течет*), «жгеть» (вместо *жжет*)¹.

Для преодоления этих, как и других, ошибок в качестве дидактического материала были широко использованы пословицы.

Пословицы, близкие к сельскому быту, особенно нравятся ученикам. Дети с интересом выполняют упражнения, состоящие из них.

Для заучивания можно подобрать такие пословицы, в которых есть слова, неправильно употребляемые в говоре:

Где правильный учет, там зерно не утечет. В дружном колхозе что ни год, урожай растет. Невспаханный пласт урожая не даст. Где охота и труд, там поля цветут.

В других пословицах ученики объясняли правописание подчеркнутых гласных и согласных в глаголах (в 3-м лице единственного и множественного числа *т* произносится твердо и пишется без мягкого знака. В окончаниях глагола под ударением *е* никогда не выступает. Согласные *г* и *к* перед *е* чередуются с *ч* и *ж*).

Колхозная копейка колхозный рубль бережет. В плохой бригаде все беда: сажают кукурузу, а растёт лебеда. Кто с агротехникой дружит, тот об урожае не тужит.

¹ Работа по преодолению данных ошибок проводилась в связи с изучением тем «Правописание не с глаголами», «Переходные и непереходные глаголы», «Виды глагола», «Времена глагола», «Изменение глаголов настоящего и будущего времени по лицам и числам». «Правописание безударных личных окончаний глаголов» и др.

Затем ученики ставили глаголы, данные в скобках, в 3-м лице единственного и множественного числа:

У ленивого и крыша (течь), и печь не (печь). Порядок время (беречь). Соломинку и муха (сломить), а сноп и лошадь не (раздавить). Ленивый сидя (спать), а лежа (работать).

После этого ученики получили задания:

Узнать у взрослых и записать поговорки, в которых глаголы употреблялись бы в 3-м лице единственного числа. Помнить, что в окончаниях глагола под ударением бывает только *ё* ('о), а не *е*. Перед *ё* произносить и писать вместо *к* и *г* шипящие *ч* и *ж*. Не забывать о твердом произношении *т* (писать без мягкого знака) в 3-м лице глагола¹.

Большое место в работе над преодолением мягкого *т* в 3-м лице ед. и мн. числа занимали устные упражнения. Ведь для преодоления ошибок, являющихся следствием диалектного произношения учащихся, необходимы длительные устные упражнения. Так, с большим желанием выполняют ученики упражнения, в которых нужно дать ответы на вопросы с включением данных слов, например:

1) Какие глаголы нужно употребить при существительном *человек* чтобы показать ослабление силы его голоса? (*Кричит, говорит, шепчет.*)

2) Какие глаголы нужно употребить при существительном *мальчик*, чтобы показать нарастание скорости его движения? (*Идет, бежит, летит* — в переносном значении.)

Любят ученики и такой вид упражнений, когда один из них задает вопросы, а класс на них отвечает. В целях экономии времени называется начальная форма слова, класс делает с ней необходимые преобразования. Например, дается неопределенная форма глагола *нести* (в говоре «нести»); ученик, поочередно обращаясь к своим товарищам, называет местоимения *он* и *они*, с которыми нужно употребить этот глагол. *Он несет* (в говоре «нясеть»). *Они несут* (в говоре «нясуть»).

¹ Такое большое пояснение даем потому, что ученики, даже хорошо усвоив материал, все же допускают ошибки в упражнениях, при выполнении которых они испытывают непосредственное влияние речи взрослых — носителей местного диалекта.

Эффективны упражнения, состоящие из стихотворных текстов, в которые учащиеся должны вставить пропущенное слово.

Тексты подбираются с таким расчетом, чтобы ученик, подчиняясь рифме, верно произносил слово, подверженное влиянию говора.

К. Б. Бархин говорил об особом интересе, который проявляют ученики к упражнениям такого типа (речь идет об обычной, не диалектной школе): «Ритмическая речь — это стихия детей. Они не остановятся и перед бессмысленным сочетанием слов — лишь бы рифма получилась! Музыка прежде всего... Этой склонностью возраста приходится надлежащим образом воспользоваться для развития у детей чувства языка — и звуковой, и смысловой его стороны»¹.

Тексты мы подбираем с таким расчетом, чтобы ученик, подчиняясь рифме, верно произносил слово, подверженное влиянию говора.

Например: *Мы выходим из ворот.*

*Видим: на прогулку
Дружным садом сад...
Вдоль по переулку.*

*Сидит она, тоскуя,
Весь вечер напролет
и песенку такую
По-своему....*

*Вспоминал я, как в зимнем бору
Без ветвей от верхушек до пят,
Чуть качаясь в снегу на ветру,
Корабельные сосны....*

(С. Я. Маршак.)

Затем учащиеся приступали к анализу примеров, состоящих из словосочетаний и предложений, записанных от учеников этого же класса. Такие упражнения проводились обычно после окончания работы по теме и являлись своего рода итогом, устанавливающим, достаточно ли прочен выработанный навык для того, чтобы исправить ошибки в своей речи.

¹ К. Б. Бархин, Детское слово (Пути развития устной и письменной речи), «Русский язык в школе», 1926, № 9.

Особенно интересно проходит работа над записями, сделанными незаметно для учеников. В непринужденных разговорах между собой учащиеся допускают массу диалектных ошибок. Приводим пример такого задания.

Исправить ошибки, допущенные учащимися (учитель зачитывает предложения): «Твое вядро на мяже стоить». «Домой привязуть нас на тракторе». «Премия за работу у нас Таня получить» и др.¹.

Эти задания сочетались с работой по исправлению диалектных особенностей в повседневной речи товарищей. Учащиеся должны были следить за ответами друг друга и исправлять речевые ошибки. Интерес учеников к такой работе повышается, если учитель при оценке ответов учитывает замечания класса.

Большинство учащихся, справляясь с этой работой, затрудняется выделить диалектные ошибки в собственной речи. Здесь на помощь приходит магнитофон. Слушая магнитофонные записи, ученик наблюдает свою речь со стороны. Его задача — исправить все диалектные ошибки и вместо них дать литературные формы. Перед прослушиванием записи ученикам можно дать задание: разделить тетрадь на три колонки, в первой записать в правильном виде те глаголы в 3-м лице ед. и мн. числа настоящего времени, которые в тексте употреблены неправильно; во второй записать все остальные глаголы в литературном оформлении; в третьей — литературные слова вместо всех других диалектных ошибок.

В результате проведенной работы интереснее и активнее стали проходить уроки русского языка. У школьников значительно повысился интерес к слову, к языку в целом; у них постепенно вырабатывается внимание к форме выражения своих мыслей.

¹ Записи сделаны во время сельскохозяйственных работ школьников.

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ОВЛАДЕНИЯ ПРАВИЛАМИ ГРАММАТИКИ В ВОСПИТАНИИ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Познавательный интерес учащихся к предмету активизирует мыслительную деятельность, способствует воспитанию самостоятельности мысли детей и оказывает влияние на формирование их личности.

В значительной степени воспитанию интереса к русскому языку способствуют практическое овладение правилами грамматики и орфографии и связанный с этим подбор примеров самими учащимися.

Рассмотрим этот вопрос на примере изучения ряда тем. Вот как, например, изучается тема «Степени сравнения прилагательных».

После записи темы урока преподаватель сообщает, что в жизни мы постоянно сравниваем различные предметы, явления, т. е. находим в них черты сходства и различия.

Учитель вызывает к доске двоих учащихся и предлагает остальным сравнить их по росту.

На вопрос учителя «Кто выше?» учащиеся отвечают, например: «Леня выше Бори».

Учитель просит указать слово, с помощью которого выражается разница в их росте. Затем предлагает записать на доске предложение *Боря высокий, а Петя выше* и подчеркнуть в нём прилагательные.

Затем к доске выходит третий ученик, ростом выше Пети и Бори.

— Кто же из троих выше всех?— спрашивает учитель.

— Выше всех Женья.

--- Женья — самый высокий из всех.

— Обратите внимание на то, — говорит учитель, — что одну и ту же мысль мы можем выразить по-разному.

Предложения записывают. Учитель делает вывод, что в первом случае мы сравниваем два предмета и находим, в каком из них качества больше. Во втором случае мы выбираем из нескольких предметов один, в котором больше качеств, чем во всех остальных, т. е. у него самая высокая степень качества.

— А теперь сравним две книги по толщине, — говорит учитель и показывает учащимся тонкую и толстую книги.

На доске делается запись:

Эта книга тонкая, а та тоньше. Петина книга толстая, а Сашина толще.

Прилагательные подчеркиваются. Учащиеся подбирают к двум книгам третью, самую толстую или самую тонкую, и составляют предложение с прилагательными превосходной степени: *самая толстая, самая тонкая.*

Затем учитель показывает два и несколько карандашей, и учащиеся самостоятельно сравнивают их уже не по одному, а по нескольким признакам: длине, толщине, цвету и т. д.

После сравнения предметов и практического овладения наиболее употребительными формами степеней сравнения (сравнительной — с суффиксами *-ее-, -ей-, -е-*; превосходной — с суффиксами *-ейш-, -айш-* и словами *всех, самый*) учитель вводит термины: степени сравнения, сравнительная и превосходная степени.

Сделать это можно следующим образом.

Учитель, обращаясь к классу, говорит:

— Когда мы сравнивали два предмета, то определяли, что в одном какого-либо качества больше, чем в другом. При сравнении нескольких предметов делали вывод, что в одном предмете качества больше, чем во всех других, т. е. говорили о том, в какой степени больше какого-либо качества у предмета по сравнению с другим или со всеми остальными предметами. Поэтому употребляется термин «степени сравнения».

С чем сравнивает Маяковский грязного мальчика?

— Маяковский сравнивает грязного мальчика с ночью, мальчик даже чернее ночи,— делают вывод учащиеся.

Сравнения,— продолжает учитель,— делают нашу речь богаче, помогают ярче выразить мысли, глубже изучить предметы, явления.

Учащиеся находят в этом примере прилагательное сравнительной степени (*чернее*), называют форму, от которой оно образовалось (*черный*).

Учитель приводит еще пример.

— Вспомните про дядю Степу. Кто написал о нем стихотворение?

— Сергей Михалков.

— Помните?

*В доме восемь дробь один
У заставы Ильича
Жил высокий гражданин,
По прозванию Каланча...*

Это дядя Степа. Он был очень высокий, выше всех людей, самый высокий из всех.

Какие же он носил ботинки? Они тоже должны были быть самыми большими из всех ботинок, какие существуют.

С. Михалков пишет:

*Он разыскивал на рынке
Величайшие ботинки...*

Учащиеся находят прилагательное превосходной степени в этом примере — *величайшие*.

*Был он самым лучшим другом
Всех ребят со всех дворов.*

— Если бы ребята сравнили всех своих друзей, то самым лучшим оказался бы дядя Степа.

Учащиеся находят превосходную степень прилагательного и прилагательное, от которого она образована (*хороший*).

Учитель предлагает сравнить различные предметы, привести примеры сравнительной и превосходной степени.

Вот некоторые из примеров учащихся: *В одном месте земля рыхлая, а в другом рыхлее.*

Юрий Гагарин совершил величайший полет в космос.

Важно, чтобы учащиеся побольше привели собственных примеров для практического овладения понятиями степеней сравнения. Такая организация работы, когда школьники в процессе своих действий выясняют наличие в языке тех или иных категорий, служащих для выражения важных смысловых отношений, повышает интерес к грамматике. Подобные уроки проходят живо, при активном участии всех учащихся.

Записанные выше в два столбика примеры прилагательных сравнительной и превосходной степени анализируют по составу слова. Выделяя суффиксы, при помощи которых образуются формы степеней сравнения, учащиеся анализируют состав простой и сложной степеней сравнения.

Так в процессе развития речевой практики, в ходе практической работы учащиеся овладевают новыми грамматическими определениями и правилами, которые закрепляются потом при выполнении разнообразных упражнений.

При изучении правописания суффиксов существительных, например **-ик-**, **-ек-**, усвоение материала полностью основывается на речевой практике самих учащихся.

Работа может проходить следующим образом.

Учитель записывает справа на доске два суффикса **-ик-**, **-ек** и напоминает, что это суффиксы первой группы. Затем он предупреждает, что слова с этими суффиксами учащиеся будут образовывать сами.

— Вспомним, от какой части речи образуются существительные при помощи суффиксов первой группы,— обращается учитель к классу.

Учащиеся отвечают, что суффиксы первой группы образуют не новые слова от существительных, а существительные с добавочными значениями.

Учитель:

— К какой же части речи вы будете добавлять суффиксы **-ик-**, **-ек-**?

Учащиеся:

— К именам существительным.

— Приведите примеры таких существительных и добавьте к ним эти суффиксы,— говорит учитель.— Обратите внимание на то, как добавление суффикса меняет значение слова.

Учащиеся:

— Стол — *столик*. Стол — большой, *столик* — маленький.

Учитель:

— Если у дома находится маленький сад, то как мы его назовем?

Учащиеся:

— *Садик*.

Учитель:

— Эту же форму слова мы употребим и в ласкательном значении. Если мы очень любим свой сад, то назовем его ласково *садик*.

Можно обратиться к малышу, употребив слово *братик* и в ласкательном, и в уменьшительном значении. Вспомните, у Корнея Чуковского (когда он рассказывает о тараканище) говорится, как ехали «зайчики в трамвайчике», а «комарики на воздушном шарике». И комарики совсем маленькие и слабенькие. Ведь тут же, недалеко от них, едут медведи и львы. Автор употребляет суффиксы со значением ласкательности и уменьшительности (*-ик*, *-чик*).

Если у мальчика маленький мяч, то как мы о нем скажем?

Учащиеся:

— Мячик.

Учитель:

— А о футбольном мяче можно так сказать?

Учащиеся:

— Нет.

Учитель:

— Мы говорим «футбольный мяч», потому что он большой.

Учащиеся приводят ряд существительных с суффиксами *-ик*-, *-ек*-, записывают и разбирают по составу слова.

Учащиеся обращают внимание на чередование согласных и беглые гласные, которые появляются при образовании слов с уменьшительным и ласкательным значением. Например: *палец* — *пальчик*. Беглое *е* в суффик-

се **-ец-** выпадает, **и** и **ч** чередуются, добавляется суффикс **-ик-**. Звонок — *звоночек*.

В суффиксе **-ок-** чередуются **к** и **ч**. Добавляется суффикс **-ек-**. Учитель предлагает поставить оба эти слова в родительном падеже единственного числа (*пальчика, звоночка*) и обратить внимание на разницу в образовании этих форм (**е** выпадает в суффиксе, а **и** — нет).

Учащиеся сами формулируют правило правописания суффиксов **-ик-**, **-ек-**.

Далее следует разбор таких слов: *журнал — журнальчик*. Добавляется суффикс **-чик-**. Кроме суффикса **-ик-**, возможен и суффикс **-чик-**; правила правописания их одинаковы. В скобках указывается форма родительного падежа (*журнальчика*).

Работа должна проходить так, чтобы учащиеся привели возможно большее количество примеров, из числа которых учитель выбирает наиболее интересные для анализа.

Затем учитель дает самостоятельную работу.

Учащиеся должны подобрать и правильно записать слова с суффиксами **-ик-** и **-ек-** (возможен суффикс **чик-**).

— Слова, которые вам предстоит подобрать,— говорит учитель,— это названия детских игрушек, вещей, их употребляют в играх. Суффиксы нужно подчеркнуть, а в скобках записать форму родительного падежа каждого слова.

В конце урока работа фронтально проверяется. На дом дается задание: рассказать о какой-нибудь детской игрушке или игре.

Учитель в дополнение к заданию разъясняет, что уменьшительные и ласкательные слова надо употреблять в меру, иначе рассказ получится искусственным.

Как видим, овладение новым для учащихся материалом — значением и правописанием суффиксов **-ик-** и **-ек-** — осуществлялось полностью в процессе практической работы.

Такого же типа работа возможна и желательна при овладении и другими суффиксами, а также суффиксами других частей речи.

В связи с закреплением навыка правописания глаголов I и II спряжения можно провести и такую работу.

Учитель дает учащимся задание запомнить на уроке труда глаголы, называющие различные трудовые процессы в мастерской, а дома их записать.

Глаголы должны быть записаны в два столбика: отдельно I и II спряжение.

Если возможно, к каждому из глаголов должны быть подобраны синонимы. Глаголы с синонимами еще раз записывают отдельно.

На следующем уроке после фронтальной проверки этого задания учитель предлагает написать рассказ о работе в мастерской с использованием некоторых из данных глаголов и их синонимов (глаголы отбираются по усмотрению учащихся).

После написания рассказа школьники выполняют грамматическое задание. Они указывают спряжение всех глаголов, употребленных в рассказе, и подчеркивают их окончания.

Практическое усвоение самими учащимися правил грамматики и орфографии, активная речевая практика их на уроке, подбор ярких, выразительных примеров — все это значительно повышает интерес к изучению русского языка.

РАСКРЫТИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧАЕМОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Интерес учащихся к занятиям не может постоянно поддерживаться внешней занимательностью отдельных моментов урока, включающих, например, упражнения, игры, головоломки, шарады и пр. В основе устойчивого интереса лежит не только привлекательность объекта, но и осознание его важности и нужности. В преподавании русского языка это значит, что подлинный интерес учащихся может вызвать только такой материал, который воспринимается ими как необходимый для их жизненной практики, для будущей трудовой деятельности. Именно поэтому связь обучения с жизнью, в том числе и использование изученных грамматических и орфографических сведений для выработки практических умений и навыков, является одним из важнейших средств формирования у школьников интереса к урокам русского языка.

В данной статье мы останавливаемся на развитии интереса учащихся к занятиям языком в связи с изучением имен числительных. Тема эта по сложившейся у словесников традиции считается одной из самых «скучных» и неблагоприятных для проведения интересных уроков.

Так как имена числительные отличаются многообразием типов словоизменения, то большую часть учебного времени обычно занимает работа, связанная с усвоением норм склонения. Если учитель не позаботится о том, чтобы школьники поняли необходимость и важность такой работы, то она не достигнет цели.

А между тем данный раздел предоставляет большие возможности для связи уроков русского языка с жизнью и развития у детей нужных навыков правильного употребления числительных в речи, и его изучение в значительной степени может заинтересовать учеников.

Наблюдения над речью учащихся показывают, что подростки очень редко и неумело пользуются цифровой статистикой и вообще цифровыми аргументами. Такое положение не может считаться нормальным, потому что цифра не только самый экономный и самый веский довод, но и воспитатель. Именно эту сторону статистики имел в виду В. И. Ленин, когда говорил о необходимости нести ее в массы, популяризировать ее. Школа должна привить «вкус» к цифре, научить ученика видеть в ней результат своего личного труда, не только количество, но и качество своей работы, а также уметь «читать» и понимать великие цифры развития нашей страны.

Чтобы показать учащимся, что числительные — это не просто словесное выражение скучных арифметических значков, а очень важный грамматический разряд, на первом же уроке по теме можно провести небольшую беседу об огромной роли цифр в нашей жизни. Например, такую:

Цифры окружают нас всюду. Мы привыкли их видеть в столбцах газет и журналов, слышать о них по радио. И тому, кто не умеет видеть за ними реальных фактов, цифры могут показаться пустыми, пенужными значками. Однако это не так. Цифра «говорит» с нами об очень многом: она «знает», сколько продукции сделал за день один рабочий и сколько в течение года новых библиотек, театров и дворцов открылось для советских детей. Она «знает», сколько ребят учится в школах и сколько средств наше государство ежегодно тратит на народное образование.

Вот, например, данные, характеризующие рост пионерской организации Советского Союза.

В 1923 году, т. е. через год после создания пионерской организации, ее ряды насчитывали около 80 тысяч школьников. В следующем, 1924 году число пионеров удвоилось и составило 160 тысяч человек. Десятилетний юбилей пионерии в 1932 году отмечали уже 9 миллионов ребят, а ко дню сорокалетия пионерской организации количество ее членов возросло до 19 миллионов¹.

Как видим, с 1923 года пионерская организация выросла более чем в 230 раз. Эта цифра «говорит» не только об увеличении числа пионеров в Советской стране.

¹ Количественные данные можно предварительно написать на доске или плакате.

Она, как беспристрастный свидетель, рассказывает о силе организации юных ленинцев, популярности ее среди детей и доверии к ней взрослых. Это доверие и популярность были завоеваны большими и смелыми делами. Пионеры всегда старались идти в ногу со взрослыми, живо откликались на все призывы партии и комсомола, участвовали в посильных для них делах. Пионеры готовы стать активными строителями коммунизма. Вот почему все ребята, которые с детства хотят воспитать в себе черты характера гражданина нового, коммунистического мира, носят пионерский галстук. А таких ребят в нашей стране с каждым годом становится все больше.

Подобная беседа вызывает у школьников живой интерес к цифрам, а тем самым и к изучению слов, обозначающих количество. Школьники без труда объясняют название статьи В. И. Ленина «Язык цифр»¹, заглавие статистических рубрик — «Поэзия цифр», а затем сами приводят примеры «радостных», «грустных» цифр, связанных со школьной жизнью, и в соответствии с темой урока. («Общее понятие о числительном») определяют группу названных числительных по значению.

Учитель должен помочь школьникам подобрать количественные и порядковые числительные (например, количество отличников; количество собранных для детей целинников книг; место, которое занял класс в спортивных соревнованиях дружины; число, когда эти соревнования проходили, и т. д.).

Интерес учащихся к статистике, цифре нужно поддерживать на протяжении всего изучения числительных. Тогда грамматические сведения, которые нужно усвоить для правильного употребления числительных, будут восприниматься школьниками как необходимое звено в овладении жизненно важным навыком. Этого можно достигнуть специальным подбором текстов, а также особыми заданиями, требующими понимания приводимых в упражнении цифровых данных. Для подбора таких текстов богатый материал дают газеты, многочисленные статистические справочники, издаваемые ежегодно, а также рубрика «Знаешь ли ты...», имеющаяся почти во всех периодических изданиях. Тексты, составленные на основе

¹ В. И. Ленин, Собрание сочинений, 4-е изд., т. 19, стр. 321—326.

указанных источников, интересны учащимся, так как содержат цифры современности, а реальное содержание приводимых в них статистических данных очень часто предоставляет возможность для воспитательной работы.

Вот образцы подобных текстов и заданий в связи с темой «Склонение составных количественных числительных».

1. Прочитать текст. Как можно озаглавить его? Почему? Переписать, заменяя цифры словами и открыв скобки.

В СССР всеми видами обучения охвачено свыше 52 млн. (человек). В 731 (высшее учебное заведение) обучается около 2 700 000 (студент), а в 3416 (техникум)— еще 2 370 000. В народном хозяйстве СССР работает свыше миллиона инженеров, а в США только немногим более 520 000. (Данные 1961 г.)

Возможные заглавия: «Рост культурного уровня советских людей», «Культурная революция в СССР».

2. Прочитать текст. О чем говорят приводимые в нем цифры? Свой вывод записать, подтвердив его цифрами. Числа написать словами.

До Октябрьской революции в России было около 23 000 (врачей), а в 1962 году в СССР работало уже более 400 000 (врачей). На территории Таджикской ССР, например, количество врачей достигло 2400 против 13, бывших там до Октября. А в Киргизской ССР число врачей увеличилось за это время с 15 до 3174.

Образец выполнения:

Советское государство проявляет огромную заботу о человеке. Об этом ярко свидетельствует улучшение медицинского обслуживания населения. За годы Советской власти количество врачей возросло более чем в шестнадцать раз и теперь достигает четырехсот тысяч.

В Таджикской ССР, где до революции работало всего тринадцать врачей, теперь их насчитывается около двух тысяч четырехсот, а население Киргизской ССР обслуживается тремя тысячами ста семьдесятю четырьмя врачами, что более чем в двадцать раз превосходит дореволюционный уровень.

Подобный материал могут подобрать и сами учащиеся. Так, в качестве домашнего задания после изучения раздела «Склонение числительных 50, 60, 70, 80, 500, 600, 700, 800, 900, 200, 300, 400» можно предложить найти цифровые данные по теме «Цифры нашей жизни», воспользовавшись, например, «Пионерской правдой», «Календарем школьника», «Детской энциклопедией».

Каждый учащийся должен пайти два-три примера с указанной группой числительных и записать их в тетрадь, употребив числительные в косвенных падежах. При этом следует помочь ученикам, напомнив, что употреблению числительных, обозначающих названия десятков и сотен, способствует «округление» чисел (например, 230— более 200; 280— около 300), а постановка их в косвенных падежах облегчается выбором соответствующих глаголов-сказуемых (*равняется* чему?, *достигло* чего?, *выросло* до чего?, *измеряется* чем? и т. д.).

Умение раскрывать смысл статистической цифры, расшифровывать мир социальных явлений, который стоит за ней, формируется у школьников также в процессе работы над диаграммами и таблицами. Этот вид работы целесообразно использовать для закрепления правил склонения всех разрядов числительных. Учащиеся получают задание составить связный текст, сравнив, например, такие данные:

Рост общеобразовательных школ (в тыс.)

1914/15 уч. год
123,7

1961/62 уч. год
228,2

Рост численности учащихся (в млн. чел.)

1914/15 уч. год
10,6

1961/62 уч. год
39

Предварительно полезно провести беседу, которая помогает учащимся разобраться в приведенных данных. При этом нужно показать, какие глаголы, управляющие различными падежами, можно использовать в качестве сказуемых.

Вопросы могут быть такие:

1. Сколько школ было в царской России в 1914/15 учебном году?

2. Чему равнялось количество учащихся в них?

3. Во сколько раз возросло количество школ в СССР к 1961/62 учебному году и какого уровня оно достигло?

4. Сколько учащихся пришло в школу 1 сентября 1961 года?

В заключение классу предлагается самостоятельно сделать вывод на основе анализа цифр и показать, какое

общественное содержание кроется за ними. После того как текст составлен устно, его записывают. Числа дети записывают словами.

Царская Россия была отсталой страной. В 1914/15 году в ней было всего около 124 000 общеобразовательных школ. Количество учащихся в этих школах равнялось 10 600 000. За годы Советской власти в СССР осуществилась грандиозная культурная революция. К 1961/62 учебному году количество школ возросло почти в 2 раза и достигло 228 200.

1 сентября 1961 года в школу пришло 39 миллионов учащихся.

С большим желанием учащиеся вычерчивают диаграммы сами. При этом они используют сведения о масштабе, полученные ими на уроках географии. Цифровые данные для диаграмм лучше всего дать им в виде таблицы (ее можно начертить на плакате). Учащиеся выборочно списывают их в тетрадь. Задание выполняется дома на отдельных листках, где после диаграммы в качестве пояснения должны быть написаны 3—4 предложения с использованием числительных в косвенных падежах. Кроме того, школьники готовятся к устному рассказу по своей диаграмме (с использованием числительных) и обдумывают выводы, которые можно сделать на основе цифровых данных.

Приводим образец таблицы, на основе которой учащиеся могут построить диаграммы.

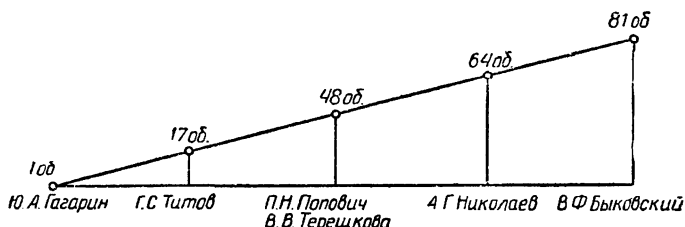
Дата запуска	Космонавт	Количество оборотов вокруг земли	Путь, пройденный в космосе
12 апреля 1961 г.	Ю. А. Гагарин	1	41 тыс. км
6 августа 1961 г.	Г. С. Титов	17	700 тыс. км
11 августа 1962 г.	А. Г. Николаев	64	2,6 млн. км
12 августа 1962 г.	П. Р. Попович	48	2 млн. км
14 июня 1963 г.	В. Ф. Быковский	81	3,3 млн. км
15 июня 1963 г.	В. В. Терешкова	48	2 млн. км

По данным этой таблицы могут быть вычерчены диаграммы, показывающие результаты полета советских космонавтов. Их можно назвать «Все ближе к звездам»

(возможны 2 диаграммы: количество оборотов вокруг Земли; путь, пройденный в космосе).

Образец: «Все ближе к звездам»

Количество оборотов вокруг Земли



Красочное оформление диаграмм (рисунки, соответствующие цвета) будет привлекать внимание детей, заинтересует их.

Учащиеся также могут выполнить задания по учебнику географии для V класса, например составить диаграммы длины рек, высоты гор и т. д. По этим диаграммам можно предложить учащимся составить предложения, короткий рассказ.

Осознание важной роли цифр в жизни, естественно, порождает у детей желание научиться самим пользоваться ими. Учитель должен помочь школьникам в этом. Целесообразно посвятить данному вопросу специальный урок (из часов, отводимых на развитие навыков связной речи).

В начале урока ученики вспоминают, какое большое значение имеют цифры, как много они могут рассказать тому, кто понимает их язык. Но, может быть, цифры нужны только в газетах и радиопередачах? Какую роль они играют в жизни каждого из нас? Нетрудно заметить, что и в быту мы постоянно сталкиваемся со счетом. А бывают случаи, когда цифра становится нашим верным помощником.

Классу предлагается сравнить два варианта сообщения в классной стенгазете, которые, если имеется возможность размножить текст, раздаются школьникам на карточках или просто зачитываются учителем.

Вчера был объявлен сбор металлолома. Пионеры нашего класса дружно взялись за дело. Работали долго и с удовольствием. Сегодня мы с гордостью узнали, что заняли 1-е место по школе. Последнее место присудили V классу «Б».

Вчера был объявлен сбор металлолома. Все 35 пионеров нашего отряда дружно взялись за дело. Мы с удовольствием работали в течение 3 часов. А сегодня мы с гордостью узнали, что из всего собранного металлолома нам принадлежит более 300 кг, это составляет $\frac{1}{6}$ общего количества. Из всех 10 отрядов наш поработал лучше всех, и нам присудили 1-е место. Последнее место присудили V классу «Б», который собрал меньше всех — немногим более 80 кг.

Вопросы для беседы:

Какой из этих вариантов убедительнее? Почему?

Учащиеся, сравнивая прочитанные тексты, приходят к выводу об удивительном свойстве цифр: они делают любой материал доказательным. Затем выполняется упражнение (устно).

Подтвердить цифрами следующие факты.

1. *Вася катается на коньках лучше меня.* 2. *У Коли совсем не остается свободного времени.* 3. *Самая хорошая успеваемость у пионеров первого звена.*

Образец выполнения: *Я стал плавать лучше, чем в прошлом году. В прошлом году я проплывал не более 100 метров. Сейчас я плаваю лучше: недавно я проплыл около 250 метров.*

Цифра — убедительное доказательство, но это не значит, что выступления, заметки, доклады должны быть насыщены ими. Обилие цифр и неуместное их применение ошеломляет, делает материал скучным и непонятным. Чтобы «мертвые» цифры «ожили» и «заговорили», нужно уметь пользоваться ими. Какой, например, вывод о прилежании пионеров двух отрядов можно сделать из такого сообщения: «Вторую четверть 16 пионеров V класса «А» закончили без троек, а в V классе «Б» на «4» и «5» учатся 10 пионеров?»

Цифры как будто бы свидетельствуют в пользу V класса «А». Но вот еще данные. В первой четверти в V классе «А» училось без троек 19 человек,

а в V классе «Б» всего лишь 8. Сравнение приведенных данных изменяет наше мнение. Правильный вывод: Пioneры V класса «А» прилежнее.

Таким образом, сама по себе цифра часто ни о чем не говорит. Не ясно, что за ней кроется, — хорошее или плохое (как было в нашем первом примере).

Сравнение делает цифру реальной. Поэтому мертвые количества нужно переводить в конкретные, всем понятные вещественные единицы, числовые показатели сопоставлять между собой, особенно если речь идет о больших количествах. Все знают, что миллион — это тысяча тысяч, но насколько яснее представляешь себе его величину, если узнаешь, что обыкновенная муха, увеличенная в миллион раз, имела бы в поперечнике около 7 километров и могла бы прикрыть собой целый город, а толщина волоса, которая равна 0,1 миллиметра, увеличенная в миллион раз, равнялась бы 100 метрам.

В качестве домашнего задания после такого урока можно предложить написать сочинение, представляющее собой характеристику какого-либо явления или объекта с помощью их количественных показателей. Подобные сочинения являются полезным видом упражнений в умелом использовании доказательной силы цифр.

Возможны, например, такие темы: «Школьная библиотека», «Наш район (город) в цифрах», «Соревнования по сбору металлолома». Давая объяснение к выполнению работы, учитель напомним детям, что они должны заставить цифры «заговорить», используя с этой целью приемы, рассмотренные на уроке (сравнение для выявления значения цифр; округление чисел, где нет необходимости знать абсолютно точное количество; выводы, раскрывающие общественный смысл приводимых цифровых данных).

Употребление числительных в косвенных падежах представляет значительные трудности, поэтому важной задачей их изучения является овладение детьми системой склонения и усвоение специфики связи числительных с существительными.

Основная сфера употребления числительных — устная речь. Поэтому, имея в виду выработку практического навыка, целесообразно проводить разнообразные устные упражнения. Эффективно проходит чтение текста с числовым материалом, где числа обозначены цифрами.

С таким чтением каждому человеку приходится в жизни сталкиваться очень часто.

Названные упражнения лучше всего проводить на текстах, которые пробудят любознательность школьников, пополнят их знания, заинтересуют детей. Заинтересованность обеспечит необходимую активность и внимание учащихся на уроке. Большую пользу приносит работа по карточкам, образцы которых приводим (для упражнений в правильном употреблении в устной речи сложных и составных числительных).

Серия «Планета Марс»

№ 1

Марс меньше Земли. Поперечник планеты только в 2 раза больше поперечника Луны и составляет около 6800 километров. Время обращения Марса вокруг своей оси равно 24 часам 37 минутам 26 секундам. А годичный путь его вокруг Солнца измеряется 669 земными сутками.

№ 2

Расстояние от Марса до Солнца равно 228 млн. километров, что в полтора раза превышает расстояние от Земли до Солнца. Иногда Марс подходит к Земле очень близко, и тогда расстояние между ними составляет около 56 млн. километров, а затем планета вновь удаляется на расстояние, равное 400 млн. километров.

№ 3

На Марсе есть горы высотой не более 600—900 метров. У него два спутника. Расстояние до одного из них измеряется 5 900 километрами, а до другого — 23 000.

На Марсе суровый климат. Зимой морозы доходят до 70—80°, а летом редко бывает больше 10° тепла.

Серия «Знаешь ли ты, что...»

№ 1

Знаешь ли ты, что список полезных ископаемых, обнаруженных в недрах Антарктиды, насчитывает более 147 названий, а поверхность шестого континента покрыта 300 видами лишайников и 70 видами мхов?

№ 2

Год Венеры короче, чем год Земли, он равен 225 земным суткам, т. е. 7,5 земного месяца. День и ночь на планете длятся 250—300 часов, т. е. измеряются 12 земными сутками.

Другим видом устной тренировки, которая способствует закреплению правил изменения числительных, является пересказ текста с числовыми данными (устное изложение). Работа проводится так: учитель напоминает классу, что в пересказе числительные нужно будет употребить в косвенных падежах, затем дважды читает текст. Для облегчения запоминания числительные записываются цифрами на доске. Вызванный ученик устно излагает рассказ. Остальные слушают, а потом называют замеченные ошибки в употреблении числительных и по содержанию рассказа исправляют их.

Приводим один из таких текстов.

Дорогая буква

Самая дорогая буква в России до революции была буква *ер*(ъ). В романе Л. Н. Толстого «Война и мир» на каждой странице эта буква встречалась не менее 54—55 раз. На 2080 страницах романа она повторялась более 110 тысяч раз. В общей сложности эта буква занимала 70 печатных листов. Количество страниц, которое уходило за один год во всех печатных изданиях на букву *ер*, равнялось 8 500 000. Вместо этого можно было напечатать десятки тысяч хороших книг, которых тогда не хватало.

Интерес школьников обычно вызывает нахождение и исправление речевых ошибок в предложенных им примерах. Такая работа позволяет обратить внимание учеников на те правила, которые наиболее часто нарушаются в речи. Возможны такие устные упражнения.

1. Найти и исправить ошибки.

1) *Семеро девочек нашего класса занимаются в кружке кройки и шитья.*

2) *У обоих саней полозья были сломаны.*

3) *На обеих сторонах улицы растут деревья.*

Выполнение упражнения способствует правильному употреблению собирательных числительных. Учитель поможет разобраться во втором примере, где числительное *оба* употреблено с существительным, не имеющим единственного числа, и исправить ошибку (*У тех и у других саней полозья были сломаны*).

2. Какие правила нарушены в приведенных ниже примерах? (Исправить ошибки. Придумать свои примеры на данные правила.)

Наша дружина послала на слет двадцать трех пионеров. Школьная библиотека располагает двумя тысячами шестьсот семьдесят тремя книгами и журналами. Мы смотрели фильм о трех танкистов. В пятисот пятидесяти содержится пятьдесят пять десятков.

Эффективно обычно проходит исправление ошибок, которые по заданию учителя заметили и записали сами учащиеся на других уроках или вне школы.

Так как числовые характеристики необходимы в каждой науке, то тема «Имя числительное» располагает большими возможностями в осуществлении межпредметных связей, которые сближают преподавание русского языка с жизнью и способствуют повышению активности учащихся на уроке. Для упражнений целесообразно использовать другие учебники для V класса, причем формы работы с таким материалом могут быть самые различные.

Учебники есть у всех учащихся, поэтому они могут служить удобным раздаточным материалом.

Возможны, например, такие виды заданий.

1. Прочитать и охарактеризовать встретившиеся в тексте числительные. (При изучении темы «Группы числительных по их значению и составу».)

а) Радиус земного шара, т. е. расстояние от поверхности Земли до ее центра, в среднем равен 6370 км. Диаметр же Земли, т. е. расстояние от одной точки поверхности земного шара до другой через центр, в два раза больше; он равен почти 13 тыс. км. Такое расстояние на скором поезде без остановок можно было бы проехать в течение 9—10 суток. Для того же чтобы объехать Землю вокруг по поверхности тем же поездом, потребовалось бы около месяца, так как этот путь имеет длину более 40 тыс. км¹.

б) В 1934 г. во льдах Северного Ледовитого океана затонул пароход «Челюскин». Челюскинцы сообщили по радио, что льдина, на которую они высадились, находится на 68° с. ш. и 173° з. д. Советские летчики по полученным данным нашли на картах в северном полушарии параллель 68°, а к западу от нулевого меридиана — меридиан 173°. К точке пересечения этих линий направились самолеты и обнаружили место гибели парохода. Челюскинцы были спасены².

2. Списать, заменяя цифры словами.

(При изучении темы «Правописание количественных числительных».)

¹ И. И. Заславский и Т. П. Герасимова, Физическая география, М., Учпедгиз, 1964, стр. 74.

² Там же, стр. 81.

«Запишите каждое из данных чисел в виде суммы его разрядных единиц: 564; 304; 8309; 15 846; 12 709; 284 060; 7 526 021»¹.

Учащиеся также могут выполнить задание, предложенное в этом арифметическом упражнении, и полученные суммы вновь обозначить словами.

3. Прочитать, определить падеж числительного (при изучении темы «Склонение составных количественных числительных»).

«Сколько килограммов в 15 000 г? в 640 000 000 мг?

«Сколько кубических метров и кубических дециметров в 85 400 куб. дм?»²

«Найти сумму всех целых чисел, которые больше 25 и меньше 35».

«Промежуток времени между двумя последовательными полнолуниями равен 2 551 433 сек.»³.

«На сколько 265 780 больше 89 347?»

«На сколько 49 756 меньше 50 401?»⁴

4. Найти в учебниках по другим предметам и выписать в тетрадь предложения со сложными или составными количественными числительными в косвенных падежах (по 2 предложения на каждый падеж). Числа написать словами (при изучении темы «Склонение сложных и составных количественных числительных»). Данное упражнение целесообразно предложить в качестве домашнего.

Связи обучения с жизнью, а следовательно, и повышению заинтересованности учащихся в процессе прохождения темы «Имя числительное» способствует также обучение «деловому письму». Кроме составления расписки, образец которой дан в школьном учебнике, учащимся можно предложить и несколько других заданий, требующих знакомства с деловой речью. При этом нужно позаботиться о том, чтобы школьники поняли, почему «деловые бумаги» пишутся по определенному образцу, отступления от которого нежелательны.

¹ С. А. Пономарев и Н. И. Сырнев, Сборник задач и упражнений по арифметике, М., Учпедгиз, 1964, стр. 7.

² Там же, стр. 9.

³ Там же, стр. 10.

⁴ Там же, стр. 15.

Составление «деловых документов» целесообразно проводить не на специальном уроке, а попутно с прохождением тех или иных разделов темы, предоставляющих возможность естественно связать их с деловой речью.

Так, среди упражнений на правописание количественных числительных может быть предложено и заполнение бланка денежного перевода. Это один из немногочисленных случаев, когда числа необходимо обозначить словами.

Бланки следует заготовить заранее. Учитель может подобрать орфографически трудные числительные и, заменив их цифрами, перед выполнением упражнения записать на доске. Выполняя задание, учащиеся должны будут употребить эти числительные.

Изучение сложных и составных количественных числительных дает повод для знакомства школьников с составлением доверенности. Классу сообщается форма доверенности: заглавие, указание, кому и что доверяется (денежная сумма или количество предметов обязательно обозначается словами), дата и подпись доверяющего, заверенная учреждением. Образец доверенности можно составить коллективно, записав его на доске и в тетрадях.

После записи образца следует обратить внимание учащихся на падеж числительного (родительный), а затем предложить составить устно доверенность по какому-либо другому поводу (получение тетрадей или учебников из магазина для школьного киоска, получение ценной посылки на почте, получение денег, заработанных летом в совхозе, и т. д.) с другими числительными. В данном случае целесообразно рекомендовать числительные, родительный падеж которых представляет трудности для употребления (такими являются, например, числительные, обозначающие названия сотен, включая и сто).

На уроках изучения порядковых числительных программой рекомендуется остановиться на вопросе построения словосочетаний для обозначения дат. Для закрепления правил такого построения (предложный падеж порядкового числительного, если указан только год, и родительный, если названы, кроме того, месяц и число, например, в 1945 году, но девятого мая 1945 года) очень полезным может оказаться рассказ и запись автобиографии по данному плану. План автобиографии с целью эконо-

мии времени лучше всего написать на плакате или заранее на доске. Приводим примерный план.

1. Фамилия, имя, отчество (ответ дается, если автобиография составляется письменно).

2. Точная дата и место рождения.

3. Родители (полное имя, отчество, год рождения отца и матери; занятие родителей).

4. Дата поступления в школу.

5. Принадлежность к пионерской организации (в случае положительного ответа — точная дата вступления).

6. Общественные поручения.

7. Дата составления и личная подпись.

Вызванные учащиеся рассказывают свою биографию. При этом они не только тренируются в правильном обозначении дат, но и знакомятся с важным «деловым документом», который им придется неоднократно составлять в их практической деятельности.

Обогащению речи учащихся и повышению их заинтересованности послужат также упражнения, знакомящие школьников с наиболее употребительными фразеологизмами, в состав которых входят числительные. Такие упражнения могут быть проведены в связи с прохождением простых числительных, так как именно последние являются продуктивными в образовании фразеологизмов.

Возможные типы упражнений.

1. Заменить данные выражения подходящими по смыслу оборотами, в составе которых есть числительные.

Без посторонних, без помощников; знать очень хорошо; отпустить (прогнать), предоставив полную свободу; пристально, внимательно смотреть; ни то ни се; быть счастливым; взять на себя почин в чем-нибудь, выступить первым.

Выражения для замены: *Сделать первый шаг; на все четыре стороны; один на один; смотреть в оба; быть на седьмом небе; ни два ни полтора; знать как свои пять пальцев.*

2. Каков общий смысл приведенных ниже пословиц и поговорок?

а) *Один в поле не воин. Одной рукой и узла не завяжешь. На одном полозу далеко не уедешь. Все за одного — один за всех. Одному страшно, а двоим нет. В одну руку всего не возьмешь. Одна пчела не много меду натаскает. Семеро одного не ждут.*

б) *Не узнавай друга в три дня, узнавай в три года. Старый друг лучше новых двух. Десять друзей мало, один враг — много.*

3. Какое значение имеет выделенное выражение в приведенном отрывке?

*Если завтра война, если враг нападет,
Если темная сила нагрянет,—
Как один человек весь советский народ
За свободную Родину встанет.*

(Лебедев - Кумач.)

4. Привести случай из жизни, по поводу которого уместно было бы употребить одно из данных выражений.

1. *В трех соснах заблудился.* 2. *За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь.* 3. *Семь раз отмерь — один раз отрежь.*

5. Назвать пословицы, поговорки, загадки, включающие числительные. Объяснить смысл приведенных пословиц и отгадать загадки.

Для развития языкового чутья учащихся в сильном классе можно провести и некоторые стилистические наблюдения. Лучше всего их делать при повторении всей темы. Для этого можно использовать такие упражнения.

1. Определить значение выделенных слов, заменив их подходящими по смыслу.

а) *Царь с царицею пресстился, в путь-дорогу снаря-дился, и царица у окна села ждать его **одна**.* (А. С. Пушкин.)

*Жили на земле в старину **одни** люди.* (А. М. Горький.)

*Листья чуть шумели над моей головой; **по одному** шуму можно было узнать, какое тогда стояло время года.* (И. С. Тургенев.)

Слова для замены: какие-то, только, в одиночестве.

б) *Лучше быть **первым** в селе, чем последним в Риме.* (Посл.) *Дело обойдется без вмешательства **третьих** лиц. Этот актер исполняет **вторые** роли.*

Слова для замены: второстепенный, посторонний, лучший.

Выполнение такого упражнения даст возможность учащимся понять, что числительные могут употребляться

в нечисловом значении, переходя при этом в другие части речи.

2. Читается присказка:

— *Угадаешь, сколько у меня коров,— обе твои,— ска- зал один крестьянин другому.*

— *Две!* — сразу ответил второй.

Каким образом удалось крестьянину так быстро отве- тить на вопрос?

Учащиеся обнаруживают, что ему помогло числитель- ное *обе*, употребленное в вопросе.

Предлагается сравнить два предложения:

Я взял две книги и Я взял обе книги.

Сколько книг было в первом случае? во втором? Сравнивая значение числительных, школьники при- ходят к выводу, что слово *оба*, в отличие от *два*, содер- жит указание на ограниченность количества («два всего»).

Отсюда вытекает целесообразность предпочтения чис- лительного *оба* при обозначении количества парных предметов. Учащиеся сами приводят примеры: *оба глаза, обе ноги, оба плеча* и т. д.

3. Вставить вместо точек по смыслу числительные *два (две)* или *оба (обе)* (устно).

1. За мной зашли Таня и Вера. ... девочки были празд- нично одеты. 2. ... берега реки поросли лесом. 3. Я взяла с полки ... книги, а остальные оставила. 4. На столе лежа- ла коробка карандашей. Я выбрала ... карандаша для себя и подруги.

4. Употребить в данных предложениях слова *оба (обе)* или *два (две)*. Обосновать необходимость выбранного числительного, раскрыв смысл каждого предложения (устно).

Образец выполнения. *Коля выучил два стихо- творения. Вчера нам задали выучить наизусть три стихо- творения. Коля выучил два стихотворения.*

1. ... спортсмена заняли призовые места. 2. Я взял из шкафа ... книги. 3. Мой товарищ простудился, и ... дня у него была температура.

5. Анализируются (устно) предложения, содержащие обозначение приблизительного количества, и выясняются (с помощью учителя) способы такого обозначения (по- рядок слов, сочетание числительных, использование спе- циальных слов и выражений).

а) 1. Бедной собачке всего было **недели три**. (И. С. Тургенев.) 2. Илья Ильич вдруг увидел себя мальчиком лет **тринадцати** или **четырнадцати**. (И. А. Гончаров.) 3. Хочется ему в овраг сбегать: он всего **саженьях в шестидесяти** от сада. (И. А. Гончаров.)

б) Наша летняя практика в совхозе продлится **почти три недели**. Расстояние до города составляло **тридцать с лишним километров**.

При выполнении следующего упражнения страница тетрали делится пополам. Учитель диктует предложение с обозначением точного количества. Учащиеся записывают его слева, а потом несколькими способами выражают приблизительное количество и полученные новые примеры записывают справа.

Образец записи

Командировка отца
продлится пять дней.

1. Командировка отца
продлится **дней пять**.

2. Командировка отца
продлится **пять-шесть**
дней.

3. Командировка отца
продлится **приблизительно** (около, почти, без
малого) **пять дней** и т. д.

При обратном порядке слов особого внимания заслуживает место предлога (например, **дней через пять**), который часто ошибочно ставится перед всем сочетанием (ошибки типа «через дней пять», «на дня два»).

Имея в виду практическое применение числительных в речи и постоянно связывая их изучение с выработкой необходимых навыков, учитель сможет построить свою работу интересно и разнообразно, добиться прочного усвоения трудного грамматического и орфографического материала.

ТВОРЧЕСКИЙ ДИКТАНТ НА ОСНОВЕ НАБЛЮДЕНИЙ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К СЛОВУ

Вопросы развития речи учащихся находятся сейчас в центре внимания учителей и методистов. Школа ищет такие экономные и эффективные средства развития речи, которые позволили бы повысить уровень речевой культуры учащихся.

Вот почему все большее место в практике работы учителей занимают творческие диктанты, с помощью которых можно одновременно развивать как правописные, так и речевые навыки учеников.

Вместе с тем творческие диктанты дают возможность развить у школьников интерес к слову, стремление овладеть навыками точной и выразительной речи.

Однако эффективность отдельных видов творческих диктантов для воспитания интереса к слову различна. Особое значение в данном случае имеют творческие диктанты, при написании которых школьники опираются на собственные наблюдения и впечатления.

В данном случае учащиеся осознают значение каждого слова в описании предметов, явлений, событий, которые они сами наблюдали. Этим и объясняется их интерес к проводимой работе.

При творческом диктанте на вставку слов и словосочетаний могут ставиться две задачи. Первая — более формальная — научить школьников пользоваться определенными грамматическими категориями или конструкциями. Вторая задача — научить детей точно, правдиво и ярко описывать предметы действительности с помощью вводимых в текст слов и словосочетаний.

Если ставится только первая задача, ученик, подыскивая нужные слова или обороты речи, отталкивается от контекста. Например, учитель предлагает ввести в дикту-

емый текст подходящие по смыслу вводные слова: *Вы ... знаете, что на Луне человеку нечем дышать? Первые космические путешественники ... будут дышать кислородом, который они захватят с собой с Земли. А потом ... найдут способы добывать его на месте.* И т. п. Опираясь на смысл данного контекста, учащиеся могут вставить, например, в первое предложение вводные слова *конечно, вероятно, наверное, может быть* и др. При этом школьники будут осознавать, что смысл предложения несколько изменяется в зависимости от вводного слова: в одном случае с его помощью можно выразить уверенность, в другом — предположение.

Вводя в текст имена прилагательные, наречия, обращения, союзы и другие грамматические категории, учащиеся осознают их значение, применяя при этом определенные правила правописания. Так, например, вставляя в текст подходящие по смыслу обобщающие слова, школьники более четко осознают конкретизирующий характер однородных членов и вместе с тем тренируются в расстановке знаков препинания, например:

Текст диктанта

На пришкольных участках, в садах и парках, около домов, на дорогах ребята подготавливают места для посадок.

Запись учащихся

На пришкольных участках, в садах и парках, около домов, на дорогах — везде ребята подготавливают места для посадок.

Или:

Везде: на пришкольных участках, в садах и парках, около домов, на дорогах — ребята подготавливают места для посадок.

Опираясь на смысл диктуемого предложения *Собрание, назначенное на сегодня, состоится завтра*, ученики могут вставить — в соответствии с заданием учителя — различные по содержанию уточняющие обстоятельства: *после уроков, в 6 часов вечера, в это время* и т. д.

Необходимо, чтобы, подыскивая нужные для вставки слова, учащиеся имели в виду одни и те же предметы действительности. Этому весьма способствует проведение творческих диктантов по картине¹. Однако эту работу

¹ Т. А. Ладыженская, Творческий диктант по картине, сб. «Активизация работы учащихся по орфографии», М., Учпедгиз, 1961, стр. 31—38.

можно провести и на текстах, которые отражали бы совершенно конкретную действительность, хорошо знакомую детям.

В данном случае, работая над диктантом, школьники должны опираться на свой опыт и наблюдения. Действительность, хорошо известная детям,— это прежде всего школа, школьная жизнь: пионерские сборы, в которых они принимали участие, спортивные состязания, вечера, работа в мастерской и на пришкольном участке и т. п. С другой стороны, это такие факты из жизни страны, которые становятся достоянием всех, например полеты в космос и т. п.

Если нужно обеспечить единство в работе над описанием природы, то составляется текст, в котором говорится только о том, что окружает детей, что им хорошо известно. Тема такого диктанта должна быть сформулирована предельно конкретно, чтобы, работая над описанием, дети имели в виду одни и те же предметы действительности. Нельзя предлагать темы «Осень» или «Зимний вечер». Осень и зимние вечера бывают разными. Другое дело такие конкретные темы, как «Зимний день сегодня, 15 января» или «Из окна нашей школы».

В некоторых случаях, для того чтобы обеспечить единство, необходимо организовать экскурсию, прогулку или предложить учащимся конкретный план для самостоятельных наблюдений над природой. Текст, который составит учитель, будет отражать то, что наблюдали учащиеся. Их задача сведется к тому, чтобы сделать предложенное описание более точным и ярким, вводя нужные слова и обороты.

Таким образом, в данном случае творческий диктант проводится на основе наблюдений учащихся, на основе их знаний об окружающей их действительности.

Рассматриваемый вид диктанта служит не только задачам грамматики и правописания. Неоценимо его значение для воспитания внимания и наблюдательности учащихся, а также для развития их речи.

Опыт показывает, что в результате проведения такого диктанта дети становятся более взыскательными к выбору слов, к речи в целом. Его положительное значение мы видим также в том, что он может использоваться для подготовки сочинения на аналогичную тему. Так, если в классе дети работали над текстом «Из окна нашей шко-

лы», на дом предлагается сочинение «Из окна моего дома». При этом, как показывают наблюдения, учащиеся используют в своих сочинениях те грамматические категории, на которые обращалось внимание при написании творческого диктанта.

Какова же методика проведения этого вида диктанта?

Прежде всего необходимо составить текст. Он должен быть связным, несмотря на отсутствие в нем тех слов и словосочетаний, которые введут учащиеся в процессе работы.

Перед тем как начать диктант, весь текст необходимо прочитать, чтобы познакомить детей с его содержанием. Затем ставится задача.

Так, например, после прогулки с детьми составляется и прочитывается детям следующий текст¹.

Наша прогулка

Вчера мы с классом ходили на прогулку. Был (*небольшой*) мороз. (*Легкий*) ветер поддувал в спину. Под ногами скрипел снег.

На (*ясном, чистом*) небе ярко светило солнце. Его (*холодные*) лучи играли на (*пушистом, серебристом*) снегу и слепили глаза. Снег сверкал и переливался, точно его посыпали (*серебристо-розовым*) порошком.

Мы были очарованы красотой (*зимней*) природы в этот (*ясный солнечный*) день.

Затем учитель ставит задачу: ввести в данный текст в процессе его записи под диктовку имена прилагательные. При этом учитель подчеркивает, что нужно подыскивать такие слова, которые бы правильно, правдиво и ярко описывали вчерашнюю прогулку.

Если такая работа проводится впервые, прочитанное предложение предварительно разбирается, из найденных учащимися имен прилагательных выбираются наиболее выразительные, и затем учащиеся записывают предложение полностью.

В зависимости от подготовленности учащихся работа может носить более или менее самостоятельный характер. Учащиеся могут обращаться к учителю за разъяснением лишь в тех случаях, которые так или иначе будут их затруднять.

¹ В скобках дают слова, которые учащиеся могут употребить. Текст читается без этих слов.

После диктовки текст может быть тут же разобран. При анализе написанного отмечается, насколько точно тот или иной учащийся указал признаки предмета, насколько выразительные прилагательные подобраны им. Разбираются также те случаи правописания, которые затруднили учащихся, например *скрипел; на ясном, чистом небе; слепить* (глаза); *очарован* и некоторые другие.

Если школьники достаточно подготовлены к такой работе, они пишут диктант совершенно самостоятельно, учитель проверяет его и затем проводит анализ. Две-три лучшие работы зачитываются, вместе с тем отмечаются случаи, когда учащийся очень произвольно, не считаясь с тем, что он наблюдал на самом деле, вводил в текст отдельные слова. Так, например, один ученик написал: *на хмуром, сером небе*, что не соответствовало действительности. Такие случаи подвергаются критике со стороны учащихся.

Особенно интересно проходит диктант, в котором дается описание происходящего в данный момент. Выбрав тему «Ранней весной из окна нашего класса», мы заготовляем два текста.

Ранней весной из окна нашего класса

I. Из окна нашей школы открывается (*живописная, прекрасная*) картина.

По (*голубому*) небу плывут (*редкие, пушистые*) облака. (*Ярко*) светит солнце. Оно освещает наш школьный двор, траву, кустарники, деревья.

Откроем окно. Пахнет (*распустившейся*) сиренью. На клумбах пестреют цветы (*посаженные нашими руками*). Зеленеют верхушки (*молодых белоствольных*) березок, акаций, лип.

Тихо. Только изредка (*громко*) кричат (*неугомонные*) грачи, (*весело*) щебечут воробьи.

Весна вступает в свои права.

* * *

*

II. За окном (*чуть-чуть*) накрапывает (*небольшой весенний*) дождь. Небо (*слегка*) затянуто (*сероватыми*) тучками. (*Небольшой*) ветер колышет (*молодую*) зелень (*распустившихся*) кустарников и деревьев. Капельки дождя покрывают их (*нежные светло-зеленые*) листочки. От этого они кажутся (*чуть-чуть*) темнее.

Откроем окно. Нам сразу становится свежо, но все же чувствуется весна. К нам проникают ее (*упоительные, тонкие*) запахи.

(*Отчетливо*) слышно, как по подоконнику (*громко*) барабанит дождь. Хочется, чтобы он кончился поскорее.

В зависимости от погоды мы выбираем один из этих текстов и прочитываем его в классе (без слов, которые даны здесь в скобках). Перед школьниками (VII класс, повторение в конце года) ставится задача: вставить в диктуемый текст определения и обстоятельства образа действия в соответствии с тем, что ученики наблюдают в действительности.

Дети, руководствуясь своими наблюдениями, подбирают слова, с помощью которых называются признаки предметов и действий.

Такие диктанты, как правило, вызывают у учащихся большой интерес. Школьники на практике убеждаются в жизненной значимости тех знаний, которые они получают на уроках грамматики.

Опыт показывает, что тематика творческих диктантов основанных на наблюдениях, может быть весьма разнообразной: «Родная школа», «В мастерской», «Своими руками» (о школьной выставке), «Здравствуй, гостья-зима» (о приходе зимы), «Наша улица», «Полным ходом» (о строительстве оранжереи на пришкольном участке), «Какой мы увидели осень вчера на прогулке», «Навстречу празднику» (о подготовке к празднованию Октября) и т. п.

Составляя тексты диктантов, учитель должен правдиво описывать, что имеется в действительности. Поэтому, пользуясь готовыми текстами, например такими, в которых описывается какая-то школа, нужно материал переделывать так, чтобы он соответствовал действительности.

Если учащиеся впервые будут писать творческий диктант, целесообразно вначале провести упражнение на творческое списывание. С этой целью нужно заблаговременно заготовить нужный текст на доске. Многоточием будут отмечаться пропуски слов.

Учащимся разъясняется задача, весь текст или его часть коллективно разбирается, подбираются нужные для вставки слова, после чего класс приступает к выполнению работы: дети списывают текст и вместо точек вставляют нужные слова или словосочетания.

Можно также начать с проведения зрительного творческого диктанта. В данном случае текст с пропусками также заранее записывается на доске, но после необходи-

мого разбора он стирается (или закрывается) и учащиеся пишут его под диктовку.

Важно постепенно увеличивать самостоятельность учащихся. Поэтому даже на одном уроке могут использоваться различные способы проведения творческих диктантов: учитель может начать с творческих диктантов предупредительного характера, когда коллективно, до написания, разбирается прочитанное предложение. Затем, убедившись, что задание понято и учащиеся смогут с ним справиться, учитель переключает их на самостоятельное написание диктанта, разрешая спрашивать в тех случаях, когда есть затруднения. Возможно также сочетание зрительного и слухового способа проведения творческого диктанта.

Постепенное усложнение заданий заставляет учащихся быть внимательными и активными в течение всего времени, когда проводится диктант. Вместе с тем от класса к классу будет убыстряться темп творческого диктанта. Вначале он диктуется более медленно, чем обычный диктант, особенно в тех случаях, когда творческий диктант пишется без предварительного разбора. Постепенно дети справляются с этим видом работы все более успешно. Это и дает возможность повысить требования к темпу выполнения работы учащимися.

Описанный выше вид творческого диктанта, развивающий внимание и наблюдательность учащихся, навыки их правописания и речи, воспитывающий внимание к слову, должен занять достойное место в системе письменных работ.

**РАСКРЫТИЕ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ РОЛИ ИЗУЧАЕМЫХ
ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ КАК ОДИН
ИЗ СПОСОБОВ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА
К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Известно, что грамматические категории выражают различные смысловые отношения, играют различную стилистическую роль в языке. Раскрыть эти свойства — одна из задач преподавания русского языка в школе, на что и указывает программа по русскому языку. Несомненно, что эта практическая направленность уроков может осуществляться различными приемами и методами. Одним из таких действенных приемов, вызывающих у учащихся интерес к изучению языка, является использование речи самих детей при ознакомлении с новым грамматическим явлением.

Покажем это на примере изучения в пятом классе качественных и относительных прилагательных¹.

Учащиеся осознали различие между разрядами прилагательных (качественных и относительных) в процессе анализа коллективно составленного описания хорошо знакомого им Дома культуры одного из заводов.

Под руководством учителя, с помощью его вопросов (они приводятся в скобках) было составлено следующее устное описание.

Наш Дом культуры — это светлое двухэтажное здание, но оно темнее окружающих его домов. Тяжелые двери ведут в просторный вестибюль. На второй этаж ведут широкие лестницы (из чего сделаны перила?) с деревянными перилами. Открываем невысокие двери и входим (каково назначение зала?) в зрительный зал с хорами. Сцену отделяет от зала тяжелый (из какой ткани?) плюшевый занавес (какого цвета?) темно-красного цвета. А на втором этаже — фойе. Окна его украшены легкими (из какой ткани?) шелковыми шторами.

¹ Урок был проведен учительницей Э. И. Сауниной в школе № 3 г. Липецка.

Попутно с беседой в тетрадах и на доске были записаны словосочетания с качественными и относительными прилагательными. Учащиеся убедились, что для точного описания предмета действительно необходимы прилагательные как качественные, так и относительные.

Для привития интереса к изучаемым фактам языка, для сознательного усвоения их учащимися большое значение имеет анализ и сопоставление отдельных грамматических явлений в различных видах речи.

Так, изучая в VI классе правописание и употребление предлогов и предложных сочетаний типа *в течение, в заключение, в продолжение, вследствие* и др., учитель¹ поставил себе целью показать учащимся, где уместны эти предлоги и где их следует избегать, используя синонимические выражения.

Проанализировав предложение *М. В. Ломоносов в течение всей своей жизни трудился над созданием норм русского литературного языка*, дети на вопрос учителя, какие слова придают тяжеловесность фразе, указали: *в течение*. Если их снять, то фраза будет проще и потому лучше: *Всю свою жизнь Ломоносов...* Работа над подобными примерами вызвала у учащихся вопросы: зачем изучаются такие предлоги, если без них предложения звучат легче? Когда и где все-таки стоит их употреблять? Учитель ждал этих вопросов и разъяснил классу, что такого рода предлоги и предложные сочетания обычно употребляют в «деловых бумагах», в официальной речи, в научных трудах, а в сочинениях по литературе лучше их избегать. Чтобы показать уместность использования этих предлогов в «деловых бумагах», был составлен протокол классного собрания.

Сфера употребления грамматических явлений и их стилистическая окраска были раскрыты учащимся и при изучении сочинительных союзов². Учащимся было сказано, что и союзы имеют синонимы, что сочинительный союз *да* (в обоих значениях) обычно употребляется в разговорной речи и в произведениях устного народного творчества. Этот союз «любил» И. А. Крылов, потому что он писал народным языком и для народа. Вспомнили несколько крылатых выражений (*А Васька слушает да*

¹ Урок проведен Н. Д. Иванниковой в школе № 3 г. Липецка.

² Урок проведен Н. И. Поповой в школе № 3 г. Липецка.

ест и др.). Союз *но* — книжный, литературный. Когда затем учащимся было предложено вставить в примеры (из различных жанров) недостающие союзы, никто не допустил ошибки. При этом дети мотивировали свой выбор того или иного союза.

Возможности грамматико-стилистических наблюдений становятся поистине неисчерпаемыми при изучении синтаксиса. Можно смело утверждать, что нет ни одного раздела, ни одной темы по синтаксису, которые нельзя было бы использовать в целях раскрытия огромных синонимических богатств родного языка.

Возьмем для примера такую категорию, как несогласованные определения.

Эти определения при перечислении нескольких особенностей предмета позволяют избежать употребления одинаковых синтаксических конструкций, так как в качестве определения используются различные части речи, а также словосочетания.

Приводим разработки уроков изучения несогласованных определений.

1-й урок. Цель урока — дать учащимся знания о несогласованных определениях, способах их выражения; обратить внимание на несогласованные определения, выраженные сочетаниями слов; показать их стилистическую роль в речи; подготовить учащихся к написанию сочинения-описания (портрет человека, описание обстановки).

Учебный материал: отрывки из изучаемых произведений — А. С. Пушкина («Капитанская дочка») и А. А. Фадеева («Молодая гвардия»).

Ход урока. I. Устный грамматический разбор отрывка из «Капитанской дочки» (анализ определений).

II. Объяснение нового материала.

1. Чтение по учебнику параграфа о несогласованных определениях.

2. Запись в тетрадях предложений с несогласованными определениями: 1. *Я скоро простился с комендантом и его семейством.* 2. *Зурин получил распоряжение переправиться через Волгу.* 3. *На Пугачеве была богатая шуба нараспашку.*

Устное объяснение, чем выражены определения, почему называются несогласованными.

Устные ответы на вопросы, в какой синтаксической связи находятся несогласованные определения с опреде-

ляемыми существительными и чем они выражены. (В 1-м предложении — управление, во 2-м и 3-м предложениях — примыкание.)

III. Грамматико-стилистический анализ предложений со сложными типами несогласованных определений, выраженных сочетанием существительных и числительных в родительном падеже, существительных с прилагательными или причастиями в творительном или предложном падеже.

Запись в тетради следующего предложения: *Тут вошла девушка лет осьмнадцати, круглолицая, румяная, с светло-русыми волосами, гладко зачесанными за уши, которые у нее сейчас так и горели.*

1. Что изображается в этом предложении? (Портрет Маши Мироновой.)

2. Есть ли здесь согласованные определения, несогласованные?

3. Чем выражено первое несогласованное определение? (*Лет осьмнадцати* определяет возраст, выражено сочетанием существительного и числительного в родительном падеже.)

4. К какому слову относится и чем выражено второе несогласованное определение? (Сочетанием существительного и прилагательного в творительном падеже.)

5. К какому слову относится третье определение? Какое оно? Чем выражено?

Дополнение учителя: перед нами образец описания портрета человека в художественной литературе. Весь портрет дан в одном предложении с согласованными и несогласованными определениями. В этом портрете Пушкин говорит и о нравственном облике героини: уши у нее горели оттого, что в комнате она увидела незнакомого офицера (девушка была застенчива).

IV. Проанализировать описание обстановки в художественных произведениях, в которых использованы несогласованные определения.

Записать следующие отрывки:

1. *От этих пустых классов с голыми партами, от помещений, еще не утеравших особенный школьный запах, вдруг повеяло на Сережу и Валю прежним миром* (А. А. Фадеев, «Молодая гвардия»). 2. *В этой комнате с полуприкрытыми ставенками, с фигурой в кадках, чистенькой и аккуратно прибран-*

ной, сидел у стола человек в одежде мастерового, с круглыми, сильными плечами (А. А. Фадеев, «Молодая гвардия»).

1. Что изображается в данных предложениях? (Описываются комната, школа и внешность человека.)

2. К какому слову относятся, на какой вопрос отвечают и чем выражены несогласованные определения?

3. Как их следует разбирать? (Как один член предложения.)

V. Составить из ряда предложений одно, в котором было бы дано описание портрета (использовать несогласованные определения). При выполнении этого задания необходимо записанные на доске предложения перестроить таким образом, чтобы весь портрет был дан в одной фразе. Где нужно, сказуемые следует заменить несогласованными определениями.

Учащиеся пишут на доске следующие предложения:

1. Ко мне вошел молодой офицер. Он была невысокого роста. Лицо у него было смуглое и отменно некрасивое, но чрезвычайно живое.

2. Это был паренек ее возраста. Лицо было давно немыто, но оно было полно благородной мальчишеской отваги. Глаза смеялись и поблескивали во тьме.

3. Юноша был рослый, аккуратный. На нем была серая пара. Она была хорошо выглажена. Из кармана пиджака выглядывал белый костяной наконечник складной ручки.

Работа началась с общеклассной беседы. Учитель указал, что удобнее отдельные черты портретов изображать при помощи распространенных несогласованных определений в творительном падеже с предлогом *с*; описание платья — определениями в предложном падеже с предлогом *в*.

На дом учащимся было предложено выписать из главы «Белогорская крепость» (повесть «Капитанская дочка») описание внешности Василисы Егоровны и описание комнаты в доме Мироновых, подчеркнув несогласованные определения.

2-й урок (закрепление). Основная цель — описать по картине портрет Юрия Алексеевича Гагарина, используя несогласованные определения.

Ход урока. I. Анализ предложений, в которых имеются несогласованные определения, выраженные неопределенной формой глагола.

Сережа Тюленин сделал еще одну отчаянную попытку **попасть** в школу летчиков: зимой он прямо из школы уходил на стрельбище и учился стрелять из винтовки или пулемета. Он с детства жил мечтой **совершить** подвиг (А. А. Фадеев, «Молодая гвардия»).

II. Устная проверка домашнего задания. Как описан портрет Василисы Егоровны? На что обратил внимание писатель?

III. Описать портрет Юрия Алексеевича Гагарина. Вывесить портрет на доске (открытки с портретом героя-космонавта должны быть на каждой парте).

Беседа строилась следующим образом:

1. Кто такой Юрий Гагарин?

2. Какова его внешность (*молодой, стройный, средний рост, невысокий, небольшой рост*)?

Его возраст (*двадцать шесть лет*)?

Лицо (*русское, открытое, простое*)?

Глаза (*ясные, выразительные, живые*)?

Улыбка (*обаятельная, мягкая, белозубая*)?

Имея этот лексический материал, дети должны описать внешность Ю. А. Гагарина, не злоупотребляя определениями — эпитетами.

Вот как это сделал один из учеников.

Юрий Гагарин — это первый в мире герой-космонавт. Он еще совсем молодой человек, двадцати шести лет, среднего роста, стройный, с открытым русским лицом, ясными, живыми глазами и обаятельной, белозубой улыбкой.

Урок закончился чтением и разбором ряда работ учащихся. При анализе отмечалось, как тот или иной ученик выполнил основное задание.

Было предложено дома описать внешность своего друга, сестры, брата и т. д., используя согласованные и несогласованные определения.

Использование материала других предметов убеждает учащихся в том, что родной язык есть средство познания остальных учебных предметов, средство выражения мыслей: рассуждений, определений понятий, умозаключений.

Уже несколько лет некоторые учителя школы № 3 г. Липецка, изучая сложноподчиненные предложения с придаточными определительными и определения, выраженные причастными оборотами, проводят упражнения

в определении понятий из различных научных дисциплин. Берутся примеры из алгебры, геометрии, естествознания (что, кстати сказать, всегда вызывает оживление класса), производится их синтаксический анализ, и школьники видят, что и в математике, и в химии нужны сложноподчиненные предложения с придаточными определительными как языковая форма определения понятий.

Приводим описание соответствующего урока Э. И. Сауниной.

После обычного объяснения сложноподчиненного предложения с придаточным определительным и расстановки знаков препинания при нем учитель обратился к классу со следующими словами:

— Рассмотрим, ребята, когда и где необходимо в обычной и научной речи пользоваться придаточными определительными предложениями. Запишем пример: *Число, которое возводится в степень, называется основанием степени.*

Пример взят из алгебры. А что выражено этим предложением? Одни учащиеся говорили, что правило, другие, что это определение.

Продолжая беседу, учитель отметил, что это определение.

— Какое же алгебраическое понятие определяется?

— Основание степени.

— А каким же предложением определяется понятие?

— Сложноподчиненным предложением с придаточным определительным.

— Назовите подлежащее в главном предложении.

— *Число.*

— Назовите сказуемое в главном предложении.

— *Называется основанием.*

— Так для чего же служат в наших примерах придаточные определительные?

— Придаточные определительные указывают признаки числа, которое называется *основанием степени.*

— Запишем другой пример: *Отрезок прямой, который соединяет две точки окружности...*

Класс уже насторожился, и кто-то из детей сказал: «Называется хордой».

— Откуда этот пример?

— Из геометрии.

— А что выражает это предложение?

— Тоже определение.

Это предложение было разобрано, как и первое. Наконец учительница привела третий пример. *Суффиксом называется та часть основы...* и предложила учащимся закончить формулировку.

Легко и охотно дети выполнили это задание. Затем классу было предложено подумать и сделать заключение, какую же роль играют сложноподчиненные предложения с придаточным определительным в деловой и научной речи.

Обобщая в основном правильные высказывания учащихся, учитель еще раз подчеркнул, что умение определять понятия является необходимым в нашей жизни. Поэтому, как человек определяет понятия, мы судим о его умении мыслить, понимать то, о чем он говорит.

В конце урока был поставлен вопрос:

— Чему же сегодня мы учились на уроке?

— Мы учились на уроке тому, как нужно определять понятия.

— Теперь возьмем слова, которые вы часто употребляете в своей речи, и посмотрим, правильно ли вы их понимаете и умеете ли объяснить их значение (записываются на доске и в тетрадях слова и словосочетания *герой труда, эгоист*).

Учащиеся устно ответили на поставленные вопросы и составили сложноподчиненные предложения с данными словами.

В заключение для самостоятельной классной работы даются два понятия: кто такой патриот? Кто такой отличник?

Приводим лучшие определения, данные учениками: *Патриот — это человек, который любит свою Родину, трудится для ее блага и всегда готов стать на ее защиту.*

Отличник — это ученик, который не только учится на пятерки, но и помогает семье и товарищам.

На дом дается задание ответить письменно сложноподчиненным предложением с придаточным определительным на вопросы: кто такой Мичурин? Кого мы называем другом? Что такое комбайн?

Полезно привлечь внимание учащихся к речи окружающих не только для того, чтобы увидеть неправильности, но и чтобы подчеркнуть широкую распространен-

ность во всех речевых жанрах той или иной синтаксической категории.

Интересной оказывается работа, заключающаяся в наблюдении над речью взрослых (отца, матери, бабушки). При изучении бессоюзных сложных предложений можно предложить детям записать из речи взрослых соответствующие примеры. С каким же увлечением на следующем уроке семиклассники приводили «домашние» примеры!

На другой день, выслушав ряд примеров, целесообразно сделать вывод: бессоюзные предложения часто звучат в нашей устной разговорной речи. Чтобы смысловые связи были ясны, нужно выразительно произносить и читать эти предложения: делать резкую паузу между первым и вторым предложением, выделять голосом слово с логическим ударением.

По просьбе учителя примеры были еще раз произнесены с подчеркнутой интонацией. Затем класс перешел к анализу отрывка из главы романа «Герой нашего времени» «Тамань» М. Ю. Лермонтова, к пословицам и поговоркам. Оказалось, что бессоюзные сложные предложения очень широко используются и в художественной литературе, и в устном народном творчестве, что в них много оттенков различных смысловых отношений.

Работа, организуемая в указанном направлении, повышает интерес детей к урокам русского языка, обостряет их языковое чутье.

У детей складывается привычка вдумываться в слова, предложения, сравнивать их и отбирать лучшее; воспитывается сознательное отношение к изучаемому, стремление понять, зачем, когда нужно использовать ту или иную форму слова или тип предложения.

РОЛЬ СОПОСТАВЛЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К РАБОТЕ ПО ОРФОГРАФИИ

Как известно, наша русская орфография построена по преимуществу на морфологическом принципе. Это значит, что отдельные написания обозначаются одинаково (независимо от произношения), по аналогии с написаниями, передающими звуки в сильном положении (в тех же морфемах). При этом возникающие звуковые изменения не влекут изменения смысла слов (например, *вода*, но *воды*).

Изменения фонем в морфемах (за исключением фонетико-морфологических чередований, например, *пеку* — *печешь*) служат для различения значения слов. Написания, передающие изменения, варианты фонем, также служат для различения смысла. На их дифференцирующую смысловую роль при обучении не обращается, к сожалению, должного внимания, хотя это поднимает интерес к языку, вносит в занятия оживление, целеустремленность.

Изучение многих правил орфографии легко связывается с наблюдениями над дифференцирующей смысловой ролью фонем. Уже при изучении фонетики нужно показать учащимся смыслоразличительную роль отдельных звуков, а на письме букв, сопоставляя такие, например, пары слов, как *канал* — *канат*, *конверт* — *концерт*, *салат* — *халат* и т. д.

Для этого надо привлекать по возможности слова не слишком трудные, но и не слишком легкие для учащихся. Желательно, чтобы они имели орфографические трудности. Это поможет увязать работу по языку с лексической и орфографической работой. (Конечно, в старших классах следует давать более трудные в семантическом отношении слова, например, *экспорт* — *эскорт*, *орден* — *ордер*, *казак* — *казах* и другие.)

Уже работа над ударением дает возможность организовать интересные упражнения в противопоставлении слов, имеющих одинаковое написание, но различающихся в произношении в связи с изменением места ударения, например, *бе́лки* и *белкѝ*, *во́рот* и *воро́т*, *по́лки* и *полкѝ* и т. д.

Если знакомить учащихся с тем, что могут обозначать буквы *я*, *ю*, *ѣ*, *е*, то целесообразно сопоставить такие слова, как *ем* и *эм* (название буквы), *эль* и *ель*, *Уля* и *Юля*, (под) *аркой* и *яркой* (зеленью) и т. д.

В русском языке очень много слов, различающихся твердостью и мягкостью согласных как на конце, так и в середине слова. Здесь особенно широкое поле для сопоставления таких слов, как *уголка* — *уголька*, *галка* — *галька*, *банка* — *банька* и т. д.

При изучении повелительного наклонения глагола можно использовать смыслоразличительную силу мягкого знака, сопоставляя такие слова, как *парь* и *пар*, *правь* и *прав*, *готовь* и *готов* и т. д.

Аналогичные примеры можно привести и для правописания *й* или *и* в середине и на конце слова: *воин* и *войн*, *стоила* и *стойла*, *стройте* и *строите* и др.

В русском языке имеется несколько слов, различающихся написанием двойной согласной: *металл* — *метал*, *трупа* — *труппа*, *гама* — *гамма*, *тон* — *тонн*, *вилл* — *вил*, *Ане* — *Анне*. Нетрудно и здесь показать возможность искажения смысла в случае пропуска двойной согласной или написания лишней, например: *Подарок бабушке Ане Петровне* и *подарок малютке Ане*.

Некоторые учащиеся младших классов, не говоря уже о нерусских учащихся, не различают шипящих согласных *ч* и *щ*, смешивают их при письме. В этих условиях целесообразны такие сопоставления, как *щей* и *шей*, *щит* и *шит*, *пищи* и *пиши*, *распищу* и *распишу*. Такая работа может пригодиться также при изучении суффиксов **-чик** — **-щик** — у имен существительных (сопоставление таких слов, как *барабанчик* и *барабанищик*, *фонарищик* и *фонарчик*).

Еще больший эффект вызывает использование (для поднятия интереса к русскому языку) написаний, не определяемых произношением, но передающих варианты фонем. Особенно много слов, которые произносятся одинаково, но различаются написанием безударной гласной

корня. Среди них есть и существительные (*компания — кампания*), и прилагательные (*гребной — грибной*), и глаголы (*раззеваться — развиваться, распевать — распивать*). Приведем ряд таких слов, различающихся написанием безударной гласной корня: *разрядить* и *разредить*, *полоскать* и *поласкать*, *пряди* и *приди*, *пожевать* и *поживать*.

Некоторые из рассматриваемых слов совпадают в своей начальной форме (*компания — кампания*), другие различаются в начальной форме, но совпадают в других формах (*раскалить*, но *расколоть*; *раскалю* и *расколю*). Среди интересующих нас слов наряду с вполне понятными для учащихся даже начальных классов (*валы — волны*) встречаются и менее употребительные, а следовательно, и менее понятные детям (например, *компания — кампания, умалю — умолю*), которые впору только для старших классов.

Интересен случай «тройного» совпадения (приводится А. Н. Гвоздевым): *освещу* от *осветить*; *освящу* от *освятить*; *освищу* от *освистать*.

Методика работы с этими словами (поскольку их очень много и они, требуя смыслового разграничения, самые трудные) разработана сравнительно хорошо. В некоторых методических пособиях содержатся целые «коллекции» таких слов. Не будем поэтому на ней останавливаться. Скажем только, что и здесь особенно важно дать занимательные примеры, где ошибочные написания могут привести к искажению смысла (*заниматься гребным спортом — заниматься грибным спортом*).

Обычно меньше внимания уделяется дифференцирующим написаниям, передающим сомнительные согласные корня. Между тем и здесь можно найти интересные слова для сопоставления (*кобчик — копчик, изморозь — изморось, вперемежку — вперемешку, сосуд и сосут, уз и ус, труд и трут, вод и вот, стог и сток, пядь и пять, раз и рас* и т. п.).

Различаются написанием парной глухой и звонкой согласной некоторые глаголы прошедшего времени и имена существительные второго склонения (например, *лез — лес*). При изучении прошедшего времени глагола учащимся можно дать задание образовать такие слова от ряда глаголов неопределенной формы, разобрать их как части речи, подчеркнуть дифференцирующие смысл

написания (*гаснуть*: *гас* — *газ*; *лезть*: *лез* — *лес*; *пасти*: *пас* — *паз*; *расти*: *рос* — *роз*).¹

Целую серию одинаково произносимых слов с различными сомнительными согласными дают глаголы, производные от *везти* и *вести*, если прибавлять к ним разные приставки (*развезти* — *развести*, *подвезти* — *подвести* и т. д.). Образование таких глаголов с их последующим включением в предложение может больше заинтересовать учащихся, чем многие другие задания.

Всего несколько интересующих нас слов найдем среди слов с непронизносимыми согласными (*свиснуть* — *свистнуть*, *косный* — *костный*, *слать* — *стлать*), но и их полезно использовать.

Упражнения на правописание заглавной буквы в именах собственных особенно интересно построить на материале таких фамилий, для которых имеются созвучные (или отличающиеся только ударением) формы нарицательных имен (*Львов* и *львов*, *Ковров* и *ковров*). Поиски таких фамилий, включение их и созвучных нарицательных имен в предложения, несомненно, внесут оживление.

Роль правила правописания сложных слов с черточкой перед гласными (*пол-арбуза*, *пол-яблока*) хорошо иллюстрировать на таких примерах, как *пол-ивы*, *пол-осы*, *пол-овина*, *пол-очка*, где при ошибочном пропуске черточки получаются совсем другие слова (*поливы* вместо *пол-ивы*) и т. д.

Знакомя учащихся с окончанием как с такой частью слова, которая изменяется в связи с другими словами, надо обратить их внимание и на то, что с изменением окончания изменяется смысл. Это лучше всего показать на таких, например, сочетаниях, как *письмо бабушки* (т. е. письмо, написанное бабушкой) и *письмо бабушке* (т. е. письмо, адресованное бабушке), *подарок юноши* и *подарок юноше* и т. д.

Очень благодарный материал представляют такие совпадающие в произношении формы различных существительных, как *к суше* (от *суша*) и *к суши* (от *сушь*); *по туше* (от *туша*) и *по туши* (от *тушь*).

При изучении суффиксов существительных *-иц-* и *-ец-* хорошо использовать такие созвучные слова, как *красавец* и *красавиц*, *кузнеца* и *кузница*, которые различаются написанием гласной в суффиксе.

От правильного написания суффиксов **-ищ-**е или **-ищ-**а зависит значение таких слов, как *ножище* (от *нож*) и *ножища* (от *нога*).

При изучении прилагательных типа *лисий* иногда недостаточное внимание уделяется разделительному знаку. Многие рассматриваемые прилагательные среднего рода без разделительного знака становятся созвучными с существительными того же корня (*воронье* и *вороне*, *рыбье* — *рыбе*, *коровье* и *корове*). Сопоставляя такие слова, мы убедительно покажем учащимся, как важно не пропускать разделительного знака и к какому искажению смысла может привести орфографическая ошибка (*козье молоко полезно* и *козе молоко полезно*).

При изучении правила о правописании **-нн-**у прилагательных, образованных прибавлением суффикса **-н-** к основе на **н**, надо иметь в виду, что многие такие прилагательные близки в произношении к тем существительным, от которых они образованы. Сопоставление на уроке форм косвенных падежей прилагательных (*карманном, бетонном, туманном, законном, картинной, равнинной*) и аналогичных падежных форм существительного (*карманом, бетоном, туманом, законом, картиной, равниной*), включение их в предложение, их анализ — все это может быть организовано как живая и интересная работа. Учащимся можно предложить ряд имен существительных с основой на **н** (*картина, тон*), чтобы они образовали от них или только от тех, от которых это возможно, совпадающие в произношении формы, включили их в предложения.

Закрепляя правописание окончаний творительного падежа у собственных имен на **-ов-** и **-ин-** (эти окончания самые трудные, потому что у названий городов и у фамилий они разные), никак нельзя обойтись без противопоставления, с одной стороны, таких форм, как со *Львовом, Пушкином, Калинином, Ростовом*, а с другой — со *Львовым, Пушкиным, Калининым, Ростовым*. Учащимся нужно показать, что в творительном падеже у этих слов надо писать **ом**, если они обозначают города, и надо писать **ым**, если это фамилии. Поиск самими учащимися таких парных имен среди известных им географических названий и фамилий, образование от них форм творительного падежа и включение их в предложения, несомненно,

повысят у школьников интерес, сделают урок более эффективным.

Работу с рассматриваемыми словами нужно сопровождать морфологическим разбором, требуя от учащихся (конечно, в пределах программы), чтобы они определяли признаки сопоставляемых слов, говорили, чем эти слова отличаются друг от друга и по составу и как части речи (например, *металл* — имя существительное второго склонения, *метал* — прошедшее время от глагола *метать*). Особенно это полезно для целей повторения. Можно охватить довольно обширный материал, поскольку морфологические признаки у сопоставляемых слов могут быть весьма различными (например, слово *рябят* — 3-е лицо множественного числа настоящего времени от глагола *рябить*, а слово *ребят* — родительный падеж множественного числа от существительного *ребята* или *рос* — прошедшее время глагола *расти* и *роз* — родительный падеж множественного числа существительного *роза*).

Рассматриваемые слова могут быть использованы различно, но всегда главную роль играет их сопоставление.

Еще более убедительной и интересной для учащихся может быть демонстрация таких примеров, где от неправильного написания искажается смысл слова, получается логическая несообразность (*мылся в баньке* и *мылся в банке*). Такие примеры особенно хорошо запоминаются учащимися и ярко иллюстрируют вред орфографических ошибок. На двусмысленности рассматриваемых слов или их сочетаний основаны всякого рода загадки, каламбуры, занимательные рассказы, значительная часть которых может быть использована и на уроке. (Например, *Когда человек может быть деревом? — Когда он со сна; Женица несла ведро яиц, а дно упало. Сколько осталось?*) Для устранения ошибок, состоящих в смешении глаголов на *-ться* с существительными на *-ица* (ошибки типа «улится»), интересно сообщить загадку, основанную на совпадении этих слов (*Спереди курица, сзади сосуд. Что это такое?* Отгадка: *сигара*).

Дело не в одной только занимательности всех этих загадок и рассказов, не только в том, что они вносят оживление, а главное в том, что они заинтересовывают учащихся, живо и увлекательно раскрывают значение орфографической грамотности, в доступной для учащихся

форме показывают достоинства нашей орфографии, основанной на морфологическом принципе.

При закреплении правил слова с рассматриваемыми написаниями нужно использовать главным образом для предупредительного или творческого диктанта, для подыскания или записи примеров. Учащимся можно предложить, чтобы они выписали рассматриваемые слова из орфографического словаря. Для этих слов надо не пожалеть особой странички в ученической тетрадке-словарике.

Возможны, наконец, упражнения словообразовательного типа: от данных слов образовать такие их формы, которые совпадали бы в произношении, например от слов *наколоть* — *накалить* — формы *наколю* — *накалю*, *наколи* — *накали*; или, наоборот, к данным формам подыскать другие их формы, ясно показывающие различие первых по значению, например, к *спиши* — *спиши* подобрать неопределенную форму: *списать* — *спешить*.

Что касается самостоятельного подбора учащимися рассматриваемых парных слов, то это представляет очень большие трудности и может быть рекомендовано только в старших классах и при условии, если учащимся будут указаны смысловые или грамматические признаки нужных слов. Приведем в качестве образца такого рода загадку. Придумать два слова: одно — существительное I склонения, обозначающее дикое животное, другое — существительное II склонения во множественном числе, обозначающее, где живет это животное (*лиса* — *леса*).

Работа со словами, имеющими написания, различающие их смысл, возможна, как видно, во многих случаях на разных этапах урока и в разнообразных формах. Эта работа, как подтверждают наблюдения, повышает у школьников познавательный интерес к русскому языку, их сознательность и активность.

ФОРМУЛИРОВАНИЕ ТЕМЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ — ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К СОСТАВЛЕНИЮ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Составлением предложений на уроках русского языка учащиеся занимаются почти повседневно и в течение всего урока: при опросе, при объяснении нового материала, при его закреплении — и при выполнении домашних заданий.

Заставляя школьников придумать то или иное предложение, учитель преследует различные цели: в одних случаях он проверяет выполнение домашнего задания, в других выясняет, как понят новый материал по грамматике, орфографии и пунктуации, в третьих развивает речь учащихся. Последнее, как правило, у многих учителей лишь сопутствует первой и второй задачам, но не является самостоятельной формой работы.

Придумывание предложений играет большую роль в совершенствовании знаний и навыков учащихся. Наряду с другими видами работ это упражнение успешно способствует преодолению недочетов в речи детей: лексических и особенно грамматических. Составление предложений обогащает речь учащихся. Дети при этом тренируются в употреблении недостающих в их активной речи тех или иных лексических и грамматических явлений. Придумывание предложений, кроме того, является одним из эффективных приемов подготовки к сочинениям и изложениям.

Несмотря на огромное значение рассматриваемого упражнения, оно нередко не приносит заметных положительных результатов. Учащиеся составляют бедные по содержанию и по форме предложения, допуская при этом массу грамматических ошибок и речевых недочетов (особенно лексических).

Причина, как показывает анализ опыта словесников ряда школ, заключена в недостатках применяемой мето-

дики. Иногда преподаватель ограничивается лишь заданием составить предложение. В этом случае работа является не обучающей, а контрольной.

Обучение обычно сводится к следующему: учитель либо по картине, либо по содержанию изучаемого литературного произведения, либо на основе жизненных впечатлений предлагает учащимся составить предложения, включив в них те или иные слова или синтаксические конструкции. Часто практикуется составление предложений по схемам. Результаты работы в этих случаях повышаются, однако темп выполнения упражнения остается медленным.

Наши наблюдения показывают, что и интерес к выполнению рассматриваемого упражнения у школьников невысок. Чем это объясняется? Прежде всего непосильностью задания, особенно в V—VI классах: учителя, во-первых, не формулируют тему, которая должна быть отражена в предложениях, во-вторых, не раскрывают лексическую сочетаемость слов (при составлении предложений с включением тех или иных слов). Замедляет развитие интереса и то, что многие словесники не используют заданий, которые вызывают у школьников желание работать, например: выразить свое отношение к такому-то факту, явлению (дать оценку такому-то факту явлению); выразить такие-то чувства (радость, неудовольствие и т. п.).

Содержание придумываемых предложений без формулирования темы обычно отличается схематизмом, нечеткостью мысли. В них не отражаются чувства пишущих.

Чтобы выяснить особенности детских работ, выполненных без формулирования темы, были проведены две контрольные работы в V классе 449 школы Москвы: сначала учащиеся придумывали пять предложений с однородными членами без включения слов, а потом — с включением пяти слов.

Составление предложений заняло в среднем 20 минут (первый ученик выполнил задание за 15 минут, а последнее — за 25 минут) ¹.

Анализ составленных предложений показал, что в них отражено 28 тем самого различного характера. Здесь

¹ Эта и последующие работы проводились при изучении имени существительного.

и спорт, и машины, и цветы, и собственные имена, и школа, и деревья, и грибы, и учреждения, и одежда, и признаки, и действия, и птицы и т. д. Дети писали о том, что приходило им в голову. Не отмечено ни одной работы, в которой были бы придуманы предложения на одну тему или на близкие темы. Приводим типичную в этом отношении работу.

По улице сновали автомобили, мотоциклы, мотороллеры и велосипеды. В саду цвели вишни, яблони, абрикосы. На площадке бежали, скакали и кричали дети. На дворе кричали утки, гуси и индюки. В квартире было чисто, уютно, светло.

Отсутствие целенаправленности в отборе фактов приводит детей к случайным сочетаниям предметов, явлений, что нередко является источником логических ошибок. Предложения с такими ошибками встретились почти у каждого ученика. Приводим отдельные примеры предложений с указанными недочетами.

Пионеры нашей страны помогают ей осуществить план семилетки собиранием металлолома, разведением птицы, свиней, кроликов, лошадей. На стройке грохотали краны, ревели бульдозеры, слышался скрежет железа. Самолеты служат для перевозки грузов, пассажиров, писем и других вещей.

Несколько быстрее выполнена вторая работа — составление пяти предложений с однородными членами со словами *директор, вестибюль, профессор, поликлиника, комиссия*. В среднем на работу потребовалось 15 минут (первый ученик выполнил ее за 10, последний — за 20 минут).

Содержание же предложений по своему качеству мало чем отличается от первой работы и носит тот же общий характер. Приводим работу, являющуюся типичной для всего класса.

Собрание вели директор и завуч интерната. Профессора, ученые, астрономы и весь советский народ наблюдали за затмением солнца. Комиссия состояла из врачей и медсестер. В вестибюле собрались ребята из шестого, седьмого и восьмого класса. Из поликлиники выходили маленькие ребятки, иногда взрослые.

Чтобы упражнения были конкретны, целенаправлены, необходимо конкретизировать задания, формулировать тему, которая будет отражена в придуманных предложениях. При этом значительно убыстряется темп работы, повышается ее результативность.

Работа по составлению предложений при формулировании темы идет быстро и интенсивно. Объясняется это тем, что внимание детей сразу концентрируется на определенном объекте. Экономится то время, какое обычно (особенно у слабых) уходит на поиск материала, который должен служить содержанием придумываемых детьми предложений. Формулирование темы снимает неуверенность, возникающую у многих учащихся (особенно у слабых) в связи с неопределенностью границы объекта, подлежащего отражению в составляемых предложениях, и сосредоточивает внимание детей на конкретном материале, из которого они черпают содержание своих высказываний. Все это помогает школьникам быстро выбрать объект, который они опишут в своих предложениях.

Возрастные особенности учащихся V—VI классов требуют указания конкретного содержания высказываний.

Объектами составления предложений могут служить следующие источники: жизненные наблюдения, впечатления учащихся, художественные картины, изучаемые литературные произведения, намечаемые на их основе изложения, другие школьные предметы. Каждый из них имеет широкие границы, а первый источник особенно отличается беспредельностью своего содержания. Возникает необходимость в сужении фактического материала, подлежащего описанию детьми в придумываемых предложениях. Этому может помочь деление большой темы на подтемы. Так, охотнее и быстрее дети придумывают предложения, если им учитель рекомендует составить предложения не вообще по картине, а по какой-либо ее подтеме (например, о небе, об одежде Аленушки по картине «Аленушка» В. Васнецова); не вообще по содержанию литературного произведения, а о каком-либо эпизоде, о каком-либо поступке того или иного героя и т. п.; не вообще по содержанию того или иного школьного предмета, например географии, а о природе пустынь, режиме рек и т. п. Такой подход к источнику, из которого черпается содержание предложений, делает работу учащихся посильной, доступной всем, особенно слабым. В этом случае школьники свои усилия тратят прежде всего на поиски языкового оформления предложения, что, естественно, приводит к лучшим результатам.

Объем не только тем, но и подтем бывает широким и узким. Так, можно составлять предложения о погоде,

но в ряде случаев целесообразно обратить внимание, например, только на явления природы, какие были в тот или иной день, на небо, облака и т. п. Опыт показывает, что начинать обучение составлению предложений в V классе следует с узких подтем. Это обеспечивает всем учащимся участие в общеклассной работе.

Формулирование темы облегчает деятельность учащихся и улучшает результаты работы также при составлении предложений с теми или иными словами. В этом случае предупреждается абстрактный характер содержания придумываемых предложений. Особенно хорошие результаты получаются, если слова (и словосочетания) относятся к одной какой-либо теме, например «Парк» (карусель, колесо обозрения, комната смеха, тир и др.). Сам их подбор уже диктует то, о чем можно писать в составляемых предложениях.

В соответствии с изложенной проблемой было проведено обучение учащихся пятого класса составлению предложений при изучении имен существительных. Дети придумывали предложения с однородными членами по следующим темам: о ветре (первый урок); о своем классе (второй урок); о парке (третий урок); о весенних каникулах, со словами и словосочетаниями *экскурсия, облака, ранняя гроза, оживление, наслаждение, спортивные состязания, телевизор* (четвертый урок); по картине Решетникова «Опять двойка» (пятый урок).

Интересно отметить компактность выполнения всех этих заданий. Основной массе учащихся потребовалось для выполнения всех заданий 9—11 минут.

Конечно, в условиях работы других классов эти данные будут несколько иными. Однако основная масса детей примерно в одно и то же время выполнит задание. Тем же из учащихся, которые раньше придумают предложения, полезно дать одно какое-либо более трудное задание с таким расчетом, чтобы оно было выполнено в оставшееся время (до среднего показателя).

Составление предложений на основе сформулированной темы привело к важным количественным и качественным сдвигам. Учащиеся стали больше употреблять знаменательных слов.

Существенно изменилось содержание придуманных предложений. Они стали более конкретными, в них заметно снизилось число логических ошибок. Мысль

выражается более распространено и более эмоционально.

Приведем отдельные работы, подтверждающие данный вывод.

Выйдя на улицу, я заметил, что ветер, то ослабевая, то возрастая, дул с запада. О ветре написано много сказок, песен, легенд. Парус на лодке то надувался ветром, то опускался во время затишья. Ветер шевелил листья, качал ветки деревьев. В нашей местности часто дуют западные и северные ветры.

Недавно мы ходили на экскурсии в музей и на завод. Во время каникул у нас были интересные спортивные состязания по бегу, прыжкам и волейболу. Ранняя гроза напомнила нам о лете и подбодрила нас. После грозы по небу плыли перистые и кучевые облака. Вечером я с наслаждением смотрел по телевизору кинокартину «Чапаев», концерт и киноочерк.

Составление предложений с грамматическим заданием может перерасти в сочинение на ту или иную тему. Данное упражнение вызывает интерес школьников, и его поэтому целесообразно проводить во всех средних классах. В качестве грамматических заданий могут быть следующие: включить в предложения те или иные синтаксические конструкции; выразить те или иные смысловые отношения (причину, следствие, время и т. д.); использовать в предложениях слова на ту или иную тему (например, спорт, транспорт и т. д.).

Успех при выполнении такого задания достигается, если дети придумывают небольшое число предложений (шесть-семь) и если им указывается, помимо темы из окружающей их действительности (или по картине), план выполнения работы. Например, при изучении деепричастий в шестом классе учащимся было предложено дома на тему «На катке» составить по шесть предложений с деепричастными оборотами, обозначающими время и способ действия. Школьникам рекомендовалось сообщить о сборе на каток, о встречах на катке с друзьями, о катании, об интересных происшествиях, о возвращении домой.

Вот какие предложения придумал один из учеников.

В шесть часов вечера, выполнив домашнее задание, я взял коньки и пошел на каток. Переодевшись в спортивный костюм, я вышел на ледяное поле. Ко мне, круто повернув на повороте, подкатил мой товарищ Митя. С ним мы долго катались, гоняясь друг за другом. Митя на небольшой скорости хотел повернуться, но, споткнувшись о трещину во льду, упал и далеко прокатился на спине. Домой я шел медленно, ловя варежкой снежинки.

После проверки такого задания учащиеся отвечают на следующие вопросы: можно ли данные предложения соединить в связный текст? Как это можно сделать? (Добавить еще ряд предложений, чтобы получилось более полное описание, и расположить их в логической последовательности. При переработке избегать неоправданных повторений подлежащего *я*, предложений с деепричастными оборотами. Где нужно, их следует заменить сложными предложениями или предложениями с однородными членами.)

Учитель, руководствуясь целью урока, может предложить переработку отдельных предложений в сочинение выполнить либо в классе, либо дома.

Составление предложений на одну тему имеет еще и то преимущество, что дает возможность целенаправленно проверить выполнение работы. В этом случае внимание детей не рассеивается, они внимательно слушают товарища, потому что он сообщает о тех же самых предметах и явлениях. Интерес к проверке усиливается, если перед проверкой учитель направит внимание детей на те работы, где предложения составлены образнее и грамматически правильнее. Кроме того, одинаковость объекта описания позволяет сосредоточить внимание детей на грамматической стороне составленных предложений. При одинаковости темы детям легче выявить, кто придумал более удачное предложение.

В заключение следует отметить тот глубокий интерес, какой проявляют дети к составлению предложений. Учащиеся в ряде случаев заранее спрашивают, на какую тему в следующий раз будут они придумывать предложения, и многие из них заранее готовятся к выполнению предстоящей работы: подбирают содержание будущих своих высказываний в форме предложений (отдельные дети записывают на листках поправившиеся им мысли, которые они хотели бы выразить в своих предложениях).

СОДЕРЖАНИЕ

Пути развития у школьников V—VIII классов интереса к урокам русского языка	3
<i>Е. Н. Петрова</i> , Связь с жизнью — необходимое условие под- нятия интереса учащихся к изучению грамматики	12
<i>В. Г. Королев</i> , Преемственность и перспективность — один из путей развития интереса учащихся к работе по русскому языку	19
<i>И. Р. Палей</i> , Мыслительные задачи, выдвигаемые перед уча- щимися, как один из приемов развития интереса к занятиям по русскому языку	53
<i>Б. Т. Панов</i> , Наглядность как средство развития интереса к урокам русского языка	58
<i>Д. Л. Раскина</i> , Экранные пособия как средство воспитания интереса к русскому языку	70
<i>С. Н. Иконников</i> , Использование игр-упражнений для разви- тия интереса учащихся к урокам русского языка	81
<i>В. Е. Марусанова</i> , Приемы воспитания интереса к занятиям по русскому языку в диалектных условиях	98
<i>Т. В. Напольнова</i> , Роль практического овладения правила- ми грамматики в воспитании интереса учащихся к урокам русского языка	110
<i>И. М. Рожкова</i> , Раскрытие практической необходимости изу- чаемого грамматического материала для воспитания интереса к русскому языку	118
<i>Т. А. Ладыженская</i> , Творческий диктант на основе наблюде- ний как одно из средств развития интереса учащихся к слову .	136

<i>М. А. Шлыкова</i> , Раскрытие стилистической роли изучаемых грамматических категорий как один из способов воспитания интереса к урокам русского языка	143
<i>М. В. Ушаков</i> , Роль сопоставлений в развитии у школьников интереса к работе по орфографии	152
<i>М. Т. Баранов</i> , Формулирование темы высказывания — один из приемов воспитания интереса к составлению предложений	159

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА
К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА
У УЧАЩИХСЯ V—VIII КЛАССОВ

Редактор *А. Р. Петраков*. Обложка
С. Ф. Коновалова. Художественный редактор
Б. Л. Николаев. Технический редактор
В. Ф. Егорова. Корректор *У. Г. Макухина*

Сдано в набор 17/III 1965 г. Подписано к печати 16/VI 1965 г. 84×108^{1/32}. Печ. л. 5,25(8,82)
Уч.-изд. л. 8,55. Тираж 88 000 экз. Пл. 1965 г.
№ 144. А 10419. Заказ № 598

Издательство «Просвещение» Государственного
комитета Совета Министров РСФСР по печати.
Москва. 3-й проезд Марьиной рощи, 41

Сортавальская книжная типография Управления
по печати при Совете Министров КАССР
г. Сортавала, Карельская, 42.

Цена 23 коп.

Цена 23 коп.

Созданием файла в формате pdf
занимался ewgeniy-new
(апрель 2015)