

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН
ТАШКЕНТСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра методики преподавания языков

ТЕКСТЫ ЛЕКЦИЙ

**для слушателей 18 дневных курсов
повышения квалификации учителей
русского языка и литературы
школ с нерусским языком обучения**

Ташкент – 2006 год

Тексты лекций рекомендованы к печати Научно-методическим Советом (решение №10 от 26.12.2005) Ташкентского областного института переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Составители:

Ф. Умарова, заведующая кафедрой методики преподавания языков ТООИППКПНО, кандидат педагогических наук, доцент

Ю. Азизханова, кандидат филологических наук, доцент

Х. Ахмедова, старший преподаватель

Г. Иминов, старший преподаватель

В. Эрметова, старший преподаватель

З. Хасилова, старший преподаватель

Ответственный редактор: Ф. Умарова

Рецензенты:

Т. Н. Чернявская, методист методкабинета Янгиюльского ГорОНО

С. Д. Адылова, учитель русского языка и литературы школы №8 города Янгиюля, руководитель методобъединения учителей русского языка и литературы школ с узбекским языком обучения

В лекциях изложены основные требования по русскому языку и литературе для школ с узбекским языком обучения на основе Госстандарта общего среднего образования.

Содержание материала соответствует учебно-тематическому плану курса, который рассчитан на 52 аудиторных часа. Интересна и познавательна тема «Современная образовательная технология», тема по лексикологии, материал по нетрадиционным урокам.

Теоретически дано понятие о культуре речи.

Основные принципы коммуникативного метода теоретически раскрыты. Тестовые задания приемлемы для учащихся. Подробно разработаны принципы построения тестовых заданий по стилистике.

В лекциях освещены основные теоретические и практические проблемы методики преподавания современного русского языка и литературы, знакомство с которыми, несомненно, послужит профессиональному росту учителя-практика.

Вместе с тем, хотелось бы отметить некоторые, на наш взгляд, недостатки, пожелания.

Издание данных лекций, на наш взгляд, полезно и целесообразно. Думается, они помогут частично восполнить теоретико-методический вакуум. Хотелось бы, чтобы больше издавались примерные разработки уроков по русскому языку и литературе для школ с узбекским языком обучения, где был бы сосредоточен интересный, занимательный материал, красочные иллюстрации, учебно-наглядные материалы, таблицы, пособия.

№	Тема занятий	лекция	семинар	Всего
---	--------------	--------	---------	-------

1. Организация общего среднего образования. Нормативно-правовые и нормативно-методические вопросы преподавания русского языка и литературы

1.	Государственные образовательные стандарты. Структура и содержание образовательных программ по русскому языку для 2-9 классов	2		2
2.	Современные требования к уроку. Цели урока. Типы уроков.	2		2
3.	Основные принципы коммуникативного метода. Типы упражнений. Начальные сведения о грамматике и формах речевой деятельности в программах 2-4 классов.	2	2	2
4.	Проблемы развития всех форм речевой деятельности учащихся в условиях коммуникативного метода обучения.	2		2
5.	Специфика работы с усложненными вариативными конструкциями в 5-9 классах		2	2
6.	Практикум по современному русскому языку	4	2	6
7.	Актуальные проблемы преподавания русской литературы в свете требований Госстандарта, новых программ для 5-9 классов. Новое прочтение русской классики в узбекской школе	2		2
8.	Литературный анализ художественного текста. Обучение учащихся духовно-нравственной оценке литературных произведений. Единство обучения и воспитания на уроках	2	2	2
	Всего:	16	8	24

2. Новые образовательные технологии на уроках русского языка и литературы

9.	Современная образовательная технология. Интерактивные методы обучения	2	2	4
10.	Нестандартные формы занятий по русскому языку и литературе. Новые информационные технологии. Освоение дистанционного обучения как актуальная задача современной методики	2		
11.	Деловое мастерство учителя русского языка и литературы		2	2
12.	Кабинет русского языка и литературы. Современные требования к оборудованию кабинета		2	2
13.	Внеклассная работа. Формы и методы организации самостоятельной работы учащихся на уроках	2		2

14.	Новый подход к организации работы школьного методобъединения. Диагностирование и анализ проблем. Самообразование учителя русского языка и литературы		2	2
15.	Современные основы профориентации	4		4
	Всего:	10	8	18
3. Контрольные работы				
16.	Контрольный диктант (входящее тестирование)		2	2
17.	Контрольный диктант (выходящее тестирование)		2	2
18.	Практика в школе		4	4
19.	Круглый стол		2	2
	Всего:		10	10
	Аудиторные часы	22	30	52
<i>Содержание внеаудиторной нагрузки</i>				
1.	Проверка письменных работ		6	6
2.	Проверка сочинений		7	7
3.	Рецензирование творческих работ		10	10
4.	Консультация		6	6
5.	Зачет по теории		4	4
6.	Зачет по методике		4	4
7.	Практика в школе		4	4
8.	Круглый стол		2	2
9.	Тестирование		4	4
10.	Руководство курсом		7	7
	Всего:		54	54

Лекция 1.

Тема: Государственные образовательные стандарты. Структура и содержание образовательных программ по русскому языку для 2-9 классов – 2 часа

Коренные изменения в жизни нашей Республики после принятия независимости повлекли за собой кардинальные перемены в области народного образования. Был принят Закон «Об образовании», который был заменён другим новым Законом «Об образовании» в 1997 году. Вслед за новым законом об образовании вышли Постановления Кабинета Министров. За № 203 от 13 мая 1998 года вышло Постановление «Об организации общего среднего образования», где был определён стандарт общего среднего образования. В этом постановлении русский язык в национальных школах отведен в раздел «иностранный язык», и определена сетка часов по 2 часа в неделю. Там же определены требования по государственному стандарту выпускнику девятого класса по русскому языку для школ, где ведётся учёба не на русском языке.

По окончании девятого класса учащиеся должны:

А) по русскому языку:

- овладеть базовым фонетико-орфоэпическими, лексико-фразеологическими, грамматическими, орфографическими, коммуникативно-речевыми, этнокультуроведческими знаниями, навыками и умениями.
- активно усвоить 2500 лексических единиц и определённый потенциальный словарь; овладеть коммуникативно-речевыми действиями в соответствии с основными сферами общения (обиходно-бытовая, учебная, общественно-политическая, социально-культурная) и типовыми ситуациями;
- освоить средства выражения обобщённых типов семантики высказывания, а также формулы речевого этикета.

Б) по литературе:

- самостоятельно формулировать основную тему прочитанных произведений; уметь давать развёрнутые ответы с элементами описания, рассуждения, оценки событий и героев произведений с позиций нравственно-эстетических ценностей;
- уметь выявлять средства художественной избирательности с целью углубления восприятия идейно-художественного содержания и активизации их в собственной речи;

В целом образовательная область «Русский язык» должна заложить коммуникативно-языковую базу для дальнейшего межличностного общения, сформировать и углубить положительное отношение к русскому языку, выработать потребность пользоваться русским языком как средством общения.

Оценка выполнения требований стандарта

Оценка выполнения требований стандарта направлена на проверку достижения каждым учеником обязательного уровня подготовки и

представляет собой содержание итогового контроля. Контроль осуществляет независимая экспертная комиссия.

Рекомендуются задания двух типов:

- проверка знаний в образовательной области «Русский язык»;
- проверка сформированности некоторых (основных) умений, обеспечивающих успешность проведения деятельности, прежде всего учебной.

Работа проводится в условиях школьного урока, все ученики работают одновременно, форма выполнения индивидуальная.

80% правильно выполненных ответов (заданий) обеспечивает оценку «зачтено».

В 1999 году в журнале «Таълим тараккиёти» № 5 напечатана программа по русскому языку и госстандарт.

Обучение русскому языку начинается со 2 класса, когда учащиеся уже овладевают навыками чтения и письма на родном языке. Здесь начинается формирование навыков и умений одновременно по всем видам речевой деятельности на русском языке: аудированию (пониманию воспринимаемой на слух речи), чтению, говорению и письму. По каждому из этих видов предусматривается формирование и развитие знаний, умений и навыков, бесед и рассказов о себе, о своей семье, о школе, об уроках и занятиях, о режиме дня, одежде, овощах и фруктах, о домашних и диких животных, о природе, о временах года, праздниках, о книге, здоровье и спорте, о своей улице, о своём городе, об Узбекистане.

Требования к овладению навыками речевой деятельности:

Аудирование:

- понимать распоряжения учителя в рамках урочной и внеурочной учебной деятельности, соответственно реагировать на них;
- понимать наиболее употребительные формы речевого этикета (обращение, приветствие, прощание, благодарность, просьба) соответственно реагировать на них;
- понимать содержание воспринимаемой на слух речи собеседника, через аудио и видеотехнику, коротких рассказов, стихотворений объёмом до 50 слов; скороговорок, загадок, пословиц, сказок, мультфильмов и т.д. – в рамках лексики, предусмотренной для активного (800-900 речевых единиц) и пассивного усвоения;
- уметь распознавать на слух звуки и звукосочетания и усвоить их артикуляцию.

Говорение:

- умение обратиться к знакомым и незнакомым людям с соблюдением норм речевого этикета, здороваться, прощаться, представиться;
- уметь попросить что-либо, извиниться; попросить разрешение, поблагодарить и т.д.

С учётом потребности общества в кадрах с высоким интеллектуальным потенциалом, согласно принципу дифференциации обучения, для учащихся 5-9 класса с высоким уровнем способностей определяются следующие опережающие нормы образовательной деятельности:

- количество слов и словосочетаний, подлежащих активному усвоению, включая слова, усвоенные в начальной школе, составляют в общей сложности 4500-5000 единиц. Соответственно, требования к уровню сформированности речевых навыков и умений повышаются;
- кроме объёма письменных заданий предполагается больше заданий творческого характера, основанных на самостоятельной работе со словарями, работе с дополнительной литературой;
- при составлении конспектов уроков нужно опираться на новые технологии, нужно ставить цель урока и видеть результат, а результатом должен быть госстандарт, не только двух первых уровней, а III уровень - эвристический.

Монологическая речь:

- уметь передавать прослушанную или прочитанную информацию в форме текста объёмом до 4-6 предложений (30-35 слов) полностью или в сокращённом виде, а также в форме микротекста;
- ответить на заданный по тексту вопрос;
- уметь передавать содержание известной на родном языке сказки, увиденного мультфильма, фрагментов детских радио-телепередач (типа «Келажак тонги», «В гостях у сказки» и т.п.) в границах изученной лексики;
- удерживать в памяти и передавать содержание текстов, сокращая, расширяя, дополняя их в рамках активной лексики, в том числе прочитанных (заученных) стихотворений и песен;
- уметь с опорой на прочитанный или прослушанный текст излагать свои мысли, продолжая и расширяя информацию, или дополняя её в рамках указанных тем и активной лексики;
- уметь высказать свою мысль в виде обобщения информации, полученной по каждой из тем, с включением дополнительных сведений по теме;
- высказать своё отношение, свою точку зрения по тому или иному вопросу в виде монологического текста;
- давать описание картинки в виде текста, составлять предложения из данных слов и связывать предложения в абзац, текст.

Чтение:

- чтение слов с правильной артикуляцией. Нормативное произношение слов со звуками и звукосочетаниями, отсутствующими в узбекском языке;
- произношение слов с правильной постановкой ударения, чтение безударных гласных (моя, четыре, сестра), со стечением согласных (стол, стул) с оглушением, озвончиванием согласных все, что, ложка, снег, бег, морковь, в школе, в классе, здесь, сдавать), слитное чтение предлогов со словами;
- беглое (до 40-50 слов) чтение небольших прозаических или стихотворных текстов. Знание наизусть к окончанию четвёртого класса не менее 25 стихотворных текстов;
- содержание материала для чтения во 2-4 классах составляют четверостишие, стихотворения, небольшие (до 70-80 слов) рассказы, отрывки из произведений, произведения устного народного творчества, сказки, песни, загадки, пословицы, поговорки, скороговорки, предназначенные для заучивания наизусть, или частичной передачи содержания;

- понимание основного смысла прочитанного текста, усвоение значения отдельных слов путём самостоятельной работы со словарями;
- умение находить в тексте ответы на поставленные к нему вопросы;
- умение выделять основную информацию, определять главную мысль текста, озаглавливать текст или его фрагменты, составлять план текста.

Письмо:

- усвоить правильное написание слов и словосочетаний, составляющих активную лексику;
- уметь задавать вопросы и давать на них письменные ответы в рамках изучаемых тем;
- уметь в письменной форме в полном или сокращённом виде излагать основное содержание прослушанного или прочитанного текста с употреблением активной лексики в рамках изучаемых тем;
- уметь выделять нужную информацию из текста краткой форме излагать её письменно, составлять план текста;
- уметь в письменной форме излагать сведения о себе, о своей семье, о школе и т.д. в рамках изучаемых тем;
- уметь писать под диктовку тексты объёмом до 20-30 слов.

Литература:

1. Приказ Кабинета Министров №203 от 5.01.1998 «О государственных стандартах общего среднего образования».
2. «Таълим тараккиёти». – 1999, №5.

Лекция 2.

**Тема: Современные требования к уроку. Цели урока. Типы уроков
- 2 часа**

Современные требования к урокам русского языка

Ключевые слова и выражения: коммуникативная направленность, личностно-деятельностный подход, эффективность учебного процесса, самостоятельность мышления обучаемых, усвоение, развитие, совершенствование, психологические и лингводидактические факторы, этапы урока, цель и место урока в учебном процессе, структура урока, формы работы на уроке, временные пропорции, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, закрепление изучаемого материала, выведение его в речь, подведение итогов урока.

План:

1. Современные лингводидактические подходы к организации и проведению урока русского языка.
2. Учитель и ученики: их взаимодействие, партнёрство.
3. Воспитание у учащихся самостоятельности их мнения, самопроверки, самокоррекции.

4. Схема анализа урока русского языка с учётом современных реалий.

Коммуникативная направленность, личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку учащихся означает, что активная и сознательная деятельность учащихся выступает как важнейшее условие эффективности учебного процесса. Именно на эту деятельность смещается фокус современного урока. Последнее должно находить чёткое и конкретное отражение прежде всего в цели урока, например, на традиционное объяснение нового грамматического материала (деятельность учителя), а усвоение, образование существительных, овладение навыками употребления их в речи (деятельность учащегося), не глобальная цель урока – «развитие письменной речи», а конкретная – «развитие навыков употребления в рассказе-описание конструкций типа... ».

Следовательно, важнейшие компоненты цели большинства уроков русского языка – это усвоение (или закрепление) конкретного языкового материала и формирование на его основе речевых умений и навыков.

Для того, что правильно с учётом современных требований составить разработку любого вида и типа урока, нужно иметь ввиду конечные параметры, по которым в настоящее время анализируется урок, с тем, чтобы «задействовать» в основных компонентах урока соответствующие психологические и лингводидактические факторы. Вот почему мы и предлагаем в помощь учителям-русистам следующую схему анализа урока:

I. Цель и место урока.

Цель урока:

- урок ориентирован на формирование, развитие, совершенствование навыков и умений устной (письменной) речи;
- урок ориентирован на изучение аспектов языка (фонетика, лексика, грамматика);
- урок преследует комплексные цели;
- урок включает образовательные и воспитательные цели;

Место урока в учебном процессе:

- урок открывает (продолжает, завершает) тему;
- урок соответствует программе, плану;

II. Структура урока.

Начало урока:

- учитель сообщил (не сообщил) план урока, его тему;
- учитель использовал диалог (микробеседы, сообщения типа «Мир за неделю», «Новости дня» и др.) для разминки;
- учитель смог (не смог) создать творческую, деловую атмосферу, создать языковую среду.

Проверка домашнего задания:

- учитель использовал фронтальную (групповую) форму, индивидуальный опрос;
- классифицирует (не классифицирует) ошибки сам, привлекает к этой работе учеников;
- оценивает (не оценивает) сделанную дома работу.

Объяснение нового материала:

- учитель вводит новый материал в коммуникативной форме – через тексты, диалоги, творческие задачи;
- семантизация языковых единиц сопровождается (не сопровождается) указаниями на сферу их употребления;
- при введении материалов используется доска, ТСО, наглядные средства, учебник;
- учитель контролирует (не контролирует) первичные усвоения нового материала.

Закрепление изучаемого материала, выведение его в речь.

- учитель использует языковые, условно-речевые (ситуативные), речевые упражнения;
- использует имитативные, репродуктивные, продуктивные, проблемные задания;
- отдаёт предпочтение языковым или речевым, репродуктивным или продуктивным заданиям;
- текст используется для наблюдения и анализа изучаемых языковых единиц, как средство формирования речевых умений и навыков, как образец для построения высказываний по аналогии, как речевой стимул, как источник информации, как средство контроля;
- работа с текстом прошла эффективно (не эффективно);
- содержание текста заинтересовало (не заинтересовало) учеников, послужило (не послужило) стимулом для обсуждения, беседы, дискуссии;
- контроль проводился учителем формально (не формально);
- ученики могут (не могут) использовать изученный материал в речи.

Конец урока:

- учитель подводит (не подводит) итоги урока, создаёт (не создаёт) стимул для дальнейшей работы;
- пользуется (не пользуется) дифференцированными формами поощрения (неодобрения) в зависимости от личностных характеристик учащихся.

III. Формы работы на уроке.

- фронтальная, групповая, работа в парах, работа по цепочке, индивидуальная;
- ученик-учитель, ученик-ученик, ученик-книга, ученик-доска, ученик-рисунок, ученик-магнитофон, ученик-компьютер, ученик-ученики.

IV. Распределение времени на уроке.

- организационный момент, проверка домашнего задания, введение нового материала, закрепление-тренировка-актуализация-контроль-итоги;
- временные пропорции: речь учителя, речь учеников;

- время использовано учителем эффективно (не эффективно).

V. Учитель.

- создаёт (не создаёт) творческую, деловую атмосферу в классе;
- имеет (не имеет) контакт с классом;
- хорошо (плохо) знает своих учеников;
- объясняет материал с учётом (без учёта) возрастных и психологических особенностей учеников;
- речь учителя образцовая, оптимистически корректная;
- учитель говорит выразительно, приятным голосом, доброжелательным тоном;
- учитель умеет (не умеет) управлять познавательной деятельностью ученика;
- учитель может (не может) рационально использовать деятельность ученика на уроке;
- учитель держит себя просто, с достоинством, уверенно, понимает и ценит юмор, уважает учеников, приветлив с ними.

VI. Ученики.

- активны, инициативны, охотно отвечают, не боятся допустить ошибку;
- проявляют интерес к русскому языку, уроку;
- поддерживают учителя, ценят его мнение, отношение.

I Требования к современному уроку литературы.

1. Конкретная формулировка темы урока (общее и рабочее название).
2. Связь урока с жизнью (умение придать изучаемому материалу современное звучание, современные методы проведения урока, создание мотивов учебной деятельности для чего изучать, для чего выполняется та или иная операция).
3. Наглядность, оборудование урока.
4. Органическая связь данного урока с предшествующими и последующими (преемственность), последовательность в подаче материалов, использование приёмов и видов работы).
5. Законченность, завершённость урока (урок – структурная единица учебно-воспитательного процесса, разумная дозировка материала на уроке, подведение итогов, выводов по уроку).
6. Единство образовательного, развивающих учебных задач.
7. Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении.

Требования к личности учителя.

Наряду с глубокими знаниями учитель должен владеть практическими умениями и навыками. Словесно должен:

- знать в достаточно полном объёме программный материал конкретного класса;
- привлекать дополнительный текстовый и иллюстрированный материал к изучаемым темам, с учётом современных подходов;
- владеть техникой и приёмом анализа художественных произведений с учётом возрастных особенностей, восприятия их учащимися школы.

- владеть различными способами активизации восприятия русской литературы учащимися, знать условия стимулирования интереса к своему предмету;
- владеть методикой обучения выразительному чтению в условиях влияния родного языка учащихся в области произношения, интонирования;
- владеть сопоставительным анализом произведений родной и русской литературы;
- уметь работать со словарями различных типов;
- владеть навыками конструирования научных текстов, рецензирования письменных работ учащихся, комментирование и оценки устных ответов;
- уметь привлекать произведения различных видов искусства для более глубокого постижения языка компонентов литературного произведения (для чего необходимо знать содержание иллюстративного материала, накапливать и систематизировать его);
- постоянно совершенствовать педагогическое мастерство, вести творческий поиск, иметь желание вести эксперименты.

Важны для учителя и такие профессиональные качества, как выразительность и эмоциональность речи, мастерство рассказчика, интересного собеседника, умение оценить шутку, ответить на неё, умение быть сдержанным, мудрым, уважать ученика.

Планирование работы учителя.

Методы обучения. Способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, достигается мировоззрение учащихся, развиваются их способности. В современной дидактике существуют различные варианты классификации методов. М.Зальдинер (Узбекистан) – пропедевтический, для восприятия преподавания, собственное чтение как метод обучения, излагающе-поисковый метод, метод управления репродуктивными эмоциями и мыслительно-речевой деятельностью учащихся, метод создания и укрепления творческой деятельности учащихся. Л.А. Шейман выделяет общий метод и частные приобщения к русской литературе. На практике же учитель руководствуется следующими методами: метод чтения, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный метод, эвристический (поисковый), исследовательский (анализ.) метод.

Типы уроков чтения.

В 6-9 классах (объяснительное чтение 6-7 классов, литературное чтение 8-9, русская литература 10-11).

А) уроки первичного восприятия нового материала;

Б) уроки применения усвоенных знаний (самостоятельная творческая работа, практические занятия, экскурсии).

Г) уроки систематизации знаний или уроки обобщение;

Д) смешанные или комбинированные уроки;

Е) уроки контроля;

Ж) проверки знаний и умений (письменные работы, зачёты);

Уроки внеклассного чтения.

Для чего нужна классификация? Формы проведения урока (диспут, викторина).

План и структура урока.

В поурочном плане присутствуют следующие элементы:

- целевые установки урока;
- основные этапы работы;
- указания на характер работы учителя;
- списки слов для активного усвоения и повторения;
- перечень отобранных к уроку сведений разного плана;
- указания на средства обучения (иллюстративный, дидактические материалы, АВСО и др.)

Схема: учитель учит, ученик учится – никого не устраивает. Речь идёт о сотрудничестве, о самостоятельном добывании знаний.

Образец поурочного плана:

1. Тип урока.
2. Тема урока (проблемная формулировка).
3. Цель урока.
4. Оборудование.
5. Ход урока (этапы урока).

Начало урока очень важный момент (эпиграф, зачин).

Опрос (проверка домашнего задания) – творчески, разнообразно (выборочное чтение, составление тематического словарика, работы по картинке, иллюстрации, выразительное чтение, чтение в лицах, работа по карточкам, составление диалога на основе текста, составление плана, беседа по вопросам и др.

Подача нового материала (тезисно, более подробно, дополнительные сведения, комментирование слов, выражений).

Закрепление – также разнообразно, как опрос.

Задание на дом: конкретное с инструктажем «Гибкая структура урока».

Характеристика различных типов уроков.

Урок I типа:

1. Вступительное слово (требование к нему).
2. Словарная подготовка к восприятию текста.
3. Система дополнительных упражнений.

4. Комментирование (не слишком подробное).
5. Привитие навыков сознательного чтения.
6. Использование средств наглядности.

Урок II типа:

1. Задачи: выработка навыков репродуктивной речи (пересказы различных типов, ответы на вопросы).
2. Задания по анализу произведения (составление характеристики героя, разбивка на смысловые части, наблюдение над поэтической функцией слова).
3. Практикум по выразительному чтению.
4. Закрепление навыков диалоговой и монологической речи.

VII. Урок творческой работы.

Составить рассказ по аналогии, подобрать пословицу к тексту, составить текст по пословице, замена лица рассказчика, ситуативные задания, задания языкового характера, самостоятельные работы, связанные исполнителем иллюстративного материала.

IV. Обобщение.

Составление сравнительной характеристики. Подбор цитат из разных текстов на одну тему, составление рассказов по сюжетно связанным картинкам, (пример «Рыцарь Вася»).

V. Комбинированный урок.

VI. Урок контроля.

Устная и письменная форма, контрольный опрос по всему произведению, контрольный опрос по словарю, по разделу, зачёт.

VII. Уроки внеклассного чтения.

Урок представляет собой сплав всех названных направлений, умение решать задачи в комплексе – есть мастерство учителя.

Обучение в сотрудничестве. Что это такое?

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах использовалось в педагогике довольно давно. Оно является важным элементом прагматического подхода к образованию в философии Дьюи (1970), его проектного метода. Обучение в малых группах использовалось в Западной Германии, Нидерландах, в Великобритании, Австралии, Израиле, Японии. Но основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана

три группы американских педагогов: из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния.

С тех пор, разумеется, идеи обучения в сотрудничестве получили свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира, ибо сама идея обучения в сотрудничестве чрезвычайно гуманна по самой своей сути, а следовательно, педагогична, хотя и имеет заметные различия в вариантах в разных странах. Чтобы понять эту идею, авторы метода советуют обратиться к нашему пониманию слова "ошибка". Скорее всего ошибку можно определить как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. Такое понимание очень близко к определениям, которые дают толковые словари. Авторы предлагают добавить к этому определению следующую фразу: "что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым умением или знанием". Если Вы понимаете, что ошибки учеников показывают только то, что они **еще** не овладели необходимыми умениями, то Вы будете рассматривать их просто как **факт**. Следовательно, вам нужно предоставить вашим ученикам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они (каждый в отдельности и все вместе) не овладеют знанием в достаточной мере.

Если же Вы рассматриваете ошибку как нежелание ученика работать, его неспособность, в этом случае Вы скорее всего откажете ему в дополнительной практике, в дополнительных разъяснениях, пока "он не научится хорошо вести себя" (?).

Но, с другой стороны, совершенно очевидно, что если ученик **не допускает ошибок** в выполнении задания, это означает, что он **научился** его выполнять и таким учащимся дополнительная практика не нужна. Значит ошибки - это всего лишь индикатор того, нуждается ли ученик в помощи, в дополнительной практике.

Вы не в состоянии оказать эту помощь каждому конкретному ученику в классе. Эту ответственность Ваши ученики в состоянии взять на себя сами, если они будут работать в небольших группах и отвечать за успехи каждого, если они научатся помогать друг другу. На педагогическом языке это означает, что необходимо использовать методы, адекватные данной задаче. Можно учиться в коллективе (с преобладанием фронтальных видов деятельности), где сильный ученик всегда в выигрыше: он быстрее "схватывает" новый материал, быстрее его усваивает и учитель в большей мере опирается именно на него. А слабый раз от разу становится еще слабее, поскольку ему не хватает времени, чтобы все четко понять, ему не хватает характера, чтобы задать учителю вопросы, соответственно он не может быстро и правильно отвечать и только "тормозит" ритмичное продвижение ко всеобщему успеху. Можно учиться индивидуально, используя соответствующие методики и учебные материалы. Тогда ученик замыкается на себе, на своих удачах и неудачах. Его абсолютно не интересует, как дела у соседа. Если материал ему не дается, это его проблемы.

А можно учиться по-другому, когда рядом с тобой твои товарищи, у которых можно спросить, если что-то не понял, можно обсудить решение очередной задачи. А если от твоего успеха зависит успех всей группы, то ты не сможешь не осознавать ответственность и за свои успехи, и за успехи твоих товарищей. Именно от осознания данного факта авторы метода обучения в сотрудничестве и отталкивались. В процессе обучения ошибаются **все**. Только одним нужно больше времени и усилий, чтобы овладеть материалом, другим меньше. Как это сделать - дело методики!

Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов учеников, их интеллектуального развития, но и нравственного. Помочь другу, вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи - также естественно, как смеяться, петь, радоваться жизни.

Главная идея обучения в сотрудничестве - учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

Вот такие мысли в основе обучения в сотрудничестве.

Методические разработки

Особенности современного урока

Исходная идея современного урока:
единство обучения, воспитания и развития

Общая функция урока: целостное формирование личности на основе воспитывающего и развивающего обучения

Триединая цель урока

Обучающий аспект Воспитывающий аспект Развивающий аспект

Учебно-воспитательные задачи урока
1 2 3 4 5 6 ... n

Типы уроков

- I. **Урок изучения и первичного закрепления новых знаний.** Вид учебных занятий: лекция, экскурсия, исследовательская лабораторная работа, учебный и трудовой практикум.
- II. Цель - изучение и первичное осознание нового учебного материала, осмысление связей и отношений в объектах изучения.

1. Организация начала урока.
2. Проверка домашнего задания
3. Подготовка учащихся к усвоению
4. Изучение нового материала
5. Первичная проверка усвоения знаний
6. Первичное закрепление знаний
7. Контроль и самопроверка знаний
8. Подведение итогов урока
9. Информация о домашнем задании

- | | |
|---|--|
| 1 | Организационный этап |
| 4 | Этап подготовки учащихся к активному сознательному усвоению нового материала |
| 5 | Этап усвоения новых знаний |
| 6 | Этап закрепления знаний |
| 7 | Этап информации учащихся о домашнем задании и инструктаж по его выполнению |

III. Урок закрепления знаний. Вид учебных занятий: практикум, экскурсия, лабораторная работа, собеседование, консультация.
Цель - вторичное осмысление уже известных знаний, выработка умений и навыков по их применению.

Логика процесса закрепления знаний:

1. Актуализация опорных знаний и их коррекция.
2. Определение границ (возможностей) применения этих знаний: что с их помощью можно определить, где применить?
3. Пробное применение знаний
4. Упражнения по образцу и в сходных условиях с целью выработки умений безошибочного применения знаний.
5. Упражнения с переносом знаний в новые условия.

- | | |
|----|----------------------|
| 1. | Организационный этап |
|----|----------------------|

2. Этап подготовки учащихся к активному сознательному усвоению нового материала
3. Этап закрепления знаний
4. Этап информации учащихся о домашнем задании и инструктаж по его выполнению

IV. Урок комплексного применения ЗУН учащихся. Вид учебных занятий: практикум, лабораторная работа, семинар.

Цель - усвоение умений самостоятельно в комплексе применять знания, умения и навыки, осуществлять их перенос в новые условия.

Логика - процесса комплексного применения ЗУН:

1. Актуализация ЗУН, необходимых для творческого применения знаний.
2. Обобщение и систематизация знаний и способов деятельности.
3. Усвоение образца комплексного применения ЗУН.
4. Применение обобщенных ЗУН в новых условиях.
5. Контроль и самоконтроль знаний, умений и навыков.

- 1 Организационный этап
- 2 Этап проверки домашнего задания
- 3 Этап всесторонней проверки знаний
- 4 Этап подготовки учащихся к активному сознательному усвоению нового материала
- 5 Этап усвоения новых знаний
- 6 Этап закрепления знаний
- 7 Этап информации учащихся о домашнем задании и инструктаж по его выполнению

IV. Урок обобщения и систематизации знаний. Вид учебных занятий: семинар, конференция, круглый стол.

Цель - усвоение знаний в системе. Обобщение единичных знаний в систему.

1. Подготовка учащихся: сообщение заранее темы (проблемы), вопросов, литературы.
2. Вооружение учащихся во время обобщающей деятельности на уроке необходимым материалом: таблицами, справочниками, наглядными пособиями, обобщающими схемами, фрагментами фильмов. Самое главное в методике обобщения - включение части в целое.
3. Обобщение единичных знаний в систему (самими учащимися)

4. Подведение итогов. Обобщение единичных знаний учителем.

- 1 Организационный этап
- 4 Этап подготовки учащихся к активному сознательному усвоению нового материала
- 5 Этап усвоения новых знаний
- 7 Этап информации учащихся о домашнем задании и инструктаж по его выполнению

V. Урок контроля, оценки и коррекции знаний учащихся. Вид учебных знаний: контрольная работа, зачет, коллоквиум, общественный смотр знаний. Цель - определение уровня овладения знаниями. Коррекция знаний, умений, навыков.

В процессе учебно-познавательной деятельности учащихся лежит деятельность, направленная на выполнение постепенно усложняющихся заданий за счет комплексного охвата знаний, применения их на разных уровнях.

1. Уровень осознанно воспринятого и зафиксированного в памяти знания. Это значит: понял, запомнил, воспроизвел.
2. Уровень готовности применять знания по образцу и в сходных условиях. Это значит: понял, запомнил, воспроизвел, применил по образцу и в измененных условиях, где нужно узнать образец.
3. Уровень готовности к творческому применению знаний. Это значит: овладел знаниями на 2 уровне и научился переносить в новые условия.

1. Организационный этап
2. Этап всесторонней проверки знаний
3. Этап закрепления знаний

IV. Комбинированный урок

- 1 Организационный этап
- 2 Этап проверки домашнего задания
- 3 Этап всесторонней проверки знаний
- 4 Этап подготовки учащихся к активному сознательному усвоению нового материала
- 5 Этап усвоения новых знаний
- 6 Этап закрепления знаний
- 7 Этап информации учащихся о домашнем задании и инструктаж по его выполнению

Самоанализ урока.

1. Каково место данного урока в теме, разделе, курсе? Его связь с предшествующими уроками?

2. Какие особенности класса были учтены при планировании урока?
3. Какие задачи планировалось решать на уроке? Чем обосновывался такой выбор задачи?
4. Чем обосновывался выбор структуры и типа урока?
5. Чем обосновывался выбор содержания, форм и методов обучения (по элементам урока)?
6. Какие условия (учебно-материальные, гигиенические, морально-психологические, эстетические и временные) были созданы на уроке?
7. Были ли отклонения от плана урока? Почему? Какие именно? К чему они привели?
8. Как можно оценивать результаты урока? Решены ли его задачи? Не будет ли перегрузки учащихся?
9. Какие выводы на будущее можно сделать из результата урока?

Литература:

1. Современный русский язык / Под ред. М.А.Хегай. – Т.: Укитувчи, 1995.
2. Краткий справочник по современному русскому языку / под ред. Леканта П.А. – М.: Высшая школа, 2001.
3. Актуальные вопросы профессионально-ориентированного обучения русскому языку на современном этапе. / Материалы Республиканской научно-практической конференции. – Ургенч, 2004.
4. Саъдуллаев Д.С. СМИ: язык, стиль, толерантность. – Т., 2005.

Лекция 3.

Тема: Основные принципы коммуникативного метода. Типы упражнений. Начальные сведения о грамматике и формах речевой деятельности в программах 2-4 классов - 4 часа (2 часа – лекции, 2 часа – практика)

План:

- 1.
- 2.
- 3.

Їđëíáđàòáíèà çíáíèé, ôîđìèđîááíèè ðã÷áâûõ íáâúêîâ è óíáíèé îñóùáñðâêÿàðñÿ ñ ïîïüüþ âçàèîññâÿçáííüð óîđàæíáíèé.

Êñîreâēñ çàääàíéé â ó÷ááíéèàð - ýòì íá ìðìèçáíèýííúé íááíð ðàçííáì ðíàà òíðàæíáíéé, à èð ñòðíàáy ìñèááííààðáèýíáý ñèñòàìà, ó÷èòúâáðùáy íáøáàèèàèèè÷áñèèà ìðéíòèù.

Íàðáúé öèèè. Ðáòáíòèáíúá çàääàíèý. Ñííàúáíèà çíáíéé. Áíñíðèýðèà ó÷ááííáì ìàðáðèàèà íà ìñííáà ðá÷ááúð ìàáèáè, ìðááñòàáèáííúð â ðáìèà èàæáííáì óðíèà.

Íááèðááíèà, íáúýñíáíèà, òñáíáíèà çíá÷áíéé èçó÷ááííúð èíèñòðóèèè. Áíáèèç áðáìíàðè÷áñèèð òíðì è èáèñèèè: Çáñííèèðá!, íáðàðèèà áíèíáíèà, íáúýñíèèà, ìðááááèèè ñ ðóññèíáì ýçúèà íà ðíáííè... è ò.í.).

Áòíðíé öèèè. Ðáíðíáòèèèáíúá çàääàíèý. Óñáíáíèà ìððíèíáè÷áñèèð òíðì, èáèñèèè, èð çáó÷èàáíèà, (çíñòàáèèáíèà ñèíáíñí÷áðáíéé, ìðáðëòæáíéé, èð áñííèíáíèà, çáááððáíèà, ìðáááíà ñ ðíáííáì ýçúèà íà ðóññèèè è ò.π.)

Òðáðèé öèèè. Áíñíðìèçáááíèà èçó÷ááííáì ìàðáðèàèà â ìðàèèèèà ðá÷è íà ìñííáà ìáðàçòíá, ìíðú íà òáèñò. (Çáíáíà èáèñèèè-áðáìíàðè÷áñèèð èííñòðóèèè ñèííèèè÷íúè, ìñòàííèà àñíðííá è òáèñò, ìðááòú íà áñíðííú ì òáèñò, òñòíá, ìèñíáííá èçèíáíèà ìðì÷èèáííò èèè ìðíñèòáííáì òáèñòà è ò.í.).

×áðáðòúé öèèè. Çàääàíèý ì òíðìèðíáíèð ñíáñòááíí-èñíòíèèàðèèáíúð òíáíéé ñòðíèèòú ñáìñòíýðáèýííá áñèèàçúááíèà, ìíèíàòú è áúðàæàòú ìñèù â ðàçèè÷íúð ñèòáàèèèòú íáúáíèý (Çáááððáíèà òáèñòà, èííáíèèðíáíèà òáèñòà, áñèèàçúááíèà ñáíáí ìòííèáíèý è èçèíáííò, áðáòíáíòàèèè è ìðñòàèèèà ñíáñòááííèè òí÷èè çðáíèý, áúáíðà ì çáèèð÷áíéé ì òíè èèè èíè ìðíáèáì).

Á ááííòð ñèñòàíò çàääàíéé ó÷èòáèù ìæáò áèèð÷àòú òíðàæíáíèý-ñíðááííáíèý, ðíèááúá èáðú, èíðíðúá áíñýò ýèáíáò ñíðááííáàðèèèíèèè ò÷àèèñý â íáèáíèà òí÷íí, ìðááèèèíí è áúñòðíì èñíèùçíáíèè èçó÷ááííáì ìàðáðèàèà.

Èðíññáíðáú è ÷áéíáíðáú áèèð÷áðò èçó÷áííò èáèñèèè ì áúñòòíáðò â èà÷áñòáà ìàðíáè÷áñèíáì ìðèáìà çáèðáíèáíèý èáèñèèè èèè èíòðíèý áá òñáíáíèý. È èðíññáíðááì íáíðáíí íá ðáñú ìðááòú-èèð÷è, ñ òáì ÷òíáú ó÷àèèñý ñáìñòíýðáèýííá ñááèðàèè ìáèíá ñèíáà. Ìàðáðèàèè ðáðèèè “Ðàçèè÷áèðá” ìðááíàçíá÷áíú èáè áèý áèèèáííáì, òáè è áèý ìáññèáííáì òñáíáíèý, â çááèñèèñòè ìò ñòáíáíè àèááíèý ó÷àèèñý ðóññèèè ýçúèí.

Ìàðáðèàèè ðáðèèè “Çíááòá èè áú, ÷òí...” ðáèííáíáòðòñý áèý íáó÷áíèý ìçáèííòàèèèíò ÷òáíèð ñ ìðááòíì íáúáíí ñíááðæáíèý, ááì ìðááá÷è â òáèí, ìðááèáíèý ìíáíè èíòíðíàèèè ìò óæá èçááñòíèè, ìáíèè òáð èèè èíúð òáèòíá, èçèíáíèý áíáèíáè÷íúð ýáèáíèè, çíáúðèè, èð ñíñòàáèèáíèý ñ òáì, ÷òí óæá èçááñòíè èç áðóáèð èñòí÷íèèá èèè èçó÷áèííú íà óðíèàð èñòíðèè, òèçèèè, áèíèíáèè è áðóáèð ó÷ááííúð áèñòèèèè.

Ìíáíáíúá çàääàíèý ñíñíáñòáòðò ðáñèèðáíèð ìáèíðááíáðíúð ñáýçáè â íáó÷áíèè, à òáèæá ñèèíèèèðòðò ó÷àèèñý è ìèñèè è áúáíðò ìáèíè èíòíðíàèèè, è ìðèíáðáðáíèð ìáíáðíáèèúð çíáíèè.

Ìàðáðèàèè òèàçáííèè ðáðèèèè ìáòò áúòú ìðááèíáíú è áèý ñáìñòíýðáèèèíáì, áíáèèáññíáì ÷òáíèý, ìçáíèýý áèòòáðáíèèèðíáàòú íáó÷áíèèà ýçúèò.

Ìáòíáèèà íáó÷áíèý ááèíáííò ìèñíúò ìððáæáíá â ñèñòáíà çàääàíéé â ñáì ò÷áíèèà. Ìñèèí ááííúð â ðàçááèà ñèòáàèèè, ó÷èòáèù ìæáò ìðááèíáèèè ò÷áíèèà ñáèè ñíñòàáèèèòú áèòòáèèèíá, íà èð áçáèýá, ñèòáàèèè ááèíáííáì íáúáíèý.

Èç-çà áàðèèèèà ò÷ááííáì áðáíáíè áñá òíðàæíáíèý ìðááèáááòñý áúñíèýòú â èèáññá òíèùèí òñòí. Íáíèñáíèà íáèáíèàà òáíð÷áñèèè è ñèíáíúð èç íèð, à òáèæá ñ òíðíòèèèðíáèèè “Çáíèèèèðá...” ðáèííáíáòáòñý â èà÷áñòáà áííáøíáí çàääàíèý. ×òáíèè áúñíèíáíúð ìèñíáííúð ðááíò (áííáøííá çàääàíèý) â èèáññá íà ðáèííáíáòáòñý. Ìðááèèèííòú èð áúñíèíáíèý ò÷èòáèù ìæáò ìðíèíòðíèèèðíáàòú ìðè ìðíááðèà òáððááèè.

Áñá òíðàæíáíèý ñèááòáò áúñíèýòú â ñòðíáíì ñíðááòñòáèè ñ òíðíòèèèðíáèèè

çàààíéé, íà àññéíȳ èð äðóãèè è ò÷ááíúè çààà÷àìè.

Íðèáíòèðòȳñú íà éñíèððáíúé éñíòèíááíò ò÷àùèðñȳ, ìðááòñíàððèààȳ èð òðíááíú àèàááíéȳ ȳçúèñí, éíàèàèàòáèúíí-ñèðíèíàè÷áñèèà ìñíááííñòè, ñúòíúé ìáàááíà ìæàð ñíèðàðèòú èèè, íáíðíðèà, óááèè÷èòú ÷èñéí òáð èèè éíúð çààáíéé, çàíáíèòú èð ìí ñáíáíò òñíòðáíèp áíèàá ȳòðáèðèáíúè.

Íáíáéí ñáíáíáȳ áàáíòàòèȳ é áíçííæíñòȳ ò÷àùèðñȳ íà áíèæíà ìáððòàòú ñèñòáíò çààáíéé ìðèíòèèàèúíí, íáíȳòú èáèñèèò-ãðàííàðè÷áñèíà ñíááðæáíèà òðíèà á òáèñí.

Òèñáàȳ ñòðóèòóðà òðíèà

Áññéíuáȳ ìðááíñòááííñòú íáò÷áíéȳ ȳçúéò, y÷ááíéè àèȳ ò÷àùèðñȳ IX èèáññà yâèyâòñȳ éíàè÷áñèè ìðíáíèæáíèà ò÷ááíéèíà àèȳ II-VIII èèáññíà è, ñíòááòñòááíí, ñíòðáíȳáð áàèíòp ñòðóèòóðò éñíèàèñà á òáèñí.

Á yóíé ñáyçè èàæáúé òðíè y÷ááíéèà àèèp÷áàò: éíàèéí-ñíúñéíáòp è èáèñè÷áñèòp òáíú, ðá÷ááúá ìáðàçòú-ìíááèè, èáèñèèò-ãðàííàðè÷áñèèà éñíòðóèèè, áúðàæàpùèà ááííà ñíááðæáíèà, ȳçúèíáúá, ìðááðá÷ááúá è ðá÷ááúá òíðàæáíéȳ ìí áññíðèȳòèp, çàè-ðáèèáíèp é ñáíñòíȳòáèúííò èññèüçíááíèp ò÷ááííá ìàðáðèàèà á ðá÷è.

Íðè áúáíðá èáèñè÷áñèèð òáí, ñíñòááèáíèè ò÷ááíúð òáèñòíà ò÷èòúáàèèñú:

- ÷áñòíðíñòú òíððááèáíéȳ ãðàííàðè÷áñèèð éñíòðóèèè, ñíòááòñòáòpùèð òíè èèè éííè ñíúñéíáíè èàðááíðèè,
- áññíèòàðèèúíáȳ òáííñòú ò÷ááíúð ìàðáðèàèíà, èð àèèȳíèà ìà ìðáàèèúíúé áúáíð ò÷àùèèñȳ áóáòúáè ñíáòèàèúííñòè, ñíòááòñòáèà òáí éíòáðáñáí ò÷àùèðñȳ, èð áíçðáñòíúí ìñíááííñòȳ,
- áíçííæíñòú áúçáàòú éíòáðáñ ò ò÷àùèðñȳ, æáèáíèà è ñòðáíèáíèà áúñèàçàòúñȳ ìí òáíà, èçèíæèòú ñáíà ìáíèà ìí ñáíȳòíè ìðíáèáíà, ìòñòàèèàòú ááí, áíèàçúááȳ ñáíp ìðááíò.

Áñíèèððòpùáá ÷èñéí òíðàæáíèè ñíòðíáíí ìà ìñíáá ò÷ááíúð ìèè- òáèñòíà, èíòíðúá, íááñíà÷èàáȳ íáàèpááíèà, òðáíèðíáèó è èññèüçíááíèà èçò÷ááíúð èáèñèèò-ãðàííàðè÷áñèèð éñíòðóèèè, é òíò æá ñíááðæàò ìðíáèáííúá ñèðóáòèè, ìíçáíèȳpùèà ìðíáíèèòú áíáèèç è íáñóæááíèà èð ñíááðæáíéȳ.

Èàæáúé òðíè íà÷èíáòñȳ ñ ìðááúyâèáíéȳ ãðàííàðè÷áñèíè (“Áúðàæáíèà ñðááíáíéȳ, ñíñíòááèáíéȳ, òíæááñòá” è äð.) è èáèñè÷áñèíè (“Áñèè òí÷áòú áúòú çáíðíá” è äð.) òáí.

Íáò÷íúá òíðíòèèðíáèè ãðàííàðè÷áñèèð òáí ìðááíàçíà÷áíú á ìáðáòp ì÷áðáú àèȳ ìðáííáààòáèȳ (ñí. Íðíáðáíò, ìóíèð 2).

Ò÷àùèíȳ íáúȳñíyâòñȳ èð ñíúñéíáíà çíà÷áíèà: èàè òçíàòú, ñíðíñèòú, ñííáùèòú, ìòááòèòú, ááá..., éíááá..., ìí÷áíò è ò.ä.

Á èèáññàð ò÷àùèðñȳ, ñèááí àèááápùèð ðòññèè ìíçúèñí, òíðíòèèðíáèè òáí, èð ñíúñéíáíà ñíááðæáíèà ìíáòð áúòú íáúȳñíáíú ìà ðíáííí ȳçúèá íáò÷ááíúð.

Ðááíòà íáá ò÷ááíúí ìàðáðèàèáí ìà÷èíáòñȳ ñ áááááíéȳ ìíáàèáè-ìáðàçòíà, ìðááñòááèáííúð á ðáíèà, è éñíòðóèèè ðóáðèèè “Çáíííèòá”. Èð ÷áíèà ìðááííèàááò áññíðèȳòèà, íáàèpááíèà çíà÷áíèè éñíòðóèèè, ìððíèíáò-ñèíàèèñè÷áñèèè áíáèèç òíðí è ñéíà, ñèóæáùèð àèȳ áúðàæáíéȳ çàááííáí ñíááðæáíéȳ.

Çàòáí ñèááòpò ðáòáíòèáíúá òíðàæáíéȳ ìà ðáñííçíáááíèà ãðàííàðè÷áñèèð òíðí è èáèñèèè, íáúȳñíáíèà èð çíà÷áíèè.

Íòááèúíòp äðóíò ñíñòááèȳpò òíðàæáíéȳ ìà çàò÷èááíèà, òñáíáíèà ìððíèíáè÷áñèèð òíðí è ñéíà. Áàæá áñèè òáèüp òíðàæáíèè yâèyâòñȳ çàò÷èááíèà ìððíèíáè÷áñèèð òíðí, çàááíèȳ áíèæíú èíáòú éñííòíèàòèáíòp ìáíðááèáííñòú (“Ñèàæèðá,

ñòààèëüíàÿ ñèñòàìà èçèíæáíèÿ ìàðàðèàèà, ñòðíààÿ òñèàáíàòàèüíñòòù çàààíèé òçàíèÿò òñòàñòàèÿòü ò ò÷àáíèéò àèñòàìòèèííà íáó÷áíèà ÿçúèó ñ òñòòùò òàèàèèàáíèÿ, èíòùòòàðà, Èíòàðíàòà.

Ðàáíòàòü ò òàèíò ò÷àáíèéò íà òðíòò. Ó÷àáíèé èÿ IX èèàñà ñíàùàò ò÷àùèíÿ çíàèòàèüíò ñòíò íàùò çíàíèé, òñàííèà èíòòðòò òðàáòò òðààèèííò òñèèé, ñàíòòòòàèüíòè à ðàðáíèé èíòòèèàòèáíò çààà÷, àèòèáíèé òñèèòàèüíè ààÿòàèüíòè. Á ò÷àáíèéà ðààèèçòàòñÿ òèòèè ñíàðàííèé ìàðáèèé íáó÷áíèÿ ìàðáííò ÿçúèó: “(Èò÷à òðòáí, ò èíòàðàíí, ÷àí èàèè, ò ñèó÷í)”. Òàèèé òàðíà è íáó÷áíèò ìàðáíí ìà àíòèòàèèà èèíòè, ñíòííáíèé òðíæàòü èàè, òñòàñòàèÿòü èò, òèèèàÿ ìàðáèèàðííà ðàðáíèÿ.

Литература:

1. В. Г. Костомаров, О.Д.Митрофанова. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 2 изд-е. - М.: Русский язык, 1978.
2. В. Г. Костомаров, О.Д.Митрофанова. Учебный принцип активной коммуниктивности в обучении русскому языку иностранцев. V конгресс МАПРЯЛ. - М., 1982.
3. Е. И. Мотана и др. Учет особенностей родного языка учащихся - один из основных принципов методики преподавания русского языка как иностранного. Очерки по методике преподавания русского языка иностранцам. - М., 1970.
4. Д.И.Назаренков. Обучение диалогической речи. - М.: Русский язык, 1981.
5. В.Л.Скалкин. Обучение диалогической речи. - Киев: Радянська школа, 1989.
6. Н.Ю.Шведова. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. - М., 1960.
7. Э.Ю.Сосенко. Коммуниктивные подготовительные упражнения. - М., 1974.
8. Х.Ш.Бахтиярова, А.Н.Щукин. История методики преподавания русского языка как иностранного. - Киев: Вышша школа, 1988.

Лекция 4.

Тема: Проблемы развития всех форм речевой деятельности учащихся в условиях коммуникативного метода обучения - 2 часа

Обучение видам речевой деятельности

Говорение.

Умение говорить, т.е. строить подготовленное (монолог), неподготовленное (диалог) высказывание достигается путем автоматизации грамматических, лексических и произносительных навыков.

1. Умение говорить определяется уровнем сформированности *фонетических навыков*, правильностью произнесения звуков, звукосочетаний, слов и словосочетаний, ритмико-интонационных конструкций и др. Значительной опорой в формировании произносительных навыков становится

сформированность у обучаемых соответствующих аудитивных навыков.

В условиях преподавания русского языка как неродного система формирования произносительных навыков должна учитывать не только фонетические особенности русского языка, но и тождество фонетических явлений русского и родного языков, их близость, частичное расхождение или полное их отсутствие в одном из языков.

Такая организация обучения, опираясь на предварительный сопоставительный анализ и классификацию типичных ошибок учащихся, поможет усвоению фонемной системы русского языка и ослаблению интерференции.

Автоматизации слухо-произносительных навыков способствуют упражнения по звуковому оформлению высказывания: правильная артикуляция русских звуков, звукосочетаний, подвижность и разноместность ударения, ритмика, основные типы русской интонации, слитное произнесение и др. Необходимо связывать фонетическую тренировку с формированием навыков и умений в различных видах речевой деятельности, а также совмещать в процессе обучения единицы разных уровней (звук, слово, словосочетание, предложение, текст).

2. Умение правильно оформить устное высказывание в соответствии с правилами и законами русского языка определяется степенью автоматизации *грамматических навыков*. Здесь еще раз напомним, что коммуникативный подход к обучению неродному языку, не отрицая роли грамматики в осмыслении изучаемых языковых фактов, в их обобщении и систематизации, **конечной целью работы над грамматическим материалом предполагает не приобретение учащимися теоретических сведений по грамматике русского языка и даже не усвоение определенного числа грамматических форм, а умение использовать изученные грамматические правила и формы в практике речи.**

Развитие грамматических навыков также проходит ряд последовательных этапов:

а) введение грамматической формы или конструкции начинается с их восприятия в речи, с наблюдения и усвоения их функций в общении.

Предъявление грамматических форм сопровождается указанием ориентиров по их употреблению в речи. Например, указание на результат, однократность или многократность действия. *Олег читал журнал, но не прочитал его до конца,*

При этом представляются коммуникативно-ценные слова - "сигналы": *долго, весь день, часто, всегда* или *наконец, только, сегодня* и т.д.

б) На следующей стадии отрабатываются автоматизмы по использованию предъявленных грамматических форм. К таким упражнениям относят: "затверживание", заучивание грамматических форм, их имитацию, подстановку, трансформацию, "переключение" с одной модели на другие, самостоятельный выбор и использование грамматических форм.

При этом подчеркнем, что даже при выполнении "формально-грамматических" заданий грамматические цели должны быть скрыты задачами общения.

Так, некоммунитивными представляются задания типа: Слова из скобок поставьте в дательном падеже, укажите глаголы совершенного / несовершенного вида; составьте сложноподчиненное предложение с придаточным и т.п.

Речевую направленность обучения обеспечат соответствующие формулировки заданий: Скажите (кому вы подарили цветы, написали письмо), узнайте, спросите (закончил ли ваш друг читать книгу), объясните (почему Анвар не пришел на занятия), согласитесь, возразите и т.п.

Общие рекомендации к работе над грамматическим материалом.
Целесообразность:

- предъявлять и отрабатывать новую грамматическую форму, синтаксическую структуру на знакомой лексике;
- вводить на одном занятии 1-2 конструкции и несколько ее вариантов;
- периодически проводить специальные повторительные занятия по обобщению и систематизации изученного языкового материала;
- отбирать наиболее эффективные для учащихся конкретной национальности методы и приемы обучения. Попутно заметим, что применение родного (узбекского) языка, его непосредственное использование на занятии рассматривается как вспомогательный педагогический прием при подаче, семантизации языкового материала, как средство контроля. Вместе с тем коммуникативная методика строго регламентирует роль и место родного языка в системе других средств и этапов обучения языку.

3. Существенным для говорения является и сформированность *лексических навыков*.

Лексический материал, подлежащий усвоению, отбирается и организуется по тематическому принципу, а его изучение ведется на синтаксической основе.

Такой подход объясняется условиями реальной коммуникации, когда ее участнику нужен не абстрактный количественный набор неких слов и словосочетаний, а выбор и оперативное использование лексических единиц, употребительных в пределах тем, по которым может идти общение ("Наша аудитория", "В магазине", "Презентация фирмы", "На таможне" и т.д.).

Обучение лексике начинается с ее предъявления, наблюдения ее функций в речи, с усвоения значений слов и словосочетаний.

Методистами предлагаются различные **способы семантизации слов**:

- применение наглядности,
- подбор синонимов, антонимов,
- толкование,
- использование контекста,
- этимологический анализ слов,
- перевод на родной язык и др.

Выбор каждого из способов определяется характером учебного материала, уровнем владения учащимися языком, условиями обучения.

Автоматизации лексических навыков способствуют такие упражнения, как запись слов и словосочетаний, их запоминание в словосочетаниях и предложениях, их имитативное использование в речи, введение новых слов в

круг изученных ранее; самостоятельный выбор слов, их использование в высказываниях по одной, а затем по нескольким темам.

Система лексических упражнений должна обеспечить работу над словообразованием (*учить - учитель - учительский...*), валентностью слова, его возможностями сочетаться с другими словами (*подвиг - совершать*), многозначностью (*принимать гостей, лекарство, душ...*) оттенками значений синонимичных слов (*дело, работа, труд...*), и т.п.

Общие рекомендации по обучению лексике:

- новая лексика вводится и отрабатывается на известном учащимся грамматическом материале;

- новые слова вводятся не изолированно, а в предложениях и ситуациях,

- конечная цель лексических упражнений - самостоятельный выбор и использование слов и словосочетаний в речи.

Как известно, навыки неподготовленной речи развиваются на *диалоге*.

Отличительные черты диалога: его незапрограммированность, ситуативность, контактность, реактивность. Из-за наличия в диалогической речи экстралингвистических средств и знаков (*ситуация, жест, мимика...*) она свернута, сжата, характеризуется неполнотой использования языковых средств.

Трудность восприятия диалогической речи: одновременность процессов слушания и говорения, ориентация в речевой обстановке, быстрота реакции на реплику, темп речи, заданный собеседником, ограниченность времени на обдумывание высказывания, оперативность использования языковых средств.

Исходя из понимания диалогического единства как единства *исходных и реагирующих реплик*, обусловленных конкретной ситуацией, методика выделяет типы структурно-функциональных диалогических единств, составляющих основу моделирования упражнений:

1. Сообщение информации (*Сегодня хорошая погода*). Речевая реакция на сообщение: подтверждение, присоединение, дополнение, отрицание, уточнение, оценка, выражение личного отношения к сообщаемому,

2. Запрашивание информации (*Вы поедете в воскресенье в горы?*). Речевая реакция на запрос: сообщение запрашиваемой информации, отказ дать информацию, встречный вопрос;

3. Побуждение к действию (*Поедем в воскресенье в горы*). Речевая реакция: согласие, несогласие, вопрос, просьба повторить, уточнить непонятное, контрпредложение.

В соответствии с видами диалогических единств строится система упражнений и формируются коммуникативные задания: *скажите, узнайте, предложите, посоветуйте, уточните, согласитесь, откажитесь, мотивируйте свой отказ* и т.д.

На начальном этапе обучения диалогу в качестве учебного материала целесообразно использовать стереотипные микродиалоги по темам повседневного общения, которые рекомендуется заучивать наизусть. На продвинутом этапе формируются умения учащихся вести беседу по заданной теме, диалог-дискуссию с доказательством, аргументацией определенного тезиса или его опровержением.

Цель контрольных заданий - установить степень овладения учащимися

различными видами диалога.

Объект контроля: соблюдение особенностей диалога. *Формы контроля:* вопросно-ответная беседа, диалог-беседа, диалог-дискуссия.

Показатели владения *диалогической речью:* содержательность, языковая правильность, умение поддерживать беседу, инициативность.

Развитие навыков подготовленного высказывания осуществляется *на монологе*. Особенности монологической формы речи: ее организованность, развернутость, последовательность, логичность, точность, строгий отбор и избирательность в использовании языковых средств.

Обучение монологу также проходит 3 этапа: выработка автоматизмов в употреблении лексико-грамматических средств, навыков определения смыслового содержания высказывания, навыков и умений строить последовательную, логическую программу высказывания:

- Этап построения собственного высказывания начинается с наблюдения программы чужого высказывания, ее свертывания или расширения. Определение учащимися смысловой структуры текста формируется в системе заданий по разделению текста на смысловые отрезки, составление логической цепи высказывания, соединение предложений, абзацев в логической последовательности и т.п.
- Следующая ступень обучения - упражнения на выделение в тексте, основного содержания, составление вопросов, плана к тексту, передача его содержания
- На заключительном этапе выполняются задания, развивающие умения строить собственную программу высказывания. Система таких упражнений усложняется постепенно. Она включает: свертывание, расширение абзацев учебного текста, построение рассказа на смежную тему, раскрытие проблемных вопросов текста, его комментирование, высказывание своего мнения, устное реферирование, построение собственного высказывания по отдельной теме и затем - объединяющего круг тем. Таким образом, формируются речевые навыки двух типов: а) навыки оформления, б) навыки оперирования.

Объект контрольных заданий: умение строить собственное высказывание с соблюдением особенностей монологической речи.

Показатели владения *монологической речью:* языковая правильность, логическая последовательность, смысловая законченность, темп высказывания.

Большая роль в общей системе обучения говорению отводится ситуативности процесса обучения, ролевым и деловым играм, месту преподавателя в обучении, созданию им на занятиях учебной атмосферы, побуждающей учащихся к участию в коммуникации.

Чтение - это способность воспринимать, понимать и перебатывать содержащуюся в тексте информацию. В зависимости от поставленных целей читающий использует различные виды чтения, которые различаются по:

- *форме:* "про себя", вслух, хоровое, индивидуальное;

- *целевой направленности*: поисковое, ознакомительное, изучающее,
- *способу*: синтетическое, переводное, беспереvodное,
- *характеру организации*: подготовленное, неподготовленное, тренировочное, контрольное.

Чтение вслух - передача информации, "про себя" - ее получение. В учебном процессе чтение вслух (т.е. озвучивание текста) - это способ-развития техники чтения, формирования его механизмов. *Цель обучения* - чтение "про себя".

Поисковое (просмотровое, обзорное) чтение - умение воспринять содержание читаемого в целом, определить его тему, получить общую информацию текста на основе его "смысловых вех".

Ознакомительное чтение (с охватом общего содержания) - умение понять общее содержание, воспринять основное содержание, выделять из него нужную информацию.

Изучающее (вдумчивое) чтение - умение глубоко воспринимать содержание текста, осмысливать его на основе детального анализа с частичной записью необходимой информации для ее последующего использования.

Аналитическое чтение - восприятие текста на основе анализа его языковой формы. При обучении второму языку этот вид чтения - превалирует над остальными видами обучения чтению.

Синтетическое чтение - целостное восприятие содержания читаемого.

Подготовленное чтение - чтение с предварительно снятыми лексико-грамматическими трудностями. Оно выступает как один из методических приемов.

Неподготовленное чтение преследует цель непосредственного восприятия содержания незнакомого текста.

Переводное чтение - чтение с частичным обращением к родному языку. Оно тоже применяется как методический прием.

Беспереvodное чтение - чтение, являющееся целью обучения второму языку.

При разграничении *тренировочного и контрольного чтения* учитываются методические понятия *учебное чтение* как форма обучения и *собственно чтение* как умение понимать содержание читаемого.

Таким образом, целью обучения является синтетическое, неподготовленное, беспереvodное чтение "про себя", использование различных видов чтения в зависимости от целей читающего.

В качестве основной единицы обучения и главного источника информации выступает текст.

Начинать обучение чтению следует на специально составленных учебных текстах, обеспечивающих переход к чтению оригинальных текстов. Основные характеристики учебных текстов:

- информативность,
- доступность, соответствие жизненному и речевому опыту учащихся,
- связность;
- смысловая законченность.

Разграничивая в составе текста план содержания (информацию) и план

выражения (языковую форму ее реализации), учитывая единство обеих сторон, современная методика определяет умения:

- понимать содержание читаемого как результат сформированности навыков;

- распознавать грамматические формы, синтаксические структуры:

- непосредственно понимать слова, словосочетания,

- подсознательно воспринимать и различать графические формы речи.

Соответственно методисты (З.И.Клычникова, С.К.Фоломкина, И. К. Галочка и др.) к первой группе относят умения узнавать слова, словосочетания, грамматические формы, ориентироваться в грамматической структуре предложения, ко второй группе - умения выделить содержащиеся в тексте факты, объединить единичные факты в смысловые единства, вывести суждение, оценить изложенные факты, сделать выводы, интерпретировать информацию, определить точность, достоверность приведенных фактов и др. Формирование навыков и умений чтения (как и других видов речевой деятельности) осуществляется в строгой системе последовательных упражнений. На начальном этапе следует уделять внимание *технике чтения, отработке механизмов чтения*: формированию произносительных навыков, правильному восприятию звуков, звукосочетаний, интонационных конструкций, чтению предложений с правильной постановкой логического ударения; делению предложений на синтагмы, нахождению фразового ударения, смысловых групп; заучиванию наизусть небольших прозаических текстов, стихов и др. На целостность и глубину понимания читаемого существенно влияет и *скорость чтения*. К упражнениям на **скорость** чтения относят:

- чтение текста на время;

- нахождение в тексте нужной информации за ограниченное время;

- ответы на вопросы к тексту одновременно с его первым чтением;

- чтение текста по плану с нахождением границ его отдельных частей,

- постепенное наращивание скорости чтения.

- читать "про себя";

- воспринимать предложение не отдельными словами, а блоками, а текст - смысловыми блоками;

- удерживать в памяти элементы информации;

- различать графическую форму речи. Полнота понимания содержания текста, раскрытия его смысла зависит от владения учащимися *морфологическими формами, синтаксическими структурами и лексическими единицами*.

Формирование лексических навыков предполагает:

- расширение потенциального словаря учащихся;

- группировку и выбор однокоренных слов;

- прогнозирование значения слов по словообразовательным моделям;

- умение догадываться о значении слов по контексту при помещении слов в подсказывающий контекст;

- составление словосочетаний различного типа и др. В процессе обучения чтению необходимо научить учащихся не только пользоваться словарем, но и

как можно *реже обращаться к словарю*, понимать текст, разбираться в нем с помощью изученных лексико-грамматических единиц. Еще Л.В.Щерба подчеркивал, что "надо много читать, не смущаясь трудностями, пропуская непонятое и развивая главным образом догадку... В словарь надо смотреть все реже и реже".

Умение воспринимать языковое оформление фрагментов текста составляет основу понимания всего текста, его логико-смысловой структуры.

Снятие трудностей, связанных с планом содержания, осуществляется путем формирования умений:

- определять тему и микротемы высказывания,
- отбирать тематические слова и языковые средства для раскрытия темы,
- формулировать план высказывания;
- определять границы тем, микротем и др.

Эти умения формируются в системе специальных упражнений:

1. На извлечение информации:

- нахождение действующего лица, предмета, явления, действия;
- выделение смысловых единиц времени, причины и т.д.;
- нахождение в тексте отрывка, несущего основную смысловую нагрузку;
- чтение абзаца и передача его содержания в заданном количестве предложений;
- передача смысла прочитанного текста в 1-2 предложениях;
- отделение новой информации от уже известной;
- отделение существенной информации от несущественной;
- нахождение в тексте главного тезиса, антитезиса;
- нахождение положений, подтверждающих или опровергающих высказанную точку зрения и др.

2. На восприятие и осознание смысловой целостности текста:

- определение темы текста;
- нахождение в тексте ответов на предъявляемые вопросы;
- выбор ответа, наиболее точно передающего содержание текста;
- передача главной мысли текста своими словами;
- ответы на вопросы по прочитанному и др.

3. На установление логической последовательности высказывания:

- разделение текста на смысловые части, их озаглавливание;
- определение нарушений в логической цепи, восстановление логических звеньев предъявленного плана высказывания,
- составление серии логических вопросов к тексту;
- составление логической цепи высказывания.

4. На прогнозирование содержания текста по элементам информации:

- определение по заголовку текста, по оглавлению книги содержания текстов, наличия в них необходимой информации;
- чтение первых двух абзацев текста, прогнозирование по ним содержания текста в целом,
- восстановление по последнему абзацу содержания текста.

Особое место в системе обучения чтению отводится *художественной литературе*. Упражнения на материале художественного текста включают

предтекстовые, притекстовые и послетекстовые подсистемы упражнений с различием подготовительных (языковых), условно-речевых (предкоммуникативных) и собственно-коммуникативных заданий.

Предтекстовые упражнения направлены на:

- устранение языковых и смысловых трудностей понимания, на выработку "стратегии понимания" при чтении:

- преодоление лексико-грамматических трудностей;

- усвоение лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики;

- описание эпохи и т.п.

Притекстовые упражнения направлены на: понимание текста; развитие умений быстро и правильно ориентироваться в сюжете (нахождение главного действующего лица, места, времени; завязки, кульминации, развязки);

Послетекстовые задания проверяют глубину понимания текста на основе 4-х уровней понимания:

1-й уровень. Поверхностное, общее восприятие того, о чем идет речь в тексте.

1-й уровень. Смысловые связи. Раскрытие мысли, о чем говорится в тексте.

3-й уровень. Осознание не только того, о чем идет речь, но и какими средствами это достигается.

4-й уровень (высший). Понимание основного смысла текста, его главной, ведущей мысли, независимо от того, сформулирована она эксплицитно или дана в подтексте. Соответственно контролируются:

1-2-й уровни - осмысление сюжета, тематики, проблематики;

3-й уровень - восприятия образности и выразительности языковых единиц,

4-й уровень - осознание основного смысла, главной идеи.

Умение *читать* обеспечивается набором у учащихся тематической лексики, словосочетаний, клише, лексико-грамматических конструкций и синтаксических структур, характерных для языка газеты.

На начальном этапе в средней школе целесообразно чтение текстов газетной хроники, отличающихся стереотипностью смысловой структуры и закрепленностью средств ее выражения: визиты, встречи, приемы, конференции и т.п.

Методика использования моделей при обучении чтению газеты:

- предъявление модели текста;

- запись лексических средств параллельно с чтением текста;

- восстановление текста по модели;

- замена одного варианта другим;

- чтение текста и его воспроизведение;

- чтение текста текущего номера газеты.

Существенную роль в обучении чтению играет *самостоятельное (внеклассное, домашнее) чтение.*

Цель внеклассного чтения - развитие на основе обильной практики техники чтения и умений понимать содержание читаемого, расширение пассивного словаря учащихся.

Включение самостоятельного чтения в учебный процесс зависит от уровня знаний учащихся, от этапа обучения.

Литература, рекомендуемая для самостоятельного чтения, должна соответствовать читательским интересам учащихся, иметь содержательную и воспитательную ценность.

Некоторые методические рекомендации к обучению чтению:

- основное внимание при общении чтению уделяется смыслу читаемого, пониманию содержания текста;

- чтение текста (понимание его содержания) не должно превращаться в *контроль* усвоения грамматики и лексики;

- предварительная работа над текстом (предтекстовые задания) не должны затрагивать его содержания;

- многократное чтение одного и того же текста нецелесообразно. Уточнение непонятого проводится при повторном чтении непонятых его частей;

- необходимо отказаться от старых привычек в обучении чтению: пословное чтение, замедленное чтение, преимущественное чтение вслух и др.

Объект контроля при чтении: степень понимания содержания текста, умение извлекать необходимую информацию.

Показатели уровня владения навыком чтения:

- для всех видов чтения - темп чтения;

- при изучающем чтении - полнота и точность понимания;

- при ознакомительном - извлечение главной информации ;

- при поисковом (просмотровом) - выбор нужной информации.

Формы контроля:

- выбор правильного ответа на вопрос;

- ответы на вопросы по содержанию текста;

- передача содержания текста;

- беседа по содержанию текста.

Литература:

1. С.К.Фоломкина. Основные проблемы обучения чтению на иностранных языках. - М., 1971.
2. З.М.Цветова. Некоторые вопросы обучения чтению и пути их решения. - М., 1975.
3. И. К. Галочка. Цели и содержание реферативного вида чтения /Сб. Преподавание русского языка иностранцам. - М.: Высшая школа, 1981.
4. Т. Н. Прогасова, Я. И. Смолева. Методика преподавания русского языка на подготовительном факультете. - М., 1978.
5. Л.В.Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. - М.-Л., 1947.
6. С.К.Фоломкина. Зависимость типов упражнений от видов чтения. Метод. рек. по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. - М., 1970.
7. С.К.Фоломкина. Обучение чтению. Текст лекций. - М., 1980.
8. И.А.Зимняя. Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык,

1989.

9. П.В.Хазов. Особенности строения текста газетной хроники и проблемы обучения чтению //Русский язык за рубежом, №3, 1985.

Письмо - продуктивный вид речевой деятельности, служащий для передачи информации; умение выражать мысли в письменной форме. Методически различают *письменную речь* как:

- самостоятельный вид коммуникации (результат обучения),
- методический прием (выполнение письменных работ, подкрепляющих навыки устной речи),
- запись речи без коммуникативных целей (диктант, списывание);
- запись речи - продукция (конспектирование, реферирование и т.п.);
- форма контроля усвоения других видов речевой деятельности (текущие, итоговые контрольные работы, тренировочные задания).

Взаимосвязанность обучения письму с другими видами речевой деятельности проявляется в том, что навыки и умения во всех видах речевой деятельности формируются с опорой на письмо. Так, письменная речь связана с аудированием и говорением планом содержания и планом его выражения, а ее взаимосвязанность с чтением обусловлена еще и единым графическим кодом.

Письмо способствует совершенствованию навыков во всех видах речевой деятельности, что определено взаимосвязанностью письменной и устной форм речи, которые не могут осуществляться независимо друг от друга.

Отличительными чертами собственно письменной речи является то, что она планируется заранее, у пишущего есть возможность обдумать высказывание, углубить его смысловую сторону. С другой стороны, у пишущего отсутствует непосредственный контакт с читающим, что объясняет такие качества письменной речи, как:

- полнота;
- развернутость,
- последовательность;
- логичность изложения,
- строгость выбора и нормативность использования языковых средств для наиболее точного выражения мыслей.

Умение писать складывается на основе сформированности механизмов письма, грамматических и лексических навыков.

Соответственно обучение письму предполагает: работу над техникой письма и развитие умений письменно выразить заданное содержание.

Упражнения, развивающие "механизм пишущей руки", присутствуют на всех этапах обучения: запись звуко сочетаний, слов, предложений, текста, ведение словарных тетрадей.

Определенное место в работе отводится упражнениям в русской графике (начальный этап обучения) и орфографии: письменное воспроизведение слов по словообразовательным моделям, словарные, дословные, свободные диктанты и др.

Такие задания не только учат грамотно писать, но и письменно

подкрепляют навыки слушания и говорения. Еще Е.Д. Поливанов подчеркивал необходимость представления звуков и звукосочетаний "не только в виде слухового впечатления, но наоборот - главным образом в орфографической своей форме, чтобы и зрительные, и моторные (при написании) навыки поддерживали и облегчали выработку правильного акустического их распознавания".

Уровень владения письменной речью зависит и от сформированности лексико-грамматических навыков. Учебный материал, введенный устно, отрабатывается и закрепляется в системе письменных упражнений по усвоению лексики и структурных моделей предложения: списывание предложений, их запись на слух, трансформация, расширение и сужение предложений, их составление по образцу, соединение простых предложений в сложные и т.п.

Задания по формированию умений письменно выражать собственные мысли также организуются последовательно и постепенно усложняются: составление вопросов к тексту, ответы на вопросы, письменное изложение текста (без оценки его содержания), изложение по аналогии, изложение с элементами сочинения (высказывание собственной точки зрения по проблемам текста), сочинения на отдельную тему, а затем объединяющие круг тем.

В качестве источника информации выступает *текст* - основная опора при выработке навыков и умений письменной речи. На базе прочтения осуществляется его смысловый и структурный анализ, соотношенность его смысловых и формально-языковых средств.

Обучение всем видам письменных работ проводится на учебных текстах - образцах.

В частности, целью обучения *сочинению-повествованию* является умение выделить объект повествования, последовательно описать явления, события, действия.

Сочинение-описание предполагает умение описать состав, особенности и другие признаки предмета или явления.

Сочинение-аргументация - умение обосновать ту или иную точку зрения, используя совокупность доказательств и оснований.

Сочинение-объяснение - умение разъяснить, сделать более понятными отдельные положения, высказывания.

С целью дальнейшей унификации письменных работ методисты выделяют следующие их виды:

Заметка - краткое изложение прослушанного, прочитанного материала. Упражнения: сжатие, расширение диалога, монолога, трансформация тезиса, использование эквивалентных замен при передаче информации текста.

План - сокращенно записанная программа изложения, перечисление основных положений высказывания. Упражнения: составление вопросов и ответов к абзацам текста, выделение в них главной мысли, запись предложений, несущих основную смысловую нагрузку. Составление простого, сложного планов и др.

Тезисы - запись основных положений, утверждений, суждений высказывания, их аргументация, доказательство. Упражнения (продвинутый

этап обучения русскому языку): анализ смысловых элементов абзаца, текста, нахождение тезиса, антитезиса, нахождение положений, подтверждающих тезис, опровергающих его, аргументация тезиса и др. Соблюдение плановости, логичности и связности текста.

Конспект - краткое изложение основного содержания высказывания. Упражнения (продвинутый этап): усвоение правил сокращения слов, скоростная запись, оперативное использование "словоблоков", отделение существенного от несущественного, новой информации от известной, комбинирование, перераспределение информации и др.

Практика подтверждает необходимость учитывать при обучении русскому языку и в будущей трудовой деятельности учащихся роль и место в ней письма.

Это требование уже нашло отражение в современных методических рекомендациях, в учебниках и учебных пособиях, при обучении учащихся составлению необходимых деловых бумаг с усвоением особенностей официально-делового стиля (письмо-приглашение, письмо-поздравление и др.). Общие методические рекомендации:

- основная часть письменных работ должна выполняться во внеклассное время в форме домашних заданий;

- контрольные письменные задания (в том числе по усвоению лексико-грамматических тем) должны носить коммуникативный характер.

Объект контроля - выражение содержания высказывания. *Формы контроля*: письменные контрольные работы, текущая проверка письменных заданий.

Показатели владения письменной речью - последовательность, логичность высказывания, правильность и точность использования языковых средств.

Заканчивая краткое рассмотрение вопросов, связанных с обучением видам речевой деятельности, следует еще раз подчеркнуть, что содержание обучения зависит от целей преподавания, которые, в свою очередь, определяются социальным заказом общества, а также жизненными, профессиональными интересами и задачами учащихся.

Методика дает им лишь педагогическую интерпретацию. Через уточнение целей обучения и определение его содержания методика приходит к выработке средств и приемов обучения, соотносит их с национальной принадлежностью обучаемых, их лингвистической подготовкой, с условиями обучения.

Активное использование накопленного опыта преподавания русского языка, отбор и лингвистическое описание материала для включения в учебный процесс, его интерпретация на основе сопоставительного описания в педагогических целях, организация по всем этапам обучения, систематизация в структуре типового учебного комплекса, несомненно, способствуют разработке на этой основе эффективных методов обучения, повышению мотивации и качества обучения русскому языку.

Литература:

1. Методика обучения письменной форме коммуникации. Методические рекомендации. - М.: Русский язык, 1983.

2. Е.Л.Поливанов. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. - Самарканд, 1935.
3. В.П.Павлова. Обучение конспектированию. - М.: Русский язык, 1978.
4. Е.И.Мотина. Обучение реферированию на основе рассмотрения текста как особой коммуникативной единицы//Русский язык за рубежом, №3, 1982.
5. А.А.Миролюбов. Методика обучения иностранным языкам как педагогическая наука. Методические рекомендации. - М., 1983.

Лекция 5.

**Тема: Практикум по современному русскому языку - 6 часов
(4 часа – лекционные, 2 часа – практика)**

План занятия:

1. Краткий теоретический обзор по разделам русского языкознания.
2. Обобщения и комментарии преподавателя.

Современный русский литературный язык как предмет изучения состоит из разделов лексикология, фонетика и орфоэпия, графика и орфография, словообразование и грамматика.

Словоизменение и словообразование русского языка

Вместе с тем, словообразование каждого языка неразрывно связано со словоизменением и с общим для них “инвентарным” уровнем - морфемикой, поэтому представляется целесообразным обратиться к общей характеристике словообразования, словоизменения и морфемики русского языка - яркого представителя индоевропейских флективных фузионных языков

Детерминантой (преобладающей типологической тенденцией) флективных языков является “принцип экономного выражения комбинаций служебных значений”. “При корневой морфеме может использоваться одна служебная морфема комплексного значения, каждая часто встречающаяся комбинация служебных значений может иметь в этом случае специальную деривационную морфему.

Мельников отмечает обилие служебных морфем и наличие нескольких значений в большинстве из них. Обилие связанной грамматической информации снижает требования к фиксации словоупотребления в сообщении, распространены фузионные явления.

Русское слово изменяется как монолит; в нем синтезированы лексическое и грамматическое значения; фузия проявляется не только в обилии морфонологических явлений, затемняющих морфемную структуру, но и в синтезе разных по степени абстракции значений (вещественных, словообразовательных, грамматических).

Само понятие флективного языка предполагает наличие флексии и противопоставление ее деривационным (словообразовательным) морфемам.

Это противопоставление осуществляется по следующим параметрам:

1. Многозначности, т.е. флексии, подобно фонемам, заключают в себе пучок дифференциальных (семантических) признаков (род, число, падеж, одушевленность, род, число, лицо, наклонение, время, лицо, наклонение).

Многозначность присуща также русским приставкам, однако, в отличие от флексий, приставка реализует в производном одно из значений.

Возможность многозначности суффиксов требует специального обсуждения: например, суффикс *-чих* можно считать многозначным, если “расщеплять” его значение на значения “лицо” - “предмет” (ср. *летчик - снегопогрузчик*, либо однозначным суффиксом с агентивным значением).

2. Синтаксичности, т.е. флексии, по школьному определению, служат для связи слов в предложении, реализуя связи согласования и управления.

3. Флексии обычно сопровождаются морфонологическими преобразованиями основ (чередованием, усечением и т.д.). Среди служебных морфем таким свойством обладают также суффиксы.

4. Флексии, сопровождая конечные суффиксы основы в качестве системных комплексов, фактически участвуют в процессах словообразования. Именно поэтому во флективных языках выделяются нулевые суффиксы (наряду с нулевыми окончаниями). *Нулевой суффикс* - это одна из моделей описания ради флексии в словообразовании флективных языков. Роль индоевропейских флексий в словообразовании А.А. Реформатский закрепил в термине “суффикс-флексия”.

5. Для флексий индоевропейских языков характерны многозначные отношения, т.е. одна флексия может выражать разные значения и, напротив, одно и то же значение может быть выражено разными флексиями, например: дом отца (мужск. род, род, падеж со значением принадлежности) - вижу отца (мужск. род, вин. падеж объектного значения), сестра вернулась (женск. род, им. падеж); вижу сестру - флексия *-у-* выражает вин. падеж. - подошел к столу - флексия *-у-* выражает дат. падеж и т.д.

Многозначные отношения между планом выражения и содержания характерны и для большей части суффиксов, например, суффикс *-ин(а)* может выражать: 1) единичность (*горошина, виноград - винограда*) 2) увеличительность (*дом - домина, кусок - кусина*), вещественность (*баран - баранина, олень - оленина*), 4)результативность (*царапать - царапина, метить- метина*), 5)принадлежность (*мама - мамин, дедушка - дедушкин*). С другой стороны, все эти значения могут быть выражены другими суффиксами, например, единичность - суффикс *-инк(а), иц(а), -к(а)*: *укра - икринка, крупа - крупица, железо - железка* и т.д.

В плане морфемной структуры слова очень важна распространенность в русском языке не только посткорневых (постфиксальных в широком смысле), но и префиксальных морфем (приставок). Это важная типологическая черта русского языка, тем более что комбинации приставок и суффиксов создают своеобразнейшие форманты - конфиксы.

Прежде всего, в русском языке существует весьма специфический класс агглютинативных посткорневых морфем. Действительно, морфема *-те*, выражающая множ. число повелительного наклонения (*пойди-те, дай-те*,

брось-те), можно квалифицировать только как постфикс (в узком смысле). Прежние термины “пофлексийный суффикс” или “окончание” не соответствуют позиции и статусу данной морфемы. По типу присоединения по однозначности данная морфема аналогична узбекскому аффиксу *-лар*, с тем различием, что она функционирует на ограниченном участке грамматической системы.

К агглютинативным постфиксальным морфемам русского языка относятся также морфемы *-ся(сь)*, *-либо*, *-нибудь* и некоторые др. (термин “частица” не отражает их сути, так как частицы - это, хотя и незначительные, но все же самостоятельные лексемы, а не морфемы).

Префиксальные морфемы русского языка также характеризуются агглютинативным, а не фузионным характером соединения, причем не с основами, а “готовыми”, грамматически и лексически оформленными единицами. Не случайно Н.Н. Дурнов утверждал, что префиксальные морфемы русского языка - приставки, а не подлинные префиксы, так как они не способны выполнять классифицирующей и транспонирующей функции.

Постфикс *-ся* в соединении с приставками образует специфические комплексные форманты, подобные конфиксам (*раз- бежать-ся*, *на-есть-ся*, *от-вертеть-ся*)-, возможны также тройные комбинации - приставок, глагольных суффиксов и постфиксов (*у-тверд-и(ть)-ся*, *о-банкрот-и(ть)-ся*).

Следует отметить, что комплексные форманты русского языка изучены недостаточно, более того, специфика приставочного словообразования изучена хуже, чем специфика суффиксального, так как, по сути, вся теория словообразовательного значения базируется на суффиксации.

Для русского языка характерна преобладающая роль последнего суффикса, который способен даже частично “поглотить” семантику предыдущих морфем (например, при явлении так называемого словообразовательного круга: *массировать - массаж - массажировать: злой - злость - злостна*).

Таким образом, положение А.А. Реформатского о том, что агглютинативная лексема в принципе цепочечна, а фузированная - биномна, актуально и для производных, и для производных лексем русского языка. И те, и другие распадаются на основную и формантную части, но для производных непервой ступени словообразования возможно, что деление вглубь всегда бинарное, например, *союзняческ-ий*, *союзник(ч)-еск(яй)*, *со-юзн-ик(ч)-еск(ий)*, *союз-н-ик(ч)-еск(ий)*.

Если биномное и цепочечное строение представляют собой черты подлинного контраста, то, как показано выше, далеко не на всех участках морфемики русского языка господствует фузия. На агглютинативный характер русских постфиксов обращается недостаточно внимания, в то время как регулярно отмечается нарастание аналитизма при отсутствии чередований (ср. *риж- ский*, *но бугский*, *чешский*, *но казахский* и т.д.).

Некоторые исследователи находят в русском языке даже черты полисинтетизма в таких образованиях, как *здравоохранение*, *водогрязесветолечение* и под.

Черты полисинтетизма (инкорпорирования) некоторые последователи находят и в тюркских языках, например в словоформе *эв-де-ки-лер-де-дир-лер*,

которая поэлементно переводится так *дом-в нем-ито-их много-у них - 3-е лицо - их много*. На наш взгляд, ни русские, ни тюркские словоформы не обладают чертами инкорпорирующих языков, для которых характерно оформление единого слова-предложения.

Так, в русском языке только в субстантивном словообразовании задействовано более 160 суффиксов.

По мнению Э.М.Ахунзянова, «обилие и разнообразие суффиксов в системе русского словообразования является одной из контрастивных особенностей русского языка, свидетельствующей о богатстве его словарного состава». С нашей точки зрения, большое количество формантов свидетельствует не столько о богатстве словарного состава (хотя, разумеется, и не исключает его), сколько отражает широкую алломорфию как принципиальное отличие данного языка.

По отношению к распределению словообразующих форм - той между разными частями речи следует подчеркнуть, что словообразовательные форманты в русском языке - непересекающиеся совокупности, т.е. каждая часть речи обладает собственным набором формантов, опознаваемых формально и ориентированных на выражение определенного круга словообразовательных значений. Необходимо также отметить обязательный консонантный исход именных суффиксов и вокалический - глагольных (для основы инфинитива, например: *беле-ть, бели-ть, шкальнича-ть*). Это связано с приспособлением к принципиально разным типам основ имен и глаголов.

Закономерно, что в узбекском языке, для которого характерны стабильность основы и четкость морфемного строения, не возникает потребности формально дифференцировать форманты разных частей речи, хотя их семантико-функциональное гонение, безусловно, проводится.

Как черту типологического контраста следует отметить тяготение лексики русского языка к группировке в словообразовательные гнезда, причем на среднестатистическое гнездо приходится 10 производных (например, гнезда - *читать, работать*). Это явление языка в полной мере отражает фузионный характер русского языка, в словообразовательных цепочках и парадигмах, составляющих гнезда, сочетаются идиоматичные и неидиоматичные, продуктивные и непродуктивные словообразовательные типы. Хотя существуют определенные тенденции строения отыменных и отглагольных гнезд, структура гнезда в принципе непредсказуема и часто регулируется экстралингвистическими факторами.

Словообразовательные категории любого языка с развитым словообразованием основаны на универсальных ономаσιологических категориях, однако в организации СК конкретного языка весьма сильно влияние морфологических категорий. Тем не менее, целый ряд СК русского и узбекского языков совпадают, это СК: отвлеченный процессуальный признак, отвлеченный непроцессуальный признак, производитель действия, орудие действия, результат действия, вместилище, принадлежность живому существу, подобие предмету, степень признака, становление признака, наделение признаком.

Несмотря на специфику организации данных СК в каждом языке

(например, отсутствие противопоставления в узбекском языке одушевленных и неодушевленных имен деятеля), можно высказать предположение, что в континентальном отношении их словообразовательные системы менее контрастны, чем морфологические.

Многочисленные глагольные СК в русском языке, связанные с количественной, временной, результативной характеристикой действия (*кратность, временная ограниченность, финитивность* и т.д. регулируются категориями вида, и поэтому закономерно не находят соответствия в узбекском языке. В то же время, все не выраженные на словообразовательном уровне значения выражаются лексическими или синтаксическими средствами, либо их комплексом (например, начинательность - сочетанием глагола с деепричастием).

В то же время деривационный аналитизм занимает значительное место в системе русского языка, например, наряду с синтетическими глаголами становления (*краснеть, сидеть, уметь*) широко распространены аналитические конструкции *становиться фиолетовым, делаться темно-бурым*, восполняющие формально обусловленную словообразовательную недостаточность.

Возможность широкой комбинаторики первичных аффиксов в составе конфиксов ведет к множественности способов словообразования в русском языке (префиксально-суффиксальному, суффиксально-постфиксальному, префиксально-суффиксально-постфиксальному, наряду с суффиксацией, префиксацией, постфиксацией). К ним следует добавить развитую аббревиацию и субстантивацию, что создает яркую типологическую примету русского языка. Весьма развиты в русском языке и многочисленные типы сложения.

Таким образом, контрастно-типологическое изучение морфемики, словоизменения, словообразования в русском языке выявляет и еще способно выявить как многие черты подлинного контраста, обусловленные типологической детерминантой данного языка, так и наличие противоположных детерминанте признаков, обязательных для развивающихся современных языков.

Сосуществование этих признаков, их соотнесение с планом выражения представляет собой важнейшее средство формирования языковой картины мира, специфичной для каждого языкового сообщества.

Термин “монема”, используемый Г.П.Мельниковым вслед за Э. Сепиром, по сути эквивалентен термину “морфема”.

Литература:

1. А.Н.Тихонов. Словообразовательный словарь русского языка. - Т.1- М.: Русский язык. 1985.
2. Л.А. Реформатский. Агглютинация и фузия //Лингвистика и поэтика. - М.: Наука, 1987.
3. А.Азизов. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Морфология (краткий очерк). – Т.: Учпедгиз. 1960.
4. К.З.Зулпукаров. Падежная грамматика: теория и прагматика. - Санкт-

- Петербург-Ош., 1994. - С.216-220.
5. Н. Н.Дурнов. Грамматический словарь (грамматические и лингвистические термины). - М. - П., 1924. - С. 90-93.
 6. А.Н.Кононов. Грамматика узбекского языка. - М.-Л., 1960.
 7. Э.М.Ахунзянов. Контрастивная грамматика русского и тюркских языков. - Казань: КГУ, 1987.
 8. А. Н.Тихонов. Словообразовательный словарь русского языка. - Т.1. - М.: Русский язык, 1985.
 9. О.С. Кожаева. Типологическая категория начинательности (на материале русского, английского и тюркских языков). – Т.: Университет, 1991.
 10. Юлдашев А.А. Соотношение деепричастных и личных форм глагола в тюркских языках. - М.,1977.
 11. В.П. Ковалев. Практикум по современному русскому языку. Москва. «Просвещение», 1974.

Пути усвоения орфографического минимума

Работа над письменной грамотностью учащихся должна быть тесно связана как с изучением теоретического материала, так и с практическими занятиями. Эта работа должна вестись систематически на основе усвоения теории и методики орфографии, о чем настойчиво напоминали такие известные ученые, как Н.С.Рожественский, А.В.Текучев, М.Т.Баранов, Н.Н.Алгазина и др. Не без оснований проф. Н.С.Рожественский назвал свою книгу по данной проблеме «Свойства русского правописания как основа методики его преподавания».

Один из первых шагов в развитии грамотности учащихся - работа над усвоением орфографического минимума русского языка. При отборе круга орфограмм, включаемых в минимум, их можно условно разделить на две группы: сквозные и частные.

К сквозным мы относим такие орфограммы, которые должны быть объектом рассмотрения при каждом уместном случае на всем протяжении учебных занятий. Из минимума орфограмм в эту группу можно включить, например, следующие:

- проверяемые и непроверяемые гласные корня;
- буква мягкий знак для обозначения мягкости согласных;
- прописные буквы в составных наименованиях.

Работу по обучению этим орфограммам целесообразно вести на каждом занятии, связывая ее с изучаемой темой. Следующие частные орфограммы целесообразно дать в таком порядке:

- гласные и согласные в приставках, правописание приставок *при-/пре-* и разделительных *ъ* и *ь* - при обучении словообразованию;
- мягкий знак после шипящих в существительных женского рода при изучении рода имени существительного;
- гласные *и* и *ы* после шипящих и *ц* - в темах по словообразованию и при изучении категории падежа имени существительного;

- раздельное написание предлогов - при изучении склонения имен существительных и других именных частей речи;

- букву мягкий знак в глагольных формах и правописание букв *и* и *е* в личных окончаниях глаголов - при освоении морфологических и словоизменительных категорий глагола.

Предлагаем образец орфографической работы по одной из сквозных орфограмм.

Орфограмма «Проверяемые и непроверяемые гласные корни» предлагаем рассмотреть по речевой теме. Это связано с тем, что:

1) учащиеся уже знакомы с буквами, звуками, а также законами русской акцентологии;

2) эта тема тесно связана с морфемным составом слова, а орфограмма, по мнению проф. В.Ф.Ивановой, больше всего «привязана» к морфеме.

Данное занятие предлагаем построить по теме «Пушкин и книги». «Книги Пушкин любил с детства. По словам его младшего брата Льва, он, еще будучи мальчиком, проводил бессонные ночи, тайком забираясь в кабинет отца, и без разбора «пожирал» все книги, попадавшие ему под руку.

Отец Пушкина рассказывал, что Александр уже в самом младенчестве своем показал большое уважение к писателю. Ему не было еще шести лет, но «он уже понимал, что Николай Михайлович Карамзин - не то, что другие».

«Одним вечером, - рассказывал отец, - Николай Михайлович был у меня, сидел долго, во все время Александр, сидя против него, вслушивался в его разговоры и не спускал с него глаз».

Обладая памятью необыкновенной, Пушкин уже на одиннадцатом году был хорошо знаком с французской литературой. Девяти лет он читал жизнеописания Плутарха, «Илиаду» и «Одиссею» Гомера. Своей начитанностью мальчик впоследствии поражал лицейских товарищей.

Эту большую любовь к книге Пушкин сохранил до конца своих дней. Находясь в изгнании, поэт часто обращался к друзьям с просьбой прислать ему ту или иную книгу. Почти с каждой почтой получал он книжные посылки. Его библиотека в Михайловском была очень обширная», - писал его библиограф П.В.Анненков.

После первичного ознакомления с текстом и в ходе словарной работы проводится беглый орфографический анализ слов: *младенчество, изгнание, биограф, дуэль, гостиная, начитанность, обладать, угасать, трогательно, взволнованно, великоленно, тайком* и других, в корне которых имеется указанная орфограмма. Графически обозначаем их корень, расставляем ударение и подчеркиваем гласную корня.

Правописание слов типа *бережно, гостиная, взволнованно, угасать, проводить* закрепляется путем подбора проверочных слов, применяя правило: «Сомнительную гласную корня проверяй ударением». Отметим, что в данных словах корневые буквы гласных находятся в неопорных написаниях, к которым можно найти примеры опорного положения. Например: *гостиная - гость, взволнованно - волны, угасать - гаснет* и т.д. Здесь уместен также прием гнездования слов. Например: *гостиная - гость, гостите, погостите, гостинец, гостиница, гостевой*.

Указанный прием эффективен также для запоминания письменного облика слов с непроверяемыми гласными корня, т.к. к ним невозможно подобрать опорные положения. В этом тексте это слова: *кабинет, библиотека, память, паразит* и др. Подбор родственных слов с графическим обозначением непроверяемых гласных формирует орфографические навыки и развивает орфографическую зоркость учащихся. При гнездовании слов рекомендуется использовать разнообразные словари, особенно «Школьный словообразовательный словарь русского языка» А.Н.Тихонова.

Одним из приемов формирования и развития письменной грамотности учащихся считается списывание готового текста. При работе над указанным текстом его третий абзац записывается на доске, обращаем внимание на написание трудных слов типа *обладать, необыкновенный, одиннадцатый, французский* и др., содержащихся в этом абзаце. Далее преподаватель вместе с учащимися сверяет записанное в тетрадях с текстом из учебного пособия.

Трудно переоценить роль экспресс-диктантов в орфографической работе. Причем не нужно подбирать специальные тексты и тратить учебное время на их проверку. Четвертый абзац текста «Пушкин и книги» легко можно превратить в такой диктант. Ниже приводим его.

Большую любовь к книге Пушкин сохранил до конца своих дней. Даже в изгнании поэт часто обращался к друзьям с просьбой прислать ему интересные книги. С каждой почтой он получал книжные посылки. Его библиотека в Михайловском была очень обширна.

Экспресс-диктант содержит 10 орфограмм с безударными гласными корня, из них 4 являются непроверяемыми. После окончания записи учащиеся самостоятельно проверяют диктант и с участием преподавателя анализируют типичные ошибки.

Полезным является также составление письменных ответов на вопросы. На первых порах следует задавать такие вопросы, на которые учащиеся ответили бы с обязательным использованием слов, содержащих изучаемую орфограмму. В нашем случае можно предложить такие вопросы:

а) Найдите в тексте предложения, в которых говорится о любви маленького Пушкина к книгам. (Предполагаемый ответ: Еще будучи мальчиком, Пушкин проводил бессонные ночи, тайком забираясь в кабинет отца.)

Как относился в детстве к писателям Александр? (Предполагаемый ответ: Уже в самом младенчестве Александр проявлял большое уважение к писателям.)

В течение других занятий учащиеся приучаются составлять самостоятельные письменные ответы, что является одним из элементов творческой работы.

Сказанное выше можно заключить следующими выводами.

1. Работа над развитием и совершенствованием письменной грамотности учащихся должна вестись систематически в процессе изучения речевого и языкового материала с учетом положений теории и методики орфографии.
2. Орфографический минимум, включающий в себя сквозные и частные орфограммы, может быть усвоен при использовании следующих приемов:

- а) наблюдение над письменным обликом слов;
- б) гнездование однокоренных слов;
- в) списывание готового текста;
- г) написание экспресс-диктантов;
- д) составление письменных ответов на вопросы и самостоятельных небольших текстов.

Литература:

1. Н.С.Рожественский. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. - М.: Просвещение, 1960.
2. Т.Б.Баратов. Об орфографическом минимуме практического курса русского языка //Преподавание языка и литературы, 2002. №1. - С.3-5.
3. Ц.Г.Миллер и Е.А.Розентрер. Сборник текстов для изложений с грамматическим заданием. - М.: Просвещение, 1971. - С.8.
4. А.Гессен. Все волновало нежный ум... - М.: Наука, 1965. - С.11.

Лексикология - это раздел науки о языке, изучающий словарный состав в его современном состоянии и историческом развитии. В лексикологии освещаются многогранные вопросы русской лексики и фразеологии. **Лексикология** (гр. *lexikos* — относящийся к слову, *logos* — учение) — это раздел науки о языке, который изучает словарный состав языка, или лексику. В лексикологии изучается слово как индивидуальная единица, а также место слова в лексической системе современного русского литературного языка.

Основной единицей русского языка является слово. Русский язык, как и любой язык, в качестве средства общения представляет собой язык слов.

В лексикологии слова изучаются с точки зрения их:

- *смысловых значений;*
- *места в общей системе лексики;*
- *происхождения;*
- *употребляемости;*
- *сферы употребления;*
- *экспрессивно-стилистического характера.*

Слова непроницаемы. Это свойство характерно абсолютно для всех слов русского языка. Внутрь слов вставлять слова (и тем более сочетания слов) нельзя.

Слово в отличие от фразеологического оборота (ФО) или имеет одно основное ударение (*школьник, лесной*; реже два ударения - *стройиндустрия* - одно - главное, другое - побочное), или оно безударно (односложные слова *мой, стол*).

Другое свойство слова - это его семантическая валентность.

Любое слово в языке имеет значение. Этим и оно отличается от фонемы, звука, способного различать звуковую оболочку слов и морфем. Фонема не обладает значения (Ом - том, стол - стул; крем - крен).

Лексическое значение слова - это соотнесённость с различными явлениями действительности (предметами, действиями, признаками и т.д.). С грамматической точки зрения - это имена существительные, прилагательные, числительные, глаголы, причастия, деепричастия и др.

Лексическое значение закреплено исторически в сознании говорящих. Изменения в общественной жизни приводят к изменениям в составе слова, их семантики, стилистической окраски.

В. В. Виноградов выделил три типа лексических значений русских слов: **прямое** (номинативное), **фразеологически связанное** и **синтаксически обусловленное** значение.

Абстрактные, типовые значения при разных словах и фразеологизмах выражаются разными лексическими средствами. Иначе говоря, это лексические функции слова.

В русском языке около 50 лексических функций. Лексические функции обозначаются сокращёнными латинскими словами:

1. **Magn ("Высокая степень").**

от: *брюнет - жгучий, ошибка - грубая, слух - абсолютный, тьма - крошечная, молчание - гробовое, признание - всеобщее, мороз - трескучий, бежать - со всех ног.*

2. **Bon ("Хороший").**

от: *конец - благополучный, случайность - счастливая, руки - золотые, порыв - благой, влияние - благотворное, предложение - заманчивое, учебное заведение - первоклассное.*

3. **Sap ("Начальник").**

от: *школа - директор, университет - ректор, собор - настоятель, банда - главарь, кафедра - заведующий, факультет - декан, отряд - командир, семья - глава.*

В науке о лексикологии различают понятие **межстилевой** (нейтральной) лексики. **Межстилевую** лексику представляют слова всех частей речи кроме междометий (*утро, звонкий, делать, холодно, три, ты, для, но, бы, и др.*). Слова межстилевой лексики имеют нулевую окраску, они не закреплены за каким-то стилем.

Одним из лексических параметров является многозначность (полисемия) слова. В языке немало однозначных слов - *галстук, ель, женитьба, издавна* и т.д.

Есть слова многозначные:

Сердечный (человек, приём, мышца, тайна, привет, спасибо).

Новые значения слов появляются путём переноса названий с одних явлений, предметов, признаков на другие:

1. На основе смежности предметов - **метонимия**: *Съел всю тарелку, чайник вскипел, зал заплодировал;*
2. На основе сходства - **метафора**: *Крыло самолёта, хвост поезда, нос лодки, белок глаза.*

3. Замена общего названия предмета, лица названиями их составляющей части - **синекхода**: *Идёт шляпа*.

Иные значения слов носят экспрессивно-оценочную окраску: *осёл*, т.е. "тупой"; *ишак* - "человек, безропотно работающий".

Предложения с вышеназванными словами, обычно, характерны для просторечия.

В русской лексике довольно широко представлены слова - синонимы и антонимы, менее - слова-омонимы.

Омонимы следует отличать от омоформ - стих (от стихать), стихотворение; пошла (от пошлая) - пошла (от пойти) - в звучании совпадают лишь в отдельных формах; омофонов - (плот - плод; браться - братца; Роман - роман; компания - кампания) - произносятся одинаково, но пишутся по-разному; омографов - замок - замок, мука - мука, дорога - дорога) - одинаково изображаются на письме, но в звучании не совпадают; паронимов - (парят - парад, рассвет - расцвет, отчёт - отсчёт) - слова с разным написанием, с близким, но не с тождественным произношением.

По степени употребительности слова русской лексики составляют активный (наиболее частотный, повседневно употребляющийся) и пассивный (редко употребляющийся) словарный запас.

В лексике русского языка представлены:

- архаизмы (устарелые названия актуальных понятий - сей - этот, ланины - щёки, язык - народ, глагол - слово.)
- варваризмы (иноязычные слова и выражения, не вошедшие в язык, но употребляющиеся в речи) - "okey" (англ.) - "всё хорошо"; "cito" - (цито, лат.) - "срочно".
- экзотизмы - (слова - названия явлений жизни, быта, культуры других народов) - мера, марка, аул, кишлак, аббат, канцлер.
- диалектизмы - (характерные для диалектов) - кочет - петух, по - за хлебом ушла, худой ("плохой").
- жаргонизмы - (слова и выражения, находящиеся за пределами литературной нормы, характеризующие определённую социальную группу) - "голова" - арбуз, глобус, кастрюля, корзина, корбочка.
- профессионализмы - (характерные для людей одной профессии) - названия ветров у рыбаков Белого моря: восток, заморозник, летник, моряна, полночь, север, обедник, побережник, рекостав, сиверко, шелоник, и др.
- историзмы - (слова, обозначающие исчезнувшие из современной жизни предметы, явления и неактуальные понятия) - боярин, вече, нэпман, будёновец, колхоз, совхоз, большевик, меньшевик.
- интернационализмы - (заимствования из других языков) - бюрократия, культура, мораль, телефон.
- кальки - (заимствования путём буквального перевода) - водород - *hydrogenium* (лат.), подразделение - *subdivision* (франц).

В особом ряду находятся слова **арго** (**арготизмы**) - общенародные слова с особым, специфическим значением: "*хвост*" (в значении "*несданный экзамен*"),

"малина" (в значении "притон"), "сапожник" (в значении "никуда не годный работник"), "срезаться" (в значении "не выдержать экзамена") и др.

Слова воровского арга: "академия" (в значении "тюрьма"), "шкет", "жулик", "балерина" (в значении "отмычка"), "фрайер" (в значении "мелкий неопытный вор"), "малина" (в значении "притон").

Существует не только арга преступного мира, но и школьное, студенческое (чувак и чувиха), раньше - семинаристов, портных и др.

В лексике русского языка ещё выделяют слова-табу (слова-запреты, пришедшие, в основном, из полинезийских языков; существовало поверье, что употребление слов-табу вместо обычных может разгневать сверхъестественные силы).

А эвфемизмы принято употреблять с целью придания словам благозвучия, сладкозвучия - вместо "толстый" - "полный", вместо "умереть" - "уйти к праотцам, предкам".

В русской устной и письменной речи, хотя редко, но встречаются сленги (то же что жаргоны), в основном, из англоязычных стран.

По стилистической принадлежности русская лексика разделяется на следующие группы:

- межстилевая (нейтральная);
- научная;
- официально - деловая;
- публицистическая;
- общенародная;
- поэтическая;
- разговорная;
- просторечная и др.

В русской лексике можно встречать праславянизмы, старославянизмы, церковнославянизмы.

В особом ряду находятся фразеологические обороты, являющиеся объектом изучения фразеологии.

Фразеология - это раздел, который изучает фразеологическую систему языка в современном состоянии и историческом развитии.

Фразеология - богатейшая область языка, в которой запечатлен исторический опыт народа, отражены все его представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом, культурой и образом жизни.

Художественную литературу трудно представить без фразеологии. Красочность, многозначность, емкость речи и богатство языка проявляются именно в этой сфере.

Изучение фразеологии как важнейшей части языка углубляет знания учащихся, расширяет кругозор. Правильное и уместное употребление устойчивых выражений придает речи своеобразие и особую выразительность.

Фразеологический оборот (ФО) - это языковая единица - *нищие духом, медвежья услуга, не по дням, а по часам*.

С точки зрения семантической смежности фразеологические обороты делятся на:

- 1) фразеологические сращения - целостное значение фразеологического оборота не соотносится со значениями составляющих его компонентов. Это как бы слова с непроизводными основами. Например: бить баклуши - "бездельничать"
- 2) фразеологические единства (ФЕ) - это семантически неделимый и целостный ФО, значение которого мотивировано (т.е. объясняется) значениями его составляющих. Например: закинуть удочку, зарыть талант в землю, первый блин комом. Заклятый враг (слово "заклятый" употребляется только со словом "враг").
- 3) фразеологические выражения - это устойчивый в своём составе ФО, семантически членимый, и состоящий целиком из слов со свободным сочетанием. Например: Волков бояться - в лес не ходить. Оптом и в розницу.

Фразеологизмы изучаются в лингвистической науке с точки зрения морфологической, семантической слитности, происхождения, экспрессивно-стилистической структуры, с точки зрения устойчивости.

В коммуникативном плане большой интерес представляет фразеологическая синонимия и антонимия. Немалое количество ФО - это освоенные русским языком иностранные фразеологические обороты.

Таким образом, в языке происходит постоянный взаимообмен и лексикой, и фразеологией.

Древние Греция и Рим, средневековая Европа дали русскому языку много названий, понятий общественно-правового, литературного характера.

За последние 15-20 лет, начиная примерно с 1985 года, связанная с использованием компьютерной техники англоязычная терминология прочно входит как в мировой речевой обиход, так и в русский.

Интеграционные процессы в мировом, особенно, Европейском масштабе, развитие рыночных отношений приводят к переходу в разряд общеупотребительных слов, терминов по экономике (дилер, маркетинг, риэлтер, консалтинг), из сферы спорта (кикбоксинг, каратэ), компьютерной грамотности (файл).

Вообще доля иноязычной лексики и фразеологии в русском языке составляет 10-15%.

Одним из основных разделов лексикологии является семасиология (гр. *sdmasia* — значение, *logos* — учение), или семантика (гр. *sema* — знак), которая изучает все вопросы, связанные со значением слова, а также изменения значения слова.

Помимо семантики слова, лексикология изучает вопросы происхождения и формирования лексики современного русского языка, отношения слова к активному или пассивному словарному составу, т. е. определяет место слова в лексической системе, а также в системе функциональных стилей современного русского языка (нейтрального, научного, делового и т. д.).

Лексикология изучает словарный состав языка в его современном состоянии, а также вопросы изменения словарного состава языка, изменения значения слова, основные тенденции развития словарной системы языка, выявляются

причины изменения значения слова и словарного состава языка в целом. Специальным разделом лексикологии является **э т и м о л о г и я** (гр. *etymon* — истинное значение слова) — наука, изучающая происхождение слова.

Таким образом, предметом лексикологии является словарный состав языка — внутренне организованная (не просто суммарная) совокупность лексических единиц, связанных между собой определенными, относительно устойчивыми отношениями, функционирующих и развивающихся по определенным, свойственным русскому языку законам. Словарный состав представляет собой единую лексико-семантическую систему языка, которая как подсистеме входит в общеязыковую систему русского языка.

Семантическая структура слова

Слово как основная единица лексической системы языка.

Основные типы лексических значений слова

Минимальной единицей речи является слово. Слово имеет внешнюю форму — звуковую оболочку, звук или комплекс звуков, оформленных по законам данного языка. Однако не всякий комплекс звуков будет словом. Например: *А я придумал слово, простое слово — плим... Вот прыгает и скачет. Плим, плим, плим. И ничего не значит. Плим. Плим. Плим* (Токм.) — именно потому, что данный комплекс звуков, хотя и оформлен по законам языка, не имеет значения, он остается лишь комплексом звуков и не становится словом.

Помимо внешней формы, слово должно иметь внутреннее содержание. Внутренним содержанием слова является его лексическое значение.

З н а ч е н и е с л о в а — это соотнесенность слова с определенным понятием.

С л о в о — это комплекс звуков или один-звук, обладающий определенным, закрепленным языковой практикой общества значением и функционирующий как некое самостоятельное целое.

Наряду с лексическим значением, каждое слово имеет **еще** грамматическое значение и представляет собой единство лексического и грамматического значений. Например: слово *бак* обозначает сосуд (лексическое значение) и является существительным мужского рода в форме единственного числа, именительного падежа (грамматические значения).

Основная функция слова **н а з ы в н а я**, или **н о м и н а т и в н а я** (лат. *nomen* — имя, название). Значение (семантика) слова — это явление историческое: оно не является раз и навсегда данным, а может изменяться в процессе функционирования слова в речи; некоторые слова постепенно приобретают новое (или новые) значение, при этом происходит расширение значения слова; некоторые из значений слова могут исчезать, забываться, происходит сужение значения слова [ср., например, новые значения у слов *космический* — 'огромный', *лавинообразный* — 'чрезмерно большой, бурный'; ср. также: *позор* — 'зрелище' (уст.)].

Связь между словом и понятием устанавливается в процессе совместной деятельности людей; соотнесенность звуковой оболочки с определенным понятием, т. е. значение слова, должна быть общепризнанной и обязательной для

членов данного общества, только в этом случае возможно взаимопонимание людей.

Не все слова в русском языке соотносятся с определенными понятиями, т. е. имеют вещественное значение. Не имеют лексического значения междометия, служебные части речи (предлоги, союзы, частицы). Не обладают логико-понятийным значением имена собственные: *Почему все Галки обязательно белые, а Светланы чёрные?* (Арт.).

Слово может не только называть предмет, явление и т. д., но и давать им оценку; следовательно, слово наряду с номинативным значением может иметь экспрессивно-оценочное (коннотативное) значение; ср.: ехидна — 'зверь, змей' и ехидна — 'человек'; возрадоваться, сморозить; забияка, зануда и т. п.

По структуре слово может быть неизменяемым (состоящим только из корня или из корня и флексии) и изменяемым (помимо корня, имеются другие морфемы, аффиксы). Значение неизменяемого слова является условным, немотивированным, значение изменяемого слова мотивировано. Ср. немотивированное значение слова лес и мотивированные суффиксами значения слов лесок, лесной, лесистый, лесник; ср. также: рука и ручонка, рукавица, ручной, нарукавник, рукоприкладство.

У слова выделяются основное, прямое, значение и неосновное, переносное. Прямое значение слова — это непосредственная связь между звуковым комплексом и понятием, непосредственная номинация. Переносное значение вторично, оно возникает на основе ассоциативных связей между понятиями. Наличие сходства у предметов является предпосылкой к тому, что название одного предмета начинает использоваться для наименования другого предмета; таким образом возникает новое, переносное значение слова. Ср., например, значения слова медведь — 'животное', 'неуклюжий человек'.

Слово всегда связано в речи с другими словами. Возможность соединяться с другими словами называется лексической сочетаемостью слова.

Одни слова вступают в связь с другими словами относительно свободно, практически без всяких ограничений. Так, слово голова может сочетаться с большим количеством имен прилагательных — определений, называющих различные признаки: размер — большая, большущая, маленькая и т. д.; форму — круглая, продолговатая (но не квадратная, так как в этом случае отсутствует логическая связь); цвет волос — белая, белобрысая, седая и т. д. «Словарь эпитетов русского литературного языка» К. С. Горбачевича, Е. П. Хабло (Л., 1979) указывает около 100 определений к слову голова. Следовательно, можно говорить о свободной лексической сочетаемости данного слова.

Наряду со словами, имеющими свободную лексическую сочетаемость, в русском языке есть слова, употребление которых является несвободным; выделяются две группы лексически связанных слов и значений слова: фразеологически связанные и синтаксически обусловленные.

Фразеологически связанным значением слова (а точнее, фразеологически связанным словом) называется такое значение (слово), лексические связи которого ограничены относительно устойчивыми словосочетаниями, в которых функционирует слово несвободного употребления. Например: карий сочетается

только со словом глаза, гнедой — конь, лошадь; стоерособая — дубина, гашёный/негашёный — известь, марка, облигация и др.

Синтаксически обусловленное значение е — это особый вид переносного значения слова, которое возникает в определенном контексте при выполнении словом необычной для него функции. Часто синтаксически обусловленное значение приобретают слова, называющие птиц, животных: *ворона, медведь, заяц, лиса* и др.; названия предметов растительного мира: *дуб, колючка* и др.; разнообразные названия, обозначающие конкретные предметы: *тюфяк, шляпа* и др., — когда они употреблены для характеристики человека. В новом, переносно-образном значении эти слова всегда обладают экспрессивностью. Как правило, в этом случае они выполняют функцию сказуемого, реже — дополнения, подлежащего: — *Ну и пила этот адмирал!.. — говорили в кают-компании сконфуженные мичмана* (Стан.).

Многозначность слова

Слово может быть однозначным (моносемичным): *могущество, модельер, набросок, навигатор, овал, научно-популярный* и др. Однозначные слова разнообразны по морфологической структуре: имя существительное (*остроугольник*), имя прилагательное (*остроугольный*), глагол (*остроумничать*), наречие (*остроумно*) и т. д.; слова с непроизводной (*мяч*) и производной основой (*заведующий*), сложные слова (*благосостояние, космовидение, остроумие*). Термин, в идеале, стремится к однозначности, и большинство терминов являются однозначными: мед. *гастрит, инфаркт*; литер. *аллитерация, анафора, хорей*; лингв. *деепричастие, причастие, фонема* и др. Однозначные слова входят в разнообразные тематические группы — названия растений, ^представителей животного мира: *берёза, крыжовник, ромашка, пестряк, сойка* и др.; названия людей по роду деятельности, специальности: *врач, зоотехник, лётчик* и др.

Однако большинство слов в русском языке имеет несколько значений. Способность слова иметь не одно, а несколько значений называется **многозначностью**, или **полисемией** (гр. *polysemos* — многозначный), а слово называется **многозначным**. Например: **модель** — 1) образцовый экземпляр ка-кого-л. изделия, а также образец для изготовления чего-л. (*выставка моделей женского платья*); 2) воспроизведение или схема чего-л., обычно в уменьшенном виде (*модель станка*); 3) тип, марка, образец, конструкция (*новая модель автомобиля*); 4) то, что служит материалом, натурой для художественного изображения, воспроизведения; 5) образец, с которого снимается форма для отливки или для воспроизведения в другом материале.

В момент возникновения слово всегда однозначно. Новое значение является результатом переносного употребления слова, когда название одного явления употребляется в качестве наименования другого. Предпосылкой для употребления слова в переносном значении является сходство явлений или их смежность, вследствие чего все значения многозначного слова связаны между собой. Несмотря на многозначность, слово представляет собой семантическое единство, которое называется **семантической структурой слова**.

Различаются два основных вида переносного значения слова — метафорический перенос и метонимический перенос.

В основе метафорического переноса лежит сходство предметов, явлений в широком смысле этого слова; следовательно, метафорический перенос связан с сопоставлением и сравнением явлений, а новое значение у слова является результатом ассоциативных связей. Такой перенос может быть осуществлен на основе сходства внешних признаков: по форме, месторасположению предметов, цвету, вкусу, а также по сходству функций предметов и др. Например: *лапа* — 1) нога, ступня; 2) ветвь хвойного дерева; *игла (иголка)* — 1) заостренный металлический стержень с ушком для вдевания нитки, используемый для шитья; 2) лист хвойных деревьев; 3) твердые, колючие образования на теле некоторых животных (у ежей, ершей); *гроза* — 1) атмосферное явление; 2) беда, опасность; 3) кто-что-л., внушающее страх, наводящее ужас; *полотёр* — 1) человек, натирающий полы; 2) приспособление для натирания полов; *сторож* — 1) лицо, охраняющее что-л.; 2) приспособление для кипячения молока.

Метонимический перенос — это перенос наименования по смежности явлений, их взаимосвязи (пространственной, временной и т. п.): действие — результат действия [*набор* — 1) действие по глаголу *набирать* (*набор рабочей силы*); 2) совокупность Л1*ц или предметов (*набор инструментов*); *наварка* — 1) действие по глаголу *наварить*; 2) то, что наварено]; действие — место действия (*вход* — ср. *вход воспрещен, вход в зал*); материал — изделия из этого материала [*золото* — 1) минерал; 2) изделия из золота]; учреждение — люди, которые работают в этом учреждении (*учиться в институте, весь институт вышел на воскресник*) и т. д. Чаще всего метонимический перенос наблюдается у отглагольных имен существительных. В результате метонимического переноса происходит развитие многозначности терминов: *словообразование* — 1) процесс образования новых слов; 2) раздел - науки о языке, изучающий процессы словообразования; *фразеология* — 1) совокупность устойчивых словосочетаний; 2) раздел науки о языке, изучающий устойчивые словосочетания.

Разновидностью метонимии является синекдоха — такой перенос значения, когда название целого используется для наименования части целого, и наоборот. Нередко такой перенос значения наблюдается у соматизмов — слов, обозначающих части человеческого тела (голова, рука и т. д.): *голова* — 'умный человек', *рука* — 'тот, кто оказывает поддержку'.

В результате переноса у слов образуется новое значение, которое закрепляется речевой практикой. Слово в переносном значении, как и в прямом, продолжает выполнять номинативную функцию. Такой вид переноса (метафора, метонимия, синекдоха) называется общеязыковым. От общеязыковых метафор, метонимии, синекдохи следует отличать индивидуальные, или индивидуально-авторские. Они возникают в определенном контексте с целью придать речи большую образность, выразительность. Индивидуально-авторские метафоры, метонимии, синекдохи — это тропы, т. е. изобразительно-выразительные средства языка. Экспрессивность этих приемов создается за счет соединения в слове двух

значений — называется то, с чем сравнивается, подразумевается то, что сравнивается: *Теперь его одноглазое кожаное лицо... стало хитрым и ликующим* (М. Г.); *Поздний вечер печален и тих, точно медленные и лёгкие шаги мальчика, едва слышные в сумеречном, утощённом, молчании засыпающих полей* (М. Г.); *Одна изба стремилась перещеголять другую по обилию света* (Ал.).

Развитие многозначности слова — это длительный исторический процесс. Многие слова в русском языке имеют большое количество значений: *бить, жизнь, идти* и др. Следует отметить, что базой для образования новых значений слова может быть основное, прямое значение слова, тогда от него образуется ряд новых значений. Новое значение может быть образовано и от переносного значения слова (как результат вторичного, последовательного переноса): *игла, натура, описать* и др.

Семантическая структура слова, его значения раскрываются и описываются в толковых словарях

ОМОНИМЫ

Лексические омонимы (гр. *homos* — одинаковый, бпута — имя) — это слова, имеющие одинаковую форму (звучание, написание), но разные по значению: такт х - метрическая музыкальная единица'; такт 2 — 'чувство меры, создающее умение вести себя приличным, подобающим образом'. Лексические омонимы объединяются в ряды — не менее двух слов, принадлежащих к одной части речи. Различаются два типа лексических омонимов: полные и неполные (частичные).

Полные лексические омонимы — это слова, которые совпадают во всех грамматических формах: лавка 1 — 'скамья' и лавка 2 — 'небольшое торговое помещение'; исполнить 1 — 'осуществить, претворить в жизнь' и исполнить 2 — 'наполнить каким-н. чувством'; колония 1 — 'страна, насильственно захваченная и эксплуатируемая империалистическим государством' и колония 2 — 'сообщество земляков в чужом городе, в чужой стране'.

Неполные лексические омонимы — это слова, принадлежащие к одной и той же части речи, но у которых система грамматических форм совпадает не полностью: газ х и газ 2, такт х и такт 2 (второй член омонимического ряда в обоих случаях не имеет формы множественного числа); зреть¹ (зреет) — 'спеть, созреть' и зреть 2 (зрит) — 'смотреть, глядеть, видеть'.

Как правило, омонимический ряд состоит из двух-трех слов. Более многочисленные ряды встречаются редко: бокс 1 — 'вид кулачного боя, регулируемый особыми правилами', бокс 2 — 'чугунная коробка с медной втулкой, через которую входит телефонный кабель в распределительный шкаф или кабельный ящик', бокс³ — 'изолированная застекленная часть палаты с отдельным входом и выходом (в больницах и поликлиниках)', бокс — 'герметизированная камера для работы с открытыми бета-реактивными препаратами', бокс⁵ — 'вид мужской стрижки', бокс — 'хромовая кожа особой выделки'.

Слова-омонимы соотносятся с явлениями действительности независимо одно от другого, между ними не существует какой-либо ассоциативной связи,

свойственной разным значениям многозначного слова. Поэтому смешение лексических значений слов-омонимов при их реализации является практически невозможным.

От лексической омонимии следует отличать случаи так называемой относительной омонимии:

1. **Фонетические омонимы (омофоны)** — это слова, имеющие одинаковую звуковую оболочку, но разное написание: *бал* (сущ.) — *балл* (сущ.); *везти* (гл.) — *вести* (гл.); *под* (сущ.), *под* (предл.) — *пот* (сущ.); *пядь* (сущ.) — *пять* (числ.); *старожил*

(сущ.) — *сторожил* (гл.); *столб* (сущ.) — *столп* (сущ.) и др. В отличие от лексических омонимов, омонимический ряд которых состоит из слов, принадлежащих к одной и той же части речи, омофоны могут принадлежать как к одной, так и к разным частям речи:

плод (сущ.) — *плот* (сущ.), *лесть* (сущ.) — *лезть* (гл.).

К омофонам условно можно отнести слова и словосочетания, имеющие звуковое совпадение: *в месте* — *вместе*, *немой* — *не мой*, *под нос* — *поднос*, *сосна* — *со сна* и др.

2. **Грамматические омонимы (омоформы)** — это слова, совпадающие в звучании и написании лишь в отдельных грамматических формах: *пари* (сущ.) — *пари* (повел, накл. гл. *парить*; ср.: *паришь*, *парит*), *течь* (сущ.; ср. *течи*) — *течь* (гл.; ср. *теки*) и др.

3. **Графические омонимы (омографы)** — это слова, имеющие одинаковое написание, но различающиеся ударением, в силу чего они имеют разное произношение. Например: *безобразный* и *безобразный*, *задвигать* ('начать двигать') и *задвигать* ('засовывать'), *тамбур* ('часть помещения между наружными и внутренними дверьми, предохраняющая от проникновения в помещение наружного воздуха') и *тамбур* ('ударный инструмент') — лексические омографы; *вести* (сущ.) и *вести* (гл.), *копи* ('рудники', сущ.) и *копи* (повел, накл. от гл. *копить*) — лексико-грамматические омографы; *города* и *города*, *паспорта* и *паспорта* — грамматические омографы; *искра* (лит.) и *искра* (проф.), *компас* (лит.) и *компас* (проф.) — стилистические омографы.

Омонимы появляются в языке в процессе его исторического развития.

I. Наиболее разнообразны причины появления лексических омонимов:

1. Распад полисемии как результат семантического расщепления полисемантического слова: в процессе исторического развития разные значения одного и того же слова становятся настолько далеки одно от другого, что начинают восприниматься как разные слова. Первоначальная семантическая близость в этом случае может быть установлена только путем этимологического анализа. Так, в результате семантического расщепления многозначного слова, т. е. лексикосемантическим способом словообразования, в русском языке появились слова-омонимы *живот*^x — 'жизнь' (уст.; ср.: *не на живот, а на смерть*) и *живот*² — 'часть тела'; *ладья*¹ — 'лодка, судно' и *ладья*² — 'шахматная фигура'; *пионер*^x — 'разведчик, первооткрыватель' и *пионер*² — 'член детской коммунистической организации'.

Распад полисемии — очень длительный процесс. Подчас бывает трудно дать однозначный ответ: окончательно ли утрачены семантические связи между значениями одного и того же слова и на базе этого слова образовались слова-омонимы — или семантические связи ощущаются, в силу чего слово сохраняет свое единство. Отсутствие единого подхода приводит к разнобою в подаче и толковании слов в различных словарях. Ср., например, словарные статьи к словам *долг*, *лад*, *славный* в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова, «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова и др.

2. Случайное совпадение в звучании русского слова и заимствованного: *лава*^x — 'забой' (русск.) и *лава*² — 'расплавленная масса металла' (из фр. в XVIII в.); *лейка*² — 'инструмент для поливки' (русск.) и *лейка*² — 'фотоаппарат' (из нем.). Случайное совпадение в звучании может наблюдаться у слов, заимствованных из разных языков: *гол*^x — 'остов, корпус корабля' (голл. *hoi*) и *гол*² — 'мяч, забиваемый в ворота' (англ. *goal*). Совпадение в звучании может наблюдаться у слов, заимствованных из одного языка: *помпа*¹ — 'насос' (из фр. в XIX в.) и *помпа*² — 'пышность' (из фр. в XX в.).

3. Возможное совпадение в звучании диалектного и литературного слов: *стёжка* (*стегать*) и *стёжка* — 'тропинка' (обл.). 4. Совпадение в звучании в результате происходящих в языке фонетических и орфографических изменений. Слова, ранее различавшиеся в произношении или написании, приобретают одинаковую звуковую оболочку, т. е. становятся омонимами: *лук*¹ — 'растение' (др.-р. *лоукъ*) и *лук*² — 'оружие для метания стрел' (др.-р. *лишь*); *мир*² — 'вселенная' (др.-р. *мир*) и *мир*² — 'покой, тишина' (др.-р. *Mir*); это малопродуктивный способ образования омонимов. 5.

Результат словообразовательных процессов: *ключ* — 'металлический стержень особой формы для отпираания и запираания замка' (от *клюка*) и *ключ*² — 'бьющий из земли источник' (от гл.

клюкать). II. Омофоны появляются в результате действия фонетических законов: *лук* — *луг* [лук] — оглушение в конце слова; *подвести* (*подводить*) — *подвезти* (*подвозить*) — ассимиляция по глухости и др.

III. Омоформы появляются в процессе формообразования: *вкатывать* (от *вкатыть*) и *вкатывать* {от *вкатыть*}, *зубрила* (сущ.) и *зубрила* (прош. вр. от *зубрить*); в процессе перехода слов из одной части речи в другую: *рабочий* (прил.) и *рабочий* (сущ.), *спокойно* (нар.) и *спокойно* (кат. сост.).

Разграничение слов-омонимов и многозначных слов представляет большие трудности, что вызвано, во-первых, тождеством их звукового состава, во-вторых, возможностью возникновения омонимов в результате распада полисемии. Одним из способов, позволяющих разграничивать омонимию и полисемию, является подбор синонимов к словам и сравнение синонимов между собой; ср.: *платформа* * — *перрон* и *платформа*³ — *программа действий*; *спросить*² — *узнать*, *осведомиться* и *спросить*² — *потребовать*.

Помогают отграничить омонимию от полисемии подбор одноко-ренных слов и сопоставление словоформ; ср.: *коса*^x — *косичка*, *ко-сонька* и *коса*² — *косить*; *лик*¹ — *лицевой* и *лик*² — *ликование*; *бумага*² — *бумажка* и *бумага*² — *бумагопрядильный*.

Разграничению полисемии и омонимии способствует также установление лексической сочетаемости слов, а также их синтаксической сочетаемости. Ср.: *платформа*¹ — *новая, строящаяся, высокая, низкая* и *платформа*² — *новая, старая, политическая*; *спросить*¹ о чем-л. и *спросить*² с кого-л.

Немаловажную роль при разграничении полисемии и омонимии играют этимологические сведения о словах-омонимах; ср.: *тик*¹ — 'нервное заболевание' (из фр.), *тик*² — 'порода дерева' (из англ.), *тик*³ — 'ткань' (из галл.).

Омонимия широко отражается в толковых словарях, имеются и специальные словари омонимов

Функционально-стилистическое использование полисемии и омонимии

Существование полисемии и омонимии создает определенные трудности при употреблении слов. Конкретное значение слова раскрывается в контексте, поэтому контекст должен обеспечивать правильное понимание слова, иначе это может привести к двусмысленности. Например, в контексте *В процессе исследования были получены отличные результаты* не раскрывается значение слова *отличные*, оно может быть понято как 'хорошие' и как 'иные по сравнению с ранее полученными'.

В то же время полисемия и омонимия используются для придания экспрессивности тексту. Один из наиболее распространенных приемов, строящихся на использовании полисемии и омонимии, — к а л а м б у р , т. е. игра слов. Как правило, каламбур является средством создания юмора и сатиры, так как в каламбуре возникает двусмысленность высказывания в результате соединения в одном слове нескольких значений, а также обыгрывания слов с разными значениями:

*Это кто стрелой из лука Вот этой овсянки не хочется киске,
Подстрелил головку лука? Вот этой овсянки, которая в миске,
Я ни слова, я немой, Какой же овсянки она захотела?
Точно выстрел был не мой (Козл.); Не той ли, что мимо сейчас
пролетела?*

*А кругом как захохочут. Снег сказал: — Когда я стаю,
— Верно,— говорит народ,— Станет речка голубей.
Раз трамвай везти не хочет, Потечет, качая стаю
Тут уж ясно, не везет (Зах.); Отраженных голубей (Козл.).*

Паронимы

П а р о н и м ы (гр. *para* — возле, *блута* — имя) — это слова, похожие, но не тождественные по звучанию. Различаются две группы паронимов — однокоренные и разнокоренные: *культивация* — *культивирование*, *причина* — *причинность*, *свершить* — *совершить*, *скрытый* — *скрытный*, *эффективность* — *эффектность*; *бесталанный* — *бесталантный*, *дефект* — *эффект*, *эскалатор* — *экскаватор*.

Паронимический ряд состоит из двух и более слов-паронимов, принадлежащих к одной и той же части речи: *абонемент* — *абонент*, *дипломат* — *дипломант* —

дипломник, или слов, принадлежащих к разным частям речи, но имеющих одинаковые грамматические категории: *дифференцированный* (прич.) — *дифференциальный* (прил.), *командированный* (прич.) — *командировочный* (прил.). Как правило, в паронимический ряд входят или только исконно русские слова, или только заимствованные слова: *вдохнуть* — *вздохнуть*, *деловой* — *деловитый*; *дефект* — *эффект*, *факт* — *фактор*.

Причина появления разнокоренных паронимов — случайное сближение слов в звучании, что чаще наблюдается у заимствованных слов: *индеец* — *индиец*, *эпифора* — *анафора* и др.

Однокоренные паронимы — явление в языке не случайное. Они появляются в результате словообразовательных процессов. В силу этого у них наблюдается сходство не только в звучании, но и в значении. Однокоренные паронимы могут различаться: 1) значением или оттенком значения: *абонемент* — 'право пользования чем-л. в течение определенного срока', *абонент* — 'обладатель абонемента'; *будний* — 'не праздничный, рабочий', *будничный* — 'не праздничный, рабочий, предназначенный для будней, повседневный, обыденный'; 2) лексической сочетаемостью: *выплатить* (*пенсию, зарплату, гонорар, долг*) — *оплатить* (*расходы, убытки, проезд*);

3) синтаксической сочетаемостью: *оплатить* (*проезд, телефонные переговоры*) — *заплатить* (*за проезд, за телефонные переговоры*);

4) лексико-синтаксической сочетаемостью: *надеть* (*пальто*) — *одеть* (*ребёнка*); 5) стилистической окраской: *мальчиковый* (спец.) — *мальчишеский* (разг.).

В процессе исторического развития слова-паронимы могут сближаться, чаще — в отдельных значениях слова: например, *деловой* и *деловитый* синонимизировались в значении 'выражающий занятость, озабоченность делами' и т. д.

Наличие в языке слов-паронимов, с одной стороны, создает определенные трудности в их употреблении, так как в результате звукового, а в некоторых случаях и смыслового сближения происходит смешение их в речи, что приводит к речевым ошибкам: *заглавный* вм. *главный*, *одеть* вм. *надеть* и др. С другой стороны, паронимы могут быть использованы как яркое выразительное средство. Преднамеренное соединение паронимов в тексте способствует актуализации значения этих слов: Нет, есть чему учиться под Луну, чтоб старину не спутать с новизною, и есть зачем стремиться на Луну, чтоб со старинкою не спутать старину (Сл.).

Явление паронимии находит отражение как в толковых, так и в специальных словарях

Синонимы

Лексические синонимы (гр. *synonymos* — одноименный) — это слова, принадлежащие к одной и той же части речи, близкие или тождественные по значению и по-разному звучащие: *родина, отечество, отчизна; откровенный, открытый, чистосердечный; употреблять, применять, использовать; чрезвычайно, безмерно.*

Слова-синонимы объединяются в синонимические ряды. Основное слово синонимического ряда, передающее наиболее общее понятие и являющееся

нейтральным по употреблению, называется доминантой синонимического ряда; например, в синонимическом ряду выдержанный, невозмутимый, сдержанный, спокойный, уравновешенный, хладнокровный доминантой является слово хладнокровный.

Слова-синонимы не только обладают сходством, но и имеют определенные различия:

Семантические (идеографические) синонимы различаются оттенками значения; например, гиперболизировать, преувеличивать, утрировать выражают разную степень интенсивности; бродить, ходить, шагать, шествовать, называя одно и то же действие, подчеркивают разный способ его совершения.

Стилистические синонимы, обозначая одно и то же явление действительности, имеют разную сферу употребления или различную стилистическую окраску; ср.: лоб (нейтр.) и чело (уст., поэт.); отрывок (нейтр.) и фрагмент (кн.); отменить (нейтр.) и упразднить, аннулировать (кн.); отрезать (нейтр.) и отхватить, оттяпать (прост.). Среди стилистических синонимов можно выделить подгруппы: 1) по сфере употребления (нейтральный — книжный — разговорный и просторечный; общеупотребительные — диалектные, профессиональные, жаргонные); 2) по экспрессивно-стилистической окраске (нейтральные, общеупотребительные — поэтические, народнопоэтические, просторечные); 3) по степени активности употребления (активные — устарелые, новые).

Семантико-стилистические синонимы различаются лексическими значениями и стилистической окраской: сердиться, злиться (разг.), беситься (разг.), серчать (прост.); поспешный, торопливый', скоропалительный (разг.) и др.

Особую группу составляют так называемые абсолютные синонимы (дублеты). Это слова, не имеющие ни семантических, ни стилистических различий: в течение, в продолжение; лингвистика, языкознание, языковедение и др. Слов-дублетов в русском языке немного. Как правило, в процессе исторического развития подобные слова или начинают различаться по смыслу, т. е. становятся идеографическими синонимами, или изменяется их стилистическая окраска и сфера употребления, или они начинают различаться своей употребительностью; ср.: азбука, алфавит; забастовка, стачка; орфография, правописание; самолёт, аэроплан.

Синонимы могут различаться лексической сочетаемостью: *поглощать (влагу, тепло, запах и т.д.), всасывать (жидкость, влагу); человек трудится, работает, а машина работает, но не трудится.*

Синонимия тесно связана с полисемией. Синонимы помогают показать разницу в оттенках значения многозначного слова. В зависимости от значения многозначное слово может входить в разные синонимические ряды; ср.: *двигаться — перемещаться, передвигаться и двигаться — шевелиться; низкий — 1) невысокий, 2) неудовлетворительный (о качестве), 3) подлый, бесчестный (о человеке и его поступках), 4) простонародный (о стиле, жанре); отметить — 1) пометить, 2) зарегистрировать, 3) похвалить, поощрить, наградить.*

В русском языке очень много синонимов, но процесс появления новых синонимов не прерывается. Одна из основных причин появления синонимов — стремление наиболее полно осмыслить, изучить явление действительности, открыть новое и дать ему название.

Синонимические ряды пополняются и образуются и путем проникновения в язык и освоения им иноязычной лексики: *противопоставление, контраст; равновесие, баланс; судорога, конвульсия* и др. Синонимические ряды пополняет и диалектная лексика: *говорить, гуторить; холодно, студёно; щедрый, тороватый* и др. Появление новых синонимов связано и с развитием многозначности слова; ср.: *периферийный — провинциальный, глубинный, нецентральный; свежий — 1) холодный (о погоде), 2) сегодняшний (о газете)*. Синонимы появляются и в результате словообразовательных процессов (однокоренные синонимы): *поздний, запоздалый; множиться, размножаться* и др.

От общеязыковых синонимов необходимо отличать контекстуальные синонимы (иногда их называют индивидуально-авторскими). Контекстуальные синонимы — это слова, сближение которых по значению происходит лишь в условиях определенного контекста (вне этого контекста они не являются синонимами). Контекстуальные синонимы, как правило, экспрессивно окрашены, так как основная их задача не назвать явление, а охарактеризовать его. Например, очень богат контекстуальными синонимами глагол *говорить (сказать)*: *Марья Кирилловна сыпала про близких свои вопросы, он молчал (Шишк); Деду никто не верил. Даже сердитые старухи шамкали, что у чертей отродясь не было клювов (Пауст.)*.

В синонимические отношения вступают не все слова. Не синонимизируются в большинстве случаев имена существительные с конкретно-предметным значением, употребленные в прямом, а не в переносном значении (типа *дверь, стол, стул*), имена собственные (*Валентина, Илья* и др.), имена числительные, местоимения.

Синонимы описываются в специальных синонимических словарях

АНТОНИМЫ

Лексические антонимы (гр. *anti...* — против, *бпу-та* — имя) — это слова, противоположные по значению. Антонимия строится на противопоставлении соотносительных понятий: *друг — враг, горький — сладкий, недооценивать — переоценивать, просто — трудно* и др. Антонимический ряд составляют слова, принадлежащие к одной и той же части речи. В антонимические отношения вступают знаменательные части речи (имена существительные, прилагательные, глаголы и т. д.) и служебные (например, предлоги: *в — из, над — под, с — без* и др.). Однако в антонимические отношения вступают только те слова, в значении которых имеется оттенок качества: *размер, цвет, вкус* и др. (*большой — маленький, белый — чёрный, приятный — противный, тяжёлый — лёгкий*), эмоции (*любовь — ненависть, любить — ненавидеть*), состояние (*огорчаться — радоваться, спать — бодрствовать*), или которые

обозначают временные и пространственные отношения (*вчера — сегодня, впереди — сзади, там — здесь, север — юг*), а также действия (*обороняться — наступать, одеваться — раздеваться*) и др. Слова с конкретно-предметным значением, употребленные в прямом, а не в переносном значении (*верблюд, стол* и др.), не способны иметь антонимы. Не имеют антонимов имена собственные, имена числительные, большинство местоимений и др.

По структуре антонимы делятся на две основные группы: разнокоренные и однокоренные антонимы: *нищета — роскошь, активный — пассивный, обвинять — защищать, нынче — завтра; удача — неудача, деятельный — бездеятельный, приходит — уходит*. Однокоренные антонимы возникают в результате словообразовательных процессов, поэтому их также называют лексико-грамматическими или лексико-словообразовательными. Как правило, они образуются в результате присоединения приставок с противоположным значением: *в-* — *из-*, *за от-*, *на - с-*, *над -- под-*, *недо пере-* и др. К словообразовательным элементам антонимического характера следует отнести первые части сложных слов типа *легко - тяжело-*, *микро - макро-*, *моно ----- поли-*: *легковесный - тяжеловесный, микросистема — макросистема, моносемия — полисемия* и др.

Особую структурную группу образуют слова, у которых наблюдается внутрисмысловая антонимия, или энантиосемия (гр. *enantios* — противоположащий, противоположный); ср.: *запустить* что-л. — 1) начать, 2) завалить; *завести* — 1) заставить прийти куда-л., ввести, 2) увести далеко или не туда, куда нужно (ср.: *завезти*). Энантиосемия появляется в результате развития многозначности слова.

Антонимия тесно связана с полисемией и синонимией. Многозначное слово в зависимости от значения и лексической сочетаемости способно входить в разные антонимические ряды, при этом обнаруживается двусторонняя связь между полисемией и антонимией: антонимы помогают определить и уточнить оттенки значений многозначного слова, что в то же время способствует уточнению значения и определению границ лексической сочетаемости антонимов; ср.: **крутой** — 1) *крутой — пологий* (*крутая — пологая лестница*), 2) *крутой — мягкий* (*крутой — мягкий человек*), 3) *крутой — жидкий* (*крутое — жидкое тесто*); **лёгкий** — 1) *лёгкий — тяжёлый* (о походке), 2) *лёгкий — трудный* (о работе, уроке, задаче и т. п.), 3) *лёгкий — сильный* (о ветре, морозе и других явлениях природы), 4) *лёгкий — серьёзный* (об отношении к жизни), 5) *лёгкое — тяжёлое* (о вооружении).

Синонимия, как и антонимия, связана с многозначностью; в то же время обнаруживается внутренняя взаимосвязь между явлениями синонимии и антонимии. Члены синонимического ряда способны вступать в разные антонимические пары, при этом: уточняется значение каждого слова-антонима; устанавливаются границы лексической сочетаемости; уточняются границы синонимического ряда. Ср., например, отношения в синонимических рядах, построенных на антонимии определений к слову *звук*: *высокий, громкий, звеня-*

щий, звонкий, серебристый, серебряный; низкий, бархатный, глубокий, глухой, густой, могучий, мощный, рокочущий.

Антонимы бывают языковыми и речевыми, или контекстуальными. В отличие от языковых антонимов, семантическая противоположность которых проявляется регулярно и не зависит от употребления (*большой — маленький, радость — печаль*), речевые антонимы — явление окказиональное, ограниченное рамками контекста; ср., например, возможное противопоставление местоимений *я — ты, я — он, мы — они*; ср. также противопоставление *Уж — Сокол* у М. Горького, *ложи — галёрки, шторма — штормишки* у Е. Евтушенко и др.

Антонимия отражается в специальных словарях антонимов

Функционально-стилистическое использование синонимии и антонимии

Функциональное использование и экспрессивные возможности синонимов и антонимов многообразны. Синонимы используются в речи, чтобы дать наиболее конкретное, детальное описание предмета, дополнить представление о нем. В то же время синонимы помогают избежать ненужных повторов, позволяют разнообразить речь: *Софья рассказывала о всемирном бое народа за право на жизнь, о давних битвах крестьян Германии* (М. Г.); *Лапшин настаивал, чтобы сажали в низинах, где кусты будут защищены от ветра. Невская требовала, чтобы, чай был посажен на склонах холмов* (Пауст.).

Одним из наиболее распространенных приемов использования синонимов является так называемое нанизывание синонимов. Этот прием используется для детализации описания явления, а нередко и для создания градации: *Какое же оно [море] серое? Оно лазурное, бирюзовое, изумрудное, голубое, васильковое! Оно синее-пресинее! Самое синее на свете!* (Зах.); *Голос его, и без того слабый и немощный, становится еле слышным, а потом и вовсе неразличимым* (Ал.); *Не тоскуй, не горюй, из очей слёз не лей* (К.)-

Большой экспрессивной насыщенностью обладает противопоставление синонимов: *А мы называем грядущим будущее {грядущий день не завтрашний день}* (Сл.);... *Откровенное презрение к себе! Жалок тот, кто их испытывает слишком часто. Ничтожен тот, кто ни разу в жизни их не переживал* (Тендр.). Синонимы являются основой для создания антитезы — стилистического приема контраста, противопоставления. Для создания антитезы используются как стилистические синонимы: *грядущее — будущее, грядущий — завтрашний*, так и идеографические: *жалок — ничтожен*.

Антонимы чаще всего используются в тексте попарно, выражая самые разнообразные оттенки значений — сопоставление, противопоставление противоположных явлений, свойств, качеств, действий и т. д.: *Слова умеют плакать и смеяться, приказывать, молить и заклинать* (Сл.). С этими же целями антонимы используются во многих пословицах и поговорках: *Учёный водит, а неучёный следом ходит; Где умному горе, дураку веселье; Хороша верёвка длинная, а речь короткая; От доброго не бегай, а худого не делай* и др.

Антитеза создается не только антонимами, но и синонимами, паронимами; для создания антитезы могут быть использованы и другие семантические свойства слов и словосочетаний. В создании антитезы принимают участие и грамматические средства, в частности, экспрессию усиливает параллелизм синтаксических построений: *Эстетизм это — красивость, а не красота, любование, а не любовь, сердитость, а не гнев, — в эстетизме холодная кровь. Он — созерцает, а не сопереживает* (А. Т.); *Мы не делим культуру на западную и восточную. Мы делим мир на строителей культуры и вандалов, на творцов и трутней, на живых людей и на живые трупы* (Эр.).

Антонимы используются в названиях литературных произведений; чаще всего они указывают на то, что структурной основой произведения является противопоставление — антитеза в широком смысле: *«Война и мир»* Л. Толстого, *«Живые и мёртвые»* К. Симонова и др.

Особой стилистической фигурой является о к с ю м о р о н — соединение двух антонимических понятий: *«Оптимистическая трагедия»*, *«Живой труп»*, *сладкая боль, молодая старость* и др.

ФРАЗЕОЛОГИЯ

Ф р а з е о л о г и я (гр. *phrasis* — выражение, *logos* — учение) — раздел лингвистики, в котором изучаются семантические, морфолого-синтаксические и стилистические особенности фразеологизмов.

Фразеологизм как значимая единица русского языка

Ф р а з е о л о г и з м — это воспроизводимый в речи оборот, построенный по образцу сочинительных и подчинительных словосочетаний (непредикативного и предикативного характера), обладающий целостным (реже — частично целостным) значением и сочетающийся со словом: *ни рыба ни мясо, ни жив ни мёртв, смотреть сквозь пальцы, как блины печь, руки опускаются (у кого), все шишки посыпались (на кого)* и др.

Основные признаки фразеологизма

Фразеологизм имеет ряд существенных признаков: устойчивость, воспроизводимость, целостность значения, расчлененность своего состава (раздельнооформленное строение). Устойчивость и воспроизводимость — понятия соприкасающиеся, но не тождественные.

В о с п р о и з в о д и м о с т ь — это регулярная повторяемость языковых единиц разной степени сложности. Воспроизводятся пословицы и поговорки: *Слово не воробей, вылетит — не поймаешь; Скучен день до вечера, коли делать нечего*; крылатые изречения: *Счастливые часовне наблюдают*; составные термины и наименования: *белый медведь, серная кислота, ядерный реактор*; собственно фразеологизмы: *брать на буксир, собаку съел* и т. д.

У с т о й ч и в о с т ь — это мера, степень семантической слитности и неразложимости компонентов. Устойчивость служит формой проявления идиоматичности. Так, фразеологизмы с целостным немотивированным значением типа *у чёрта на куличках* — 'очень далеко' характеризуются большей

устойчивостью, чем фразеологизмы с целостным мотивированным значением типа *плюнуть негде* — 'так много кого-л., что вовсе нет свободного места'.

Целостное значение — это такое общее (единое) значение фразеологизма, которое трудно или невозможно вывести из значения образующих частей. Целостность значения фразеологизма достигается полным или частичным переосмыслением, деактуализацией и компонентов, в результате чего они, как правило, расходятся в значении с соответствующими словами свободного употребления. Поэтому фразеологизм разъясняется посредством такого словесного материала, которым не обладает толкуемый фразеологический оборот. Невозможно, например, фразеологизм *нюхать порох* — 'воевать, участвовать в бою' или *перегибать палку* — 'впадать в излишнюю крайность' растолковать посредством слов *нюхать, порох, перегибать, палка*.

Семантическая целостность наиболее полно проявляется у фразеологизмов, возникших в результате метафорического переосмысления свободных словосочетаний такого же лексического состава: *бить по рукам, брать быка за рога, валить в одну кучу, вариться в собственном соку, вертеть хвостом, ветряная мельница* и др. В составе, например, фразеологизма *брать быка за рога* слово *бык* — это не 'самец коровы и некоторых других пород рогатого скота', а нечто не содержащееся в смысловой структуре этого слова. Зачастую собственное значение компонентов трудно или невозможно определить.

Важным признаком фразеологизма является его расчлененное строение, «сверхсловность». Так, фразеологизм *втирать очки* и свободное словосочетание *читать газету* построены по одному образцу «гл. + сущ. в вин. п.», являются раздельнооформленными единицами и не различаются по своим внешним признакам.

Перечисленные признаки имеют комплексный и обязательный характер: все они в совокупности определяют фразеологическую единицу. Если хотя бы один из этих признаков не обнаруживается, то единица не может быть отнесена к фразеологии (см., например, составные термины *удельный вес, мягкий знак* и т. п., слово *сумасшедший*, повторы *плачет-убивается, строго-настрога* и т. д. Кроме существенных, основных признаков, фразеологизм характеризуется экспрессивной окраской, вторичностью номинации и пр.

В системе языка фразеологизмы взаимодействуют со словом и словосочетанием, но между ними есть существенное различие.

В составе свободного словосочетания слова употребляются в обычных значениях, а в составе фразеологизма, совпадающего со свободным словосочетанием, компоненты переосмысливаются, так как семантически реализуется весь фразеологизм. Ср.: *Мне показалось, что буря должна через несколько минут совершенно раскачать эту сосну и вырвать с корнем* (Мор.); *Наследие гнусного старого режима мы вырвем с корнем* (С.-Ц.). В первом предложении налицо свободное словосочетание, в составе которого слово *вырвать* реализует значение 'рывком, резким движением удалить, извлечь', а многозначное слово *корень* употребляется в значении 'подземная часть растения, служащая для укрепления его в почве и всасывания из нее воды и питательных веществ'. Во втором предложении семантически реализуется фразеологизм

вырвать с корнем — 'уничтожить без остатка, искоренить', а не его отдельные компоненты, собственное значение которых определить трудно. Будучи качественно разными единицами языка, фразеологизм и слово, входящее в свободное словосочетание эквивалентного состава, нередко употребляются в различном словесном окружении. Так, глагол *вырвать* используется в качестве сказуемого при подлежащем со значением неодушевленного предмета (*буря*), а фразеологизм — при подлежащем со значением лица (*мы*).

Фразеологизмы отличаются не только от свободных, но и от многих устойчивых и синтаксически неделимых словосочетаний: *социалистическое соревнование, трудовые успехи; три ученика, два арбуза* и др. Такие словосочетания не обладают идиоматичностью, так как не способны выражать нечто большее, чем то, что содержится в совокупности их составных частей. Воспроизводимость, свойственная оборотам типа *трудовые успехи*, не порождает семантическую целостность и вследствие этого не вызывает деактуализации слов-компонентов.

В отличие от слова фразеологизмы имеют раздельнооформленное строение. Значение фразеологизма создается семантическим взаимодействием всех компонентов, тогда как лексическое значение порождается семантическим взаимодействием морфем.

Семантические особенности фразеологизма

Семантика фразеологизма во многом зависит от его структурной организации. Одни фразеологизмы образуются по схеме словосочетания: *ломать голову, ни рыба ни мясо, тёртый калач*, а другие — предложения: *руки чешутся* (у кого), *небо с овчинку показалось* (кому). Фразеологизмы первой группы обладают наибольшей функционально-семантической близостью со словом.

Фразеологизмы, образующиеся по модели непредикативного словосочетания, могут быть однозначными и многозначными, способны вступать в синонимические и антонимические отношения, объединяться в тематические ряды по признаку семантической общности и т. д.

подавляющая часть фразеологизмов однозначна. Развитию многозначности препятствует то, что фразеологизмы часто образуются вследствие метафорического переосмысления свободных словосочетаний такого же лексического состава. В результате повторной метафоризации одного и того же свободного словосочетания появляются такие многозначные фразеологизмы, которые обладают только метафорическими значениями. Например, фразеологизм *вилять хвостом* означает: 1) 'хитрить, лукавить': *Ты, брат, извини! Я мужик таёжный, прямой, хитрить, вилять хвостом не умею* (Ю. Ш.); 2) 'колебаться в выборе решения, уклоняться от прямого ответа': *Говори! Не виляй хвостом... сума перемётная!* (С.-Щ.); 3) (перед кем) 'лестью, угодничеством добиваться чьего-л. расположения': *Из-за своих личных, можно сказать, семейных расчётов вилять хвостом перед заводовладельцем...* (М.-С).

Многозначность наиболее характерна для глагольных и наречных оборотов, как самых распространенных, в меньшей степени — именных: адъективных и т. д.

Отдельные фразеологизмы способны совмещать противоположные значения. Например, глагольный оборот *вертится в голове* может означать: 1) 'постоянно находится в сознании, волнует ум':

Вертелся в голове сумбурный сон, который ночью несколько раз обрывался пробуждениями (Ф.); 2) 'никак не вспоминается': *Кажется, что так легко припомнить, так и вертится в голове, мучительно близко вертится, а что именно — не знаю. Никак не схватить* (Гарш.). Подобно словам, фразеологизмы вступают в антонимические и омонимические отношения. Фразеологическая антонимия обычно основывается на семантическом противопоставлении компонентов, входящих в состав одноструктурных оборотов: *заварить кашу — расхлёбывать кашу, лёгок на ногу — тяжёл на ногу, не из робкого десятка — не из храброго десятка, с лёгким сердцем — с тяжёлым сердцем, с открытыми глазами — с закрытыми глазами* и др. В редких случаях антонимические отношения охватывают фразеологизмы, различающиеся лексическим составом и структурой; ср.: *жить как кошка с собакой* — 'в постоянной вражде' и *жить душа в душу* — 'в полном согласии, очень дружно'.

Среди фразеологических омонимов выделяются обороты, совпадающие по звучанию со свободным словосочетанием и не совпадающие. К первой группе можно отнести обороты *вытянуться в нитку*¹ — 'Исхудать' и *вытянуться в нитку** — 'проявить усердие', *за спиной* 'тайно, скрытно' и *за спиной*² — 'в прошлом' и др. У этих фразеологизмов сохраняется внутренняя форма, т. е. тот образ, который положен в основу наименования. Фразеологическая омонимия возникает здесь вследствие распада полисемии. Ко второй группе относятся фразеологизмы с утраченной внутренней формой типа *благим матом*² — 'очень громко' и *благим матом*² — 'очень быстро'. Соответствующие омонимы обычно появляются в результате случайного звукового совпадения.

Наиболее яркой семантической особенностью фразеологизмов является их способность вступать в синонимические связи и отношения друг с другом: *стреляная птица, стреляный воробей, тёртый калач* — 'опытный, бывалый человек'; *водить за нос, втирать очки, морочить голову, обводить вокруг пальца* — 'поступать нечестно, обманывать кого-л.'.

Что касается фразеологизмов, образованных по структурной схеме предложения, то они с трудом приобретают функциональные свойства слова и поэтому не способны столь активно развивать многозначность и синонимию. К тому же этих оборотов сравнительно немного в языке: *глаза на лоб лезут* (у кого), *руки опускаются* (у кого) и др.

Фразеологизмы обладают также сочетательными свойствами слова: им присуще относительно свободное, конструктивно-ограниченное, валентно-ограниченное значение и т. д.

Относительно свободным значением наделены многие семантически самостоятельные фразеологизмы. Так, наречный фразеологизм *то и дело*

примыкает к самым разнообразным лексическим группам глаголов: *то и дело звонил телефон, то и дело бежал на кухню, то и дело задавал вопросы, то и дело о чём-то говорил, то и дело плескалась мелкая рыбёшка, то и дело выпархивали птицы* и т. д. Одно ограничение налагает язык на сочетаемость глагола с этим наречным оборотом: глагол реализуется лишь в форме несовершенного вида. Широкими сочетательными возможностями прежде всего обладают наречные фразеологизмы с временным, местным и причинным значением: *в мгновение ока, время от времени, от нечего делать, сплошь и рядом* и др.

Более тесная семантическая связь между фразеологизмом и словом обнаруживается тогда, когда свое значение фразеологический оборот реализует в строго определенной конструкции. Такое значение является конструктивно-ограниченным, и наиболее ярко проявляется оно при сильном глагольном управлении. Глагольный фразеологизм может управлять такой падежной формой, которая чужда соответствующему глаголу в свободном употреблении: *вставлять палки в колёса* (кому), *втирать очки* (кому), *закрывать глаза* (на что), *ломать голову* (над чем) и т. д.

Фразеологизмы, подобно словам, обнаруживают валентно-ограниченное значение, когда реализуются в сочетании со строго определенными лексическими единицами. Этот тип значения наиболее характерен для наречных оборотов. Так, фразеологизмы *в оба глаза* — 'пристально', *в поте лица* — 'с большим усердием', *в пух и в прах* — 'окончательно, полностью' употребляются всегда в сочетании с определенными глаголами: *в оба глаза* с глаголами (не-сов. в.) *глядеть, присматривать, следить, смотреть*; *в поте лица* — с глаголами (сов. и несов. в.) *работать (поработать), трудиться (потрудиться)* и др.; *в пух и в прах* — с глаголами (сов. в.) *разбить, разгромить; разнести, разругать, проиграться, разориться* и др.

Вариантность и синонимия фразеологизмов

Под вариантностью понимается фонетическое, орфографическое, морфологическое и лексическое видоизменение компонентов, которое происходит в рамках одной и той же синтаксической конструкции и не приводит к нарушению семантического тождества фразеологизма.

Фонетические и орфографические замены компонентов — явление довольно редкое; ср.: *острить зубы* (на кого) — *вострить зубы*, *садиться в галошу* — *садиться в калошу*, *увидеть свет* — *увидать свет*.

Морфологическое видоизменение компонентов самого разнообразного характера встречается часто. Вариантность может быть вызвана тем, что компоненты фразеологизма способны употребляться в разных формах числа и падежа; ср.: *бередить раны* — *бередить рану*, *воды не замутит* — *водой не замутит*, *выжимать сок* (из кого) — *выжимать соки*, *сбоку припёка* — *сбоку припёку*. Компоненты многих фразеологизмов осложняются также различными морфемами, которые, как правило, поглощаются общим значением фразеологизма; ср.: *лежать на печи* — *лежать на печке*, *лезть на стену* — *лезть на стенку*, *слабая струна* — *слабая струнка*. Особое место в образовании вариантных рядов среди глагольных фразеологизмов

занимают приставки, которые одновременно изменяют и видовую принадлежность фразеологического оборота; ср.: *пить кровь* (чью, -у к о г о) — *выпить кровь*, *вешать голову* — *повесить голову*.

Наибольшее разнообразие вариантов возникает в результате лексической замены одного компонента другим — это лексические варианты фразеологизма.

В особую группу объединяются фразеологизмы, совпадающие по своему лексическому составу со свободными словосочетаниями. При этом возможны: 1) вариантные ряды, состоящие из таких варьируемых компонентов, в возникновении которых участвуют совпадающие или близкие по значению слова: *бить по карману* — *ударять по карману* и др.; 2) фразеологизмы, варьируемые компоненты которых образованы от слов, семантически объединенных по родовым или ассоциативным признакам: *(быть) под башмаком* — *под каблуком*, *с головы до ног* — *с головы до пят* и др.

В редких случаях варьируемые компоненты почти не несут каких-либо семантических потерь по сравнению со словами свободного употребления. Такие фразеологизмы не могут быть противопоставлены эквивалентным свободным словосочетаниям; ср.: *на живую руку* — *на скорую руку*, *на короткой ноге* — *на дружеской ноге*.

Вариантность фразеологических единиц тесно связана с синонимией. Если при замене одного компонента другим меняется внутренняя форма (образное представление), то в подобных случаях возникают фразеологические синонимы, а не варианты одной и той же фразеологической единицы: *садиться в лужу* и *садиться в калошу*, *считать ворон* и *считать звёзды*. Напротив, если замена компонентов не приводит к изменению образного представления, то в таких случаях налицо вариантность фразеологизмов: *бродить в потемках* и *блуждать в потемках*, *выводить на чистую воду* и *выводить на свежую воду*.

Фразеологическая синонимия богата и разнообразна. В русском языке насчитывается около 800 синонимических рядов. Под фразеологическими синонимами условимся понимать фразеологизмы с предельно близким значением, соотносительные, как правило, с одной частью речи, обладающие сходной или одинаковой сочетаемостью.

Фразеологические синонимы могут быть одноструктурными, сходноструктурными и разноструктурными. **Одноструктурные** синонимы образованы по одной и той же модели: *верста коломенская* и *каланча пожарная* — по модели «сущ. в им. п. + прил.». **Разноструктурные** синонимы имеют неодинаковую модель построения: *очертя голову*, *с бухты-барахты*, *с закрытыми глазами* — 'не думая о последствиях, неосмотрительно'. У **сходноструктурных** синонимов грамматически осподствующий компонент фразеологизма выражен одной частью речи, а все остальные являются разнооформленными: *вешать голову*, *вешать нос на квинту*, *падать духом* — 'приходить в уныние, отчаиваться'.

Фразеологизмы, входящие в синонимический ряд, могут различаться оттенками значения, стилистической окраской, а иногда всеми этими признаками одновременно. Разноструктурные синонимы *давай бог ноги*, *и был таков*, *и помин простыл*, *и след простыл*.

Митькой звали, нарезал гайку, поминай как звали употребляются с общим значением 'кто-л. быстро и обычно неожиданно удалился, исчез откуда-л.'. Фразеологизмы *Митькой звали, поминай как звали* содержат добавочный оттенок значения 'исчез безвозвратно'; *и след простыл* имеет оттенок значения 'скрылся, убежал'; *только и видели* содержит остаточное значение 'исчез быстро, обычно на глазах очевидцев'. Все эти фразеологизмы употребляются в обиходно-разговорной речи. Наиболее употребительны *давай бог ноги, и был таков, и след простыл, поминай как звали*; фразеологизм *нарезал гайку* выходит из активного употребления, и совершенно устарел оборот и *помин простыл*.

В силу полисемии отдельные фразеологизмы могут в каждом значении иметь синонимические связи. В русском языке отмечаются обширные синонимические ряды с общими значениями: 'в грубой форме, в резких выражениях сделать выговор, подвергнуть резкой критике, пригрозить наказанием' — *дать жизни, дать жару, задать баню, задать пару, дать духу, взять в работу, снять стружку, намылить голову, накрутить хвост, протереть с песочком, дать прикурить, нагнать холоду* и др.; 'нанести поражение, расправиться (обычно с военным противником)' — *дать жизни, дать жару, дать духу, намять бока, дать дрозда, дать чёсу, дать таску* и др.; 'нанести побои, сильно избить' — *дать жизни, задать баню, дать волю рукам, дать по шее, намять холку, обломать руки, наставить фонари, дать выволочку* и др.

Многие синонимические ряды семантически сближены, соотносительны друг с другом. Так, фразеологические синонимы *не сделать лишнего шагу, палец о палец не ударить, пальцем не шевельнуть* — 'не сделать ни малейшего усилия, ничего не предпринять для осуществления чего-л.' перекрещиваются с двумя другими синонимическими рядами: *бить баклуши, валять дурака, гонять лодыря, лежать на боку, лежать на печи, плевать в потолок, сидеть сложа руки* и т. д. — 'предаваться безделью, лени'; *гранить мостовую, лощить бульвары, слоны слонять* — 'ходить, слоняться без дела'. Все эти соотносительные синонимические ряды фразеологизмов, в свою очередь, • семантически сближаются с лексическим синонимическим рядом *бездельничать, лентяйничать, лоботрясничать, лодырничать* и т. д.

Фразеологическая синонимия не только сближается с лексической, но и отличается от нее. Фразеологизмы намного беднее слов в категориальном, лексико-грамматическом отношении. Так как среди фразеологизмов нет собственно местоименного разряда, в редких случаях фразеологизмы соотносятся с полными именами прилагательными и т. д., в русской фразеологической системе почти не встречаются синонимические ряды, состоящие из адъективных оборотов типа *не ахти какой, не бог весть какой, не бог знает какой* — 'средних достоинств'; *как в воду опущенный, как потерянный, как пришибленный, сам не свой* — 'крайне расстроенный'.

Вместе с тем фразеологические синонимы часто передают такие стороны действительности, которые не могут быть выражены лексической синонимией. Иными словами, фразеологические синонимы имеют самостоятельную познавательную ценность. Соответствующие обороты, естественно, не поддаются однословной замене. Например, фразеологизмы синонимического ряда *ветер свистит в карманах (у кого)*; *в одном кармане смеркается, а в*

другом заря занимается (у к о г о); *пустой карман* (у к о г о); *за душой ни гроша* (у к о г о) и др. могут быть истолкованы лишь развернутым описанием 'нисколько нет денег у кого-л.; полностью отсутствуют какие-л. признаки достатка'.

Но и в тех случаях, когда слова семантически сближены с фразеологизмами, между ними наблюдается существенное расхождение. Так, в «Словаре синонимов» под ред. А.П.Евгеньевой (Л., 1975) в одном ряду с глаголами *понимать, разбираться, смыслить, соображать* и др. стоит фразеологизм глагольного происхождения *собаку съест* (в чем, на чем). Этот фразеологизм существенно отличается от названных глаголов. Во-первых, оборот *собаку съест* обладает ярко выраженным оценочным значением и вследствие этого совмещает в себе категориальное значение по меньшей мере трех частей речи — имени существительного, имени прилагательного и глагола. Поэтому смысловой объем этого фразеологизма приблизительно может быть передан такими словами-идентификаторами, как *мастер, мастак; опытный, умелый; наловчился, насобачился*. Во-вторых, разбираемый фразеологизм богаче в семантическом отношении любого из приведенных глаголов, взятых порознь и вместе, ибо содержит в своей смысловой структуре признак интенсивности 'очень, весьма'. Вот почему глаголы-синонимы *понимать, разбираться, смыслить* и др. легко распространяются наречиями меры и степени *очень хорошо, весьма, отлично* и т.д., а фразеологизм *собаку съест* семантически не согласуется с соответствующими наречиями. В-третьих, данный фразеологизм (точнее, его глагольный компонент) преимущественно употребляется в форме прошедшего времени совершенного вида, в то время как глаголы могут иметь любую форму времени.

Фразеологические синонимы расходятся с лексическими и в стилистическом отношении: фразеологизмы отличаются большей стилистической однородностью, чем слова свободного употребления. Это объясняется тем, что фразеологизмам в основном присуща эмоционально-экспрессивная окрашенность. Сопоставим два соотносительных синонимических ряда с общим значением 'отчаянный человек': 1) *сорви-голова* (разг.), *забубённая голова* (разг.), *буйная голова* (разг.), *отпетая голова* (разг., неодобр.), *о двух головах* (разг.); 2) *удалой* (нар.-поэт.), *разудалый* (нар.-поэт.), *бравый* (нар.-поэт.), *разлихой* (разг.), *хваткий* (прост.). Фразеологизмы, входящие в синонимический ряд, содержат усилительное значение и в основном свойственны обиходно-бытовой речи. Словесный синонимический ряд отличается большим функционально-стилистическим многообразием (см. пометы).

Большинству фразеологизмов, входящих в синонимический ряд, свойственно усилительное значение. Многие фразеологизмы глагольного, адъективного и в особенности наречного характера содержат оттенок значения 'очень, сильно, в высшей степени', который, как правило, не выделяется в семантической структуре слов сходного, близкого значения. Например, наречные обороты *ни свет ни заря, чуть свет*, в отличие от близких по значению наречий *рано, спозаранку*, содержат усилительный оттенок и обозначают не просто 'рано', а 'очень рано'; ср. также: *бок о бок, локоть к локтю, плечом к плечу* и *возле, около, рядом*.

Фразеологизмы в их отношении к частям речи

Фразеологизмы русского языка соотносятся с различными частями речи. Соотносительность эта предопределяется прежде всего грамматически господствующим компонентом фразеологизма, а также синтаксической ролью оборота в предложении.

Выделяются следующие лексико-грамматические разряды фразеологизмов: глагольные — *бить баклуши, валять дурака, держать ухо востро, заваривать кашу, задира́ть нос, заткнуть за пояс* и др.; наречные — *бок о бок, в двух шагах, вовсе глаза, за милую душу, за обе щеки, из-за угла, как на ладони, лицом к лицу, на всю катушку* и др.; субстантивные — *ахиллесова пята, бесструнная балалайка, важная птица, волк в овечьей шкуре, гусь лапчатый, забубённая голова, козёл отпущения, мастер на все руки* и др.; адъективные — *боек на язык, ветром подбитый, лёгок на подъём, нечист на руку, туг на ухо* и др.; междометные — *вот ещё!, вот поди же ты!, вот так клюква!, вот тебе и на!, как бы не так!, скажи на милость!, чёрта с два!* и др. Фразеологизмы каждого разряда имеют свои отличительные морфологические особенности, располагают системой своих грамматических категорий.

Глагольным фразеологизмам свойственны категории вида, времени, наклонения, лица, числа, рода, залога. Глагольный компонент служит показателем грамматических форм фразеологической единицы: *гонять лодыря, гоняю лодыря, гоняя лодыря, не гоняй лодыря, не гонял бы лодыря* и др. Большинство фразеологизмов не допускает свободного варьирования грамматических форм. Например, глагольный фразеологизм *как воды в рот набрал* — 'молчит' употребляется лишь в форме совершенного вида, а в составе свободного словосочетания глагол *набрать* употребляется в формах совершенного и несовершенного вида: *набрать* — *набирать (в рот воды)*.

Ограничения в выборе форм обусловлены особенностями семантики глагольного фразеологизма. Активность видо - временных форм во многом зависит от способности значительной части фразеологизмов передавать значение качественной характеристики лица или предмета. С усилением оценочного значения ослабляется значение вида и времени, без которых немислимо понятие глагольности.

Наиболее обширную группу составляют глагольные фразеологизмы, которые имеют формы обоих видов: *давать жару* — *дать жару* и др. Многие глагольные фразеологизмы употребляются только в форме несовершенного вида: *вариться в собственном соку, влачить жалкое существование, глядеть сквозь пальцы, не давать проходу (кому),* имеющие все формы времени; *видеть насквозь (кого), глядеть в гроб, дышать на ладан, мелко плавать (в чем), стоять одной ногой в могиле,* имеющие формы настоящего и прошедшего времени. В форме совершенного вида употребляются обороты: *воды не замутить, вывести на чистую воду (кого), загнуть салазки, заткнуть за пояс (кого), махнуть рукой (на кого), согнуть в бараний рог* и др., имеющие формы прошедшего и будущего времени; *белены объелся, как аришин проглотил, родился в сорочке, рылом не вышел, собаку съел* и др., имеющие только форму прошедшего совершенного.

Фразеологизмы могут употребляться в какой-то одной форме наклонения, например повелительного: *держи карман шире* — 'не надейся', *держи ухо*

востро — 'будь осмотрителен, осторожен', *заруби на носу* — 'крепко запомни', *смотри в оба* — 'будь внимателен' и др.

Есть фразеологизмы, употребляющиеся преимущественно или только в форме 1-го л.: *покорно благодарю, ума не приложу, шапками закидаем*; в форме 2-го л. ед. ч., имеющие обобщенно-личное значение: *далеко не уедешь, далеко не уйдёшь, калачом не заманишь, ничего не попишешь, своих не узнаёшь* и др.; в форме 3-го л.: (*что-л.*) *боком вылезет, (жизнь) бьёт ключом, (сапоги, ботинки) каши просят, (дело, история) Сибирью пахнет, (что-н.) сходит с рук* и др.

К наречным фразеологизмам относятся: *баш на баш, без задних ног, без сучка без задоринки, в два счёта, в конце концов, во весь голос, во весь дух, во все лопатки, во что бы то ни стало, в поте лица, всеми фибрами души, для отвода глаз, до мозга костей, до положения риз* и др. Выделяются следующие разряды наречных оборотов: времени — *без году неделя, в мгновение ока, во время оно, до морковкина заговенья, изо дня в день* и др.; места — *за тридевять земель, на каждом шагу, у чёрта на куличках* и др.; образа действия — *без дальних слов, наобум лазаря, на скорую руку, по свежим следам* и др.; причины и цели — *для отвода глаз, с бухты-барахты*, и др.

Фразеологизмы, соотносящиеся по значению с обстоятельственными наречиями, сочетаются со многими глаголами свободного употребления. Например, фразеологизм *наобум лазаря* — 'необдуманно' употребляется при глаголах разного семантического содержания: *говорить, делать, писать, читать* и др. В то же время наречные обороты со значением меры и степени (*душа в душу, ни в зуб ногой, благим матом, в розовом свете, в три ручья, во всё горло, с три короба* и др.) сочетаются с ограниченным кругом глаголов: *жить душа в душу* — 'очень дружно'; *горланить (кричать, орать) во всё горло* — 'очень громко'.

Довольно много с у б с т а н т и в н ы х фразеологизмов: *ахиллесова пята, бездонная бочка, белая ворона, казанская сирота, китайская грамота, мокрая курица, стреляный воробей, чучело гороховое* и др. Именным фразеологизмам свойственны грамматические категории рода, числа, падежа. Изменяемость по падежам непосредственно зависит от синтаксической роли оборота. Фразеологизмы, способные употребляться в качестве подлежащего, изменяются по падежам: *бабье лето, медвежий угол, удельный вес* и др.; обороты, закрепившиеся в роли именного сказуемого, лишены (полностью или частично) падежных изменений: *ни рыба ни мясо, ноль без палочки, палка о двух концах* и др.

В а д ъ е к т и в н ы х фразеологизмах, семантической основой которых является понятие качества, стержневым компонентом обычно выступает краткое или (реже) полное имя прилагательное; ср.: *крепок (туг) на ухо* — *крепкий (тугой) на ухо, лёгок (лёгкий) на ногу* — *тяжёл (тяжёлый) на подъём*. В группу адъективных оборотов постепенно на семантико-синтаксической основе вовлекаются фразеологизмы другой структуры: *в чём мать родила* — 'голый, нагой', *пальчики оближешь* — 'очень вкусный; соблазнительный', *-с иголки* — 'совершенно новый' и др.

Адъективные фразеологизмы со стержневым компонентом, преимущественно выраженным прилагательным, способны изменяться по родам и числам: *туг*

(*туга, туго; туги*) на ухо, не лыком шит (*шита, шито; шиты*); некоторые имеют форму одного числа — единственного или множественного: *гол как сокол, одним миром мазаны*.

Классификация фразеологизмов

Широко распространена семантическая классификация фразеологизмов акад. В. В. Виноградова, положившая начало научной разработке русской фразеологии. Все фразеологизмы с точки зрения семантической слитности компонентов разделены на три группы — фразеологические сращения, единства и фразеологические сочетания.

Фразеологические сращения — это семантически неделимые обороты, общее значение которых не вытекает из семантического взаимодействия компонентов: *валять дурака, во всю ивановскую, очертя голову, поминай как звали, у чёрта на куличках* и др. Одни сращения противопоставляются свободным словосочетаниям эквивалентного состава: *перемывать косточки, подложить свинью, собаку съест*; соответствующие обороты возникли из свободных словосочетаний. Другие сращения не противопоставляются свободным словосочетаниям из-за невозможности их образовать: *бить баклуши, опочить в бозе, притча во языцех* и др. Эти обороты содержат в своем составе фонетические, лексические и грамматические архаизмы, поддерживающие семантическую неразложимость фразеологизма: *благим матом, за тридевять земель, мыслете писать, очертя голову, сломя голову, спустя рукава, темна вода во облацех, точить балясы* и др.

К фразеологическим единствам относятся фразеологизмы, общее значение которых вытекает из семантического взаимодействия компонентов. Подавляющая часть этих единиц образовалась в результате метафорического переосмысления свободных словосочетаний: *белая ворона, вагон и маленькая тележка, кровь с молоком, обсевок в поле, стреляный воробей, тёртый калач; брать быка за рога, дышать на ладан, жевать мочалу, задирать хвост, закручивать гайки, идти ко дну, менять шило на мыло, рыться в грязном белье; за спиной, наносу, не за горами* и др. Не все фразеологические единства обладают одинаковой степенью семантической неразложимости; некоторым из них не соответствует свободное словосочетание (в их составе один из компонентов является словообразующим): *на скорую руку* — 'быстро', *на дружеской ноге* — 'в дружеских отношениях'.

Между фразеологическими сращениями и единствами много общего, но имеются и существенные расхождения. Фразеологические сращения утратили внутреннюю форму, поэтому их значение является целостным немотивированным (*втирать очки*), а во фразеологических единствах внутренняя форма осознается, отчего и общее значение является мотивированным (*выносить сор из избы*). Фразеологические сращения, в отличие от единств, содержат различные архаические элементы: *бить баклуши, у чёрта на куличках*.

Отдельные фразеологические единства постепенно перерождаются в сращения. При этом чем ярче внутренняя форма, тем медленнее протекает процесс перерождения, и наоборот. Между компонентами сращений и единств

утрачены синтаксические связи, так как эти компоненты вследствие деактуализации утратили былое словарное значение. Например, когда фразеологизм *надевать маску* растолковывают путем словосочетания *скрывать сущность*, то каждый компонент в отдельности передает нечто новое по сравнению со словами *надевать*, *маска* в их свободном употреблении; это семантическое приращение возникает в результате метафорического переосмысления свободного словосочетания во всем объеме.

К фразеологическим сочетаниям относятся воспроизводимые словосочетания, состоящие из двух знаменательных слов, из которых одно имеет свободное, а другое — связанное значение: *закадычный друг*, *обращать внимание*, *производить впечатление*, *впасть в нужду* и др. В составе фразеологического сочетания не все слова наделены одинаковой семантической полноценностью и самостоятельностью. Есть фразеологические сочетания, в составе которых слово со связанным значением не соотносится с системой значений производящего слова: *воробьиная ночь*, *зелёная скука*, *крошечный ад (тьма)*, *наострить зрение (слух)* и др. Собственное значение отдельных слов здесь установить довольно трудно. Подобные слова-компоненты, лишенные внутренней формы, имеют идиоматически связанное значение.

По большей части фразеологически связанные значения не выпадают из системы значений слова, а существуют наряду с другими значениями многозначного слова. Например, глагол *отбивать* в разных значениях входит в фразеологические сочетания: *отбивать атаку (нападение, удар)*, *отбивать шаг*, *отбивать минуты (секунды)* и др.

Фразеологические сочетания отличаются от сращений и единств и по структурной организации, и по семантике: 1) фразеологические сочетания имеют двучленную структуру: *азбучная истина*, *трескучий мороз*; *бередить раны*, *воспрянуть духом* и др.; сращения и единства часто имеют сложное строение: *наступить на любимую мозоль*, *склонять во всех надеждах* и др.; 2) слова-компоненты в составе фразеологических сочетаний преимущественно передают отвлеченное значение, отчего фразеологическое сочетание в целом приобретает отвлеченно-аналитическое содержание; 3) слова-компоненты легко реализуют свое значение, компоненты сращений и единств лишены этой возможности; ср.: *Он произвёл хорошее впечатление.* — *Впечатление, которое он произвёл, было хорошим*; 4) сочетаемость слов с фразеологически связанным значением расширяется: *крошечный ад (тьма, мрак, ночь* и т. д.), а фразеологические сочетания могут постепенно перерождаться в свободные словосочетания. Переход фразеологических сочетаний в сращения или единства почти не наблюдается: словосочетание, состоящее из слов отвлеченной семантики, не поддается метафорическому переосмыслению. Таким образом, фразеологические сочетания не являются подлинными фразеологическими образованиями и сближаются со свободными словосочетаниями.

Лексический состав фразеологизмов

Далеко не все знаменательные слова русского языка одинаково способны участвовать в образовании фразеологизмов. С точки зрения лексического

наполнения все фразеологизмы можно разделить на две группы. В первую группу объединяются обороты, которые противопоставляются свободным словосочетаниям одинакового состава: *вариться в собственном соку, лежать на боку* и др.; они составляют основу. Во вторую, периферийную группу входят обороты, которые не противопоставляются свободным словосочетаниям: *находить общий язык, от молодых ногтей, притча во языцех* и др.

Фразеологизмы первой группы в основном возникают в результате метафорического переосмысления свободных словосочетаний, в которые входят наиболее употребительные слова, обозначающие части человеческого тела: *глаза, голова, лоб, нос, рот, уши, язык* и др.; животных и птиц: *волк, корова, собака, курица, петух* и др.; названия построек, домашней утвари, одежды, средств передвижения, продуктов питания и т. д. Одно и то же слово может входить в качестве общего компонента в различные фразеологические обороты: *смотреть в рот* (кому), *(кричать) во весь рот, замазывать рот* (кому), *как воды в рот набрал, капли в рот не брать, пальца в рот не клади, (забот) полон рот, разжевать и в рот положить, разинуть рот, с пеной у рта* и др.

Ко второй группе относятся фразеологизмы с историзмами и лексическими архаизмами: *бить в набат, бить челом, вставать на дыбы, (беречь) как зеницу ока, направить свои стопы, ни кола ни двора, стоять у кормила, (попасть) как кур во щи, тянуть канитель* и др., а также с архаическими значениями и формами слов: *не на живот, а на смерть; притча во языцех* ('о ком-чем-л. очень надоевшем'); *яко тать в нощи* ('скрытно, незаметно'). В современном языке лексика архаического характера не участвует в образовании новых фразеологизмов.

Структурные типы фразеологизмов

Фразеологизмы русского языка образуются в основном по структурной схеме словосочетаний непредикативного и предикативного, характера. По модели непредикативных словосочетаний формируются фразеологизмы: 1) глагольные: *бить баклуши, ломать голову* (над чем), *пускать пыль в глаза* (кому), *рвать на части* (кого), *совать нос* (во что), *становиться на горло* (кому) и др.; 2) субстантивные: *гусь лапчатый, калиф на час, козёл отпущения, отставной козы барабаник, седьмая вода на киселе, стреляный воробей, шишка на ровном месте* и др.; 3) наречные: *(слышать) краем уха, ни в зуб ногой, очертя голову, сбоку прилёку, (вооружён) с ног до головы, так себе* и др.; часть наречных оборотов образована по модели адвербиальных словосочетаний, в составе которых наречие выступает в качестве грамматически господствующего слова (*наобум лазаря*), в составе других оборотов грамматически господствующее слово не поддается выделению (*ни в зуб ногой, с ног до головы*); 4) адъективные: *лёгок (лёгкий) на помине, нечист (нечистый) на руку, тяжёл (тяжёлый) на подъём* и др.

Относительно небольшую группу составляют фразеологизмы, которые образованы по модели предложения: *вертится в голове* (у кого), *в чём душа только держится* (у кого), *глаза на лоб полезли* (у кого), *голова варит* (у

кого), *кишка тонка* (у кого), *небо с овчинку показалось* (кому), *рука не дрогнет* (у к о г о), *руки чешутся* (у к о г о).

Структурная организация фразеологизма во многом предопределяет сочетаемость фразеологического оборота со словами свободного употребления. Так, если глагольный фразеологизм образован по модели «гл.+ сущ. в вин. п. без предл.», то такой оборот не способен управлять винительным беспредложным, так как соответствующая подчинительная связь генетически оказывается осуществленной внутри самого фразеологизма. Поэтому винительным беспредложным управляют глагольные фразеологизмы, образованные по модели «гл. + сущ. с предл.». Ср.: *вправлять мозги* (кому), *ломать голову* (над чем), *сорвать маску* (с к о г о) и *носить на руках* (кого), *положить под сукно* (что), *склонять во всех надеждах* (кого) и др.

Таким образом, от внутренней организации фразеологизмов зависит их сочетаемость со словами свободного употребления, а также соотношенность с той или иной частью речи.

Литература:

1. Современный русский язык /Под ред. М.А. Хегай. – Т.: Укитувчи, 1995.
2. С.И. Ожегов. Словарь русского языка. - М., 1982.
3. Словарь иностранных слов и выражений. - М.: "Олимп", 1998.
4. Фразеологические словари русского языка.
5. Д.Э.Розенталь. Русская фразеология. – М.: Наука, 1980.
6. Н.М. Шанский, В.В. Иванов. Современный русский язык. Часть I. - М.: Просвещение, 1981.
7. Современный русский литературный язык. Под ред. П.А. Леканта. - М.: Высшая школа, 1998.
8. Н.М. Шанский. Фразеология современного русского языка. - М.: Высшая школа, 1985.
9. А.М. Бабкин. Русская фразеология. Ленинград. «Наука», 1970.

ПОНЯТИЕ СТИЛЯ, КЛАССИФИКАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ

1. К ИСТОРИИ СЛОВА СТИЛЬ

Стиль (фр. Style от греч. Stylos - палочка для письма). Термин означает:

1. Разновидность языка, которая характеризуется особенностями в отборе, сочетании и организации языковых средств в связи с задачами общества. (Стиль языка. Функциональный стиль).
2. Совокупность приёмов использования средств языка, которая характерна для какого-либо писателя, произведения, жанра. Стиль Пушкина. Стиль "Евгения Онегина". Газетный стиль. Стиль басни. Стиль фельетона.

3. Отбор языковых средств по принципу экспрессивно-стилистической их окраски. Стиль книжный. Стиль официальный. Стиль торжественный. Стиль сатирический. Стиль юмористический.
4. Построение речи в соответствии с нормами словоупотребления и синтаксиса. Стиль искусственный. Стиль небрежный. Стиль простой. Ошибка в стиле. Работать над стилем.

Центральным понятием стилистики - как науки является понятие стиля. Да и сам термин *стилистика*, заимствованный из французского языка— *stylistique* (впервые употреблен в 1840 г.¹), представляет собой производное от именной основы *стиль* (*style*). Слово *стиль* — научный термин, а термины, в отличие от «обычных», нетерминологических слов, стремятся к однозначности. Определить понятие «стиль» как будто не составляет особого труда. Однако сразу же возникают серьезные препятствия.

Оказывается, что термин *стиль* входит в терминологию не только лингвистики, но и литературоведения и искусствоведения, и в каждой науке в него вкладывается свое особое понятие. Лингвисты говорят о стилях языка, литературоведы — о стиле художественного произведения, искусствоведы нередко под стилем понимают направление в искусстве: готику, ренессанс, барокко, рококо и др. К тому же в каждой из этих наук термин *стиль* употребляется далеко не однозначно, причем иногда термины разных наук сталкиваются: стиль литературного произведения анализируют и языковеды и литературоведы, -понимая под «стилем» отнюдь не одно и то же.

Но этим не ограничиваются трудности определения стиля.

Слово *стиль* употребляется не только как термин, но и как обычное, нетерминологическое слово. И тут также оно не однозначно. Ср.: *стиль работы*, *стиль руководства*, *стиль воспитания*; *плавать вольным стилем*, *стилем «басс»*; *комбинационный стиль* (в шахматах); *выигрывать в разгромном стиле*; *одеваться в английский стиль*; *это не мой стиль* (у Чехова: «Мне кажется, что протестовать вексель не следовало бы. Это не в моем стиле» — Письмо М. П. Чеховой. 11 ноября 1899 г.). В обычной речи, так сказать без оглядки на терминологию, слово *стиль* употребляется в значениях, которые граничат с терминологическим употреблением: *высокий стиль* («говорить высоким стилем»), *лаконичный стиль*, *газетный стиль*, *стиль фельетона*; *романтический стиль*, *канцелярский стиль*, *казенный стиль*; *стиль эпохи*, *национальный стиль* и т. п.

Такое многообразие значений — терминологических и нетерминологических — у слова *стиль*, а также связанные с ними эмоционально- и социально-оценочные оттенки и ассоциации делают это слово очень трудным и одновременно очень интересным для толкования. В школе на уроках русского языка многозначность слова раскрывается обычно на несложных примерах *земля*, *дополнение*, *окончание* и т.п.; в пособии для занятий в старших классах *картина*, *думать*, *розовый* и т. п.), а между тем учащимся приходится сталкиваться как с употреблением омонимичных терминов в разных науках (например, *функция* в математике и *функция* в физиологии), так и с наличием у слова терминологических и

нетерминологических значений (например, стиль «Евгения Онегина», стиль языка, стиль как манера поведения). Сведения, хотя бы и краткие, о слове стиль, его происхождении и семантическом обогащении помогут учащимся лучше разобраться в том содержании, которое вкладывается в этот термин в лингвистике и в литературоведении, а также будут способствовать расширению языкового и общекультурного кругозора.

Слово стиль, как известно, происходит от латинского *stilus* (аналогично греч. *stylos*), означавшего палочку с заостренным концом для писания на навощенных дощечках, на другом конце палочки была лопаточка, которой разглаживали воск, когда нужно было стереть написанное или исправить ошибку. Гораций советовал «почаще перевертывать стиль», т. е. стирать написанное, не довольствоваться первым выражением мысли, совершенствовать способ выражения. В латинском языке появляется новое, образное, метонимическое значение у этого слова — «манера письма, способ изложения, слог». В этом новом своем значении слово было заимствовано всеми европейскими языками.

В русском языке это слово фигурировало в двух вариантах — стиль и штиль (Ломоносов употреблял штиль). Предполагают, что вариант стиль, ставший теперь единственным обозначением соответствующего понятия, более древен, чем штиль. Впервые это слово было употреблено на русском языке (причем два раза) в трактате по гомилетике (гомилетика — учение о построении церковных проповедей), изданном в Киеве в 1659 г. известным проповедником Ионникием Галятовским в качестве приложения к сборнику проповедей «Ключ разумения». Слово стиль употреблялось в значении «манера словесного изложения». В Петровского эпоху появляется вариант штиль, связанный с немецкими переводами, и оба варианта начинают употребляться в двух омонимических значениях. Первое значение более общее и широкое, соотносительное с такими синонимами, как язык, слог, сочинение, манера речи, способ речи; второе связано с понятием летоисчисления.

Слово стиль и в терминологическом и нетерминологическом значениях — «особенности индивидуальной манеры письма, слог», «особенности слога отдельного произведения» — продолжает употребляться в современном языке. В этом отношении показательны сами названия некоторых работ одного из крупнейших русских стилистов В. В. Виноградова: «Стиль петербургской поэмы Ф.М. Достоевского) «Двойник», «О задачах стилистики. Наблюдения над стилем «Жития протопопа Аввакума», «Этюды о стиле Гоголя», «О стиле Пушкина», «Стиль «Пиковой дамы», «Стиль Пушкина», «Стиль прозы Лермонтова», «О стиле книги К- С. Станиславского «Моя жизнь в искусстве», «О стиле Карамзина и его развитии» «Понятие стиля, — пишет В. В. Виноградов, — является везде и проникает всюду, где складывается представление об индивидуальной или индивидуализированной системе средств выражения или изображения, выразительности или изобразительности, сопоставленной или противопоставленной другим однородным системам».

Отражение в стиле особенностей творческой личности автора повлияло на значение слова стиль. Отсюда расширительное, метафорическое употребление этого слова, приписываемое не совсем понятие стиля как системы

выразительных средств, как своеобразного направления в искусстве получило интерпретацию в искусствоведении.

Широкое понимание стиля, его соотнесенность с произведениями искусства, которые рассматривались как высшее проявление творческих возможностей человека, а также стремление постичь закономерности стиля как отдельных произведений, так и целых направлений в искусстве, давали почву для подчеркивания и выделения тех или иных моментов в содержании понятия «стиль». Это вело к новому истолкованию и даже новому, суженному значению слова *стиль*. Стиль стали оценивать не как любое проявление формы произведения, а как совершенство формы, ее способность выразить наиболее существенные стороны отображаемого *мира*.

Понимание стиля именно в таком значении наиболее четко изложено Гете, который установил своеобразную градацию методов или способ отображения мира, поставив на самую верхнюю ступень именно стиль. Первая ступень связана с «простым подражанием природе», когда художник еще не проявляет свою оригинальность. Вторая — это уже «манера», в ней художник выражает свою индивидуальность, но это еще не «стиль», так как стиль «покоится на глубочайших твердынях познания, на сущности вещей, насколько ее можно познать в видимых и осязаемых образах».

Такое «полутерминологическое» значение слова *стиль* получило широкое распространение и в русском литературоведении. В. Г. Белинский понимал под стилем (в этом же значении он чаще употреблял слово *слог*) глубокую содержательность формы, ее живописующую силу и связанность с мыслью. Высмеивая нападки рецензентов на Гоголя за «неправильности» в его языке, Белинский писал: «Действительно, язык у Гоголя не отличается мертвою правильностью, и на него легко нападать грамотеям и корректорам, которые считают *язык* и *слог* за одно и то же, не подозревая, что между *языком* и *слогом*

такое же неизмеримое расстояние, как и между мертвою, механическою правильностью рисунка бездарного маляра-академика и живым оригинальным стилем гениального живописца». И в другом месте: «...у Гоголя есть нечто такое, что заставляет не замечать небрежности его языка,— есть *слог*. Гоголь не пишет, а рисует: его изображения дышат живыми красками действительности. Видишь и слышишь их. Каждое слово, каждая фраза резко, определенно, рельефно выражает у него мысль, и тщетно бы хотели вы придумать другое слово или другую фразу для выражения этой мысли. Это значит иметь *слог*, который имеют только великие писатели...».

Советские искусствоведы вкладывают в понятие «стиль» в качестве его ведущих признаков содержательность, цельность и гармоничность, тем самым отграничивая терминологическое значение от более широкого и менее определенного общеязыкового значения этого слова. «Стиль как эстетическое явление», - отмечает А. Н. Соколов, - есть прежде всего подчиненность всех его элементов некоторому художественному закону, который их объединяет, придает целому его целостность, делает необходимым именно такие детали стилевой системы». Признавая стиль не

только эстетической, но и идеологической категорией, А. Н. Соколов делает важное уточнение: «Художественный смысл стиля, присущий стилевой системе, получает... свое объяснение в идее произведения».

2. КАТЕГОРИЯ СТИЛЯ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

В школе, где один и тот же учитель ведет и уроки русского языка, и уроки русской литературы, особенно важной становится задача разграничения стиля как понятия литературоведения и стиля как понятия лингвистики. По существу, это даже не два значения одного слова *стиль*, а два термина-омонима. Стиль в литературоведении и стиль в лингвистике соотносятся с разными объектами: в первом случае — с литературным произведением или творчеством отдельного писателя, во втором — с разновидностью общенародного (или литературного) языка и речи. Это разные понятия, и их нельзя смешивать. Правда, стиль литературного произведения изучают не только литературоведы, но и лингвисты, но это как бы второй объект лингвистики, объект, на котором сходятся интересы обеих наук, первым же объектом стилистики как ответвления лингвистики является общенародный (или литературный) язык.

Литературоведение рассматривает, таким образом стиль как явление художественной литературы. Со стороны литературоведения можно выделить два основных подхода к стилю произведения, или две литературоведческие концепции стиля. Одна из них оказывается проявлением более широкого искусствоведческого понимания стиля, другая приближается к лингвистическому его осмыслению. «Эти колебания, — справедливо замечает А. Н. Соколов, — в известной мере объясняются двоякими связями самой литературы: с языком и с искусством. Как явление словесного искусства литературный стиль соотносится с художественным стилем. Как явление словесного искусства литературный стиль соотносится с языковым стилем».

Сторонники одной литературоведческой концепции под стилем понимают язык произведения (или язык писателя) в его (языка) художественной, эстетической функции, т. е. своеобразии языкового выражения: Такие категории, как жанр и композиция, в стиль не включаются. «Концепцию стиля в литературе как художественного языка, или художественной речи, как системы выразительных средств словесного искусства можно признать преобладающей в нашей науке», т. е. в литературоведении, — пишет А. Н. Соколов².

Другая литературоведческая концепция рассматривает стиль более широко, как явление искусства, как эстетическую категорию. При таком понимании язык литературного произведения считается, лишь одним из компонентов его стиля.

Однако и эта вторая, собственно литературоведческая концепция стиля неоднородна.

Одни литературоведы понимают под стилем только форму (в широком смысле) литературного произведения, включая в нее такие компоненты, как композиция, жанр, язык и т. п. Другие же литературоведы, кроме формы, включают так или иначе в понятие стиля содержательный момент произведения.

Стиль, по мнению Л. И. Тимофеева, — это «единство основных идейно-художественных особенностей (идеи, темы, характеры, язык), обнаруживающееся на протяжении всей творческой работы писателя»³.

По-иному подходит к стилю Г. Н. Пospelов: «...стиль художественного произведения — это свойство его формы, а не содержания»⁴. Называя в качестве компонентов литературного стиля предметную изобразительность, композицию и художественную речь⁶, Г. Н. Пospelов так определяет стиль: «...стиль — это свойство литературных произведений, точнее их образной формы в единстве всех трех ее сторон: предметной, словесной, композиционной, в котором осуществляется экспрессивно-творческая типизация жизни»⁶. А. Н. Соколов включает в число компонентов, или «носителей», стиля еще и род, и жанр произведения⁷.

Таким образом, литературоведческое понимание стиля обращено к литературному произведению или литературному творчеству писателя в целом. Стиль понимается либо как только языковая форма произведения, либо как его форма в более широком смысле, воплощающая наряду с языком композицию и изобразительность (форму образа), или же еще и жанр, либо как единство формы и содержания. Литературоведческое понимание стиля не распространяется, конечно, на общенародный и литературный язык.

3. КАТЕГОРИЯ СТИЛЯ В ЛИНГВИСТИКЕ. КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ ВОПРОСА

Лингвистическая стилистика имеет, как отмечалось, два объекта: стиль как разновидность языка или речи и стиль литературного произведения или творчества писателя в целом.

Второй объект будет рассмотрен позже, при характеристике языка художественной литературы. Обратимся к первому объекту.

Еще в античный период писатели, ораторы, ученые обратили внимание, что употребление тех или иных языковых средств зависит от условий, характера, темы и цели общения. Средства языка оценивались с точки зрения их соответствия не только правилам грамматики, но и обстоятельствам и целям общения. В составе языка намечались разновидности в зависимости от их функциональной целенаправленности и сферы употребления. «Не для всякого общественного положения, — утверждал Цицерон, — не для всякой должности, не для всякой степени влияния человека, не для всякого возраста, так же как не для всякого места и момента, одинаково подходит один и тот же стиль; но в каждой части речи, так же как и в жизни, надо всегда иметь в виду, что уместно; это зависит и от существа дела, о котором говорится, и от лиц, говорящих и слушающих»¹. Различалось три типа речи (стиля): низкий (скудный) стиль для наставлений и поучений; средний стиль для разговоров;

высокий (величественный) для оказания особого воздействия (например, растрогать) на слушателя². Аналогичные теории языка и стиля оказали большое влияние на развитие европейской риторики и стилистики. Стоит, пожалуй, сослаться на предложенную Французской академией в XVIII в классификацию стилей: стиль возвышенный—классические трагедии, оды, оратории, речи; стиль современный — романы, повести; стиль фольклорный (простой) — комедии, фарсы, басни и т. д.³.

Выдающуюся роль в осознании стилистической системы русского литературного языка сыграли филологические труды М. В. Ломоносова. В 1757 г. выходит в свет его рассуждение «О пользе книг церковных в российском языке», в котором излагается знаменитая ломоносовская теория трех «штилей». По форме связанная с поэтикой классицизма, с античной и западноевропейской традицией, по существу своему она была глубоко национально-русской. «Учение о трех стилях, — пишет В. В. Виноградов, — знакомое античным риторикам и встречающееся во многих старых славянских риториках XVI—XVII вв., послужило Ломоносову лишь удобной рамкой для схематического разграничения основных стилистических контекстов русского литературного языка». Ломоносов исходил из неповторимого своеобразия истории русского литературного языка, на протяжении которой народная русская языковая стихия находилась в тесном взаимодействии с близкородственным старославянским языком, а русские и старославянские языковые единицы вступали в стилистические отношения. Основу деления русского литературного языка на стили Ломоносов видел в различном сочетании русских и старославянских слов со словами «славяно-российскими», т. е. общими для обоих родственных языков (в области фонетики, морфологии, а отчасти и синтаксиса такое разграничение проведено Ломоносовым в его «Российской грамматике» и «Риторике»), причем он учитывал не только происхождение, но и стилистические качества указанных групп лексики. Так, он отвергал «обветшалые» старославянизмы, а русские слова делил на «простонародные, низкие» и слова общеупотребительные, характерные для разговорной речи образованных людей. Ломоносов установил нормы для каждого стиля и сферы его употребления.

Со времен Ломоносова стилистическая система русского языка претерпела коренные изменения, иными стали состав и соотношение жанров литературы, и было бы неразумно переносить ломоносовские принципы выделения стилей на современный язык, однако некоторые общие моменты теории трех «штилей», заключавшиеся в установлении прямой зависимости между стилями языка, с одной стороны, и сферами его употребления и функциональной направленностью — с другой, не могут быть для нас безынтересны.

4. О понятии «функциональный СТИЛЬ»

Понятие функционального стиля является центральным в современной стилистике. Границы этого понятия четко не обозначены, поэтому толкование

термина *стиль* вызывает серьезные затруднения. Е. Ф. Петрищева, в специальном исследовании поставившая целью привести к «общему знаменателю» различные определения понятия «стиль», вынуждена была прийти к весьма красноречивому признанию: «Проблема определения понятия «стиль» по справедливости считается одной из наиболее сложных и наименее решенных проблем стилистики».

Функциональные стили связаны с функционированием языка, т. е. проявляются в реальной речи, в тексте, представляя собой «композиционные системы» (выражение В. В. Виноградова), или определенного рода объединения единиц различных языковых уровней и (как правило) различной языковой стилистической окраски, подчиненные задаче обслуживания данной сферы общения.

Выделяются две группы факторов: во-первых, внелингвистических, или, как говорят, экстралингвистических (сферы и задачи общения и т. д.) и, во-вторых, собственно лингвистических (стилистическая дифференциация языковых единиц). Поэтому при характеристике функциональных стилей недостаточен учет только экстралингвистических факторов (например, сферы общения), как недостаточен учет только языковых факторов (например, стилистически окрашенных средств). Необходимо учитывать и то и другое.

5. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ

Слово *функциональный* имеет двойной смысл: его производят и от слова *функция* и от слова *функционирование*. В первом случае выделение функциональных стилей основывают на присущих языку функциях, во втором — на особенностях функционирования языка в разных сферах общения.

Различия в классификациях функциональных стилей в значительной мере объясняются тем, что одни ученые при выделении стилей делают упор на сферы общения, а другие — на функции, а также тем, что сами функции и особенно сферы общения понимают то более широко, то более узко.

а) Классификация функциональных стилей на основе функций языка

Основной функцией языка является коммуникативная функция, или функция общения. Вместе с тем языковая деятельность может иметь и дополнительные цели и задачи: передачу сообщения о том или ином факте без какой-либо его оценки («голая» информация), выражение эмоционального отношения к содержанию речи или к участнику общения, воздействие на него и т. п.

В советском языкознании одна из первых попыток выделения функциональных стилей на основании языковых функций принадлежит А. М. Пешковскому. Очень ценным является отчетливое противопоставление «основной цели всякого говорения — сообщения мысли» «особым целям, добавочным» по отношению к этой основной цели, под которыми он подразумевал «воздействие на воображение слушателя и возбуждение в нем эстетических переживаний (художественная речь), воздействие на волю его

(ораторская речь, рекламная речь), облегчение ему понимания сказанного (лекторская речь, популяризация)» и т. д.

Нельзя, конечно, не видеть, что указанные функции («цели говорения») и стилистические разновидности речи намечены лишь приближенно и имеют иллюстративный, а не классификационный характер, но само противопоставление основной и дополнительных функций речи почти три десятилетия спустя было подхвачено теми лингвистами, которые стремились использовать в стилистике понятия и термины теории информации.

Широкую известность получила классификация стилей на основе функций языка, предложенная В. В. Виноградовым: «При выделении таких важнейших общественных функций языка, как *общение, сообщение и воздействие*, могли бы быть в общем плане структуры языка разграничены такие стили: обиходно-бытовой стиль (функция общения); обиходно-деловой, официально-документальный и научный (функция сообщения); публицистический и художественно-беллетристический (функция воздействия)». Примечательно такое уточнение: «Разные и притом очень далекие, несоотносительные стили могут найти применение в одной и той же сфере общественной деятельности», т. е. стили (и соответственно — функции) и сферы общения могут не совпадать. Стилём оказывается больше, чем функций. Видимо, подобное выделение основных функций является слишком общим.

Попытку уточнить характер языковых функций с помощью использования категорий теории информации предпринимают ряд советских лингвистов (Р. Г. Пиотровский, Ю. С. Степанов и др.), выделяющих «основную» и «дополнительную» (или «стилистическую») информацию. Наиболее развернутая классификация в этом плане принадлежит И. В. Арнольд⁶.

б) Классификация функциональных стилей на основе сферы употребления языка

Другие исследователи в основу выделения стилей кладут не функции языка, а сферы речи.

Сфера речи — понятие крайне широкое. Сферы речи до бесконечности разнообразны. Общение в школе отличается от общения в детском саду, но и в школе с учениками первого класса учитель разговаривает не так, как с учениками десятого, а с теми же учениками в турпоходе не так, как в классе; в пионерской комнате сфера речи иная, чем в учительской, и т. п. Можно ли на этом основании говорить о разных стилях? Если- и можно, то не в терминологическом смысле.

Очевидно, встает задача наметить наиболее общие, социально типизированные сферы речи, требующие принципиально различных систем языковых средств. Лишь такие сферы речи можно положить в основу выделения функциональных стилей.

К этой проблеме ученые подходят с двух сторон. Первый путь заключается в следующем: выделяются две исторически сформировавшиеся сферы общения — устная и письменная (по другой терминологии — разговорная и

книжная), затем они делятся на разновидности менее крупные, а те — на еще более мелкие. Классификация стилей получается многоступенчатой.

Другой путь — ограничение понятия «сфера общения» такими признаками, которые оказывают решающее влияние на функционирование языка.

Если говорить о первом пути, то в качестве примера следует указать на получившую широкую известность классификацию Р. А. Будагова. По его мнению, основными и наиболее универсальными различиями для каждого развитого литературного языка являются различия между разговорной и письменной речью. Разговорная речь отличается «ситуативностью», которая «как бы корректирует, дополняет и уточняет речь собеседников», поэтому «разговорный стиль любого языка, опираясь на «ситуацию разговора», всегда предпочитает краткие формы полным, широко пользуется всевозможного рода аббревиатурами, подразумеваниями, неполными предложениями и т. д.» В современных языках разговорный стиль обычно делится на два стиля: разговорно-литературный и разговорно-фамильярный.

Разговорный и письменный стили — главные стили языка, выделяемые на первой ступени классификации, и только «на фоне этой основной стилевой дифференциации можно понять и другие дробления, наблюдаемые в сфере языковых стилей». На второй ступени выделяют другие два стиля — стиль научного изложения (научный языковой стиль) и стиль художественной литературы (художественный языковой стиль), и это деление тоже присуще всем современным литературным языкам, так как «в научном сочинении авторы иначе излагают свои мысли, чем в сочинении художественном». Выделяются, следовательно, две пары стилей: разговорный — письменный, научный — художественный, т. е. всего четыре стиля, которые именуются стилями языка. Остальные стили считаются речевыми.

По мысли Р. А. Будагова, речевые стили непосредственно связаны со сферами общения. «Речевых стилей бесконечно много... Каждая область, в которой функционирует язык, как бы предъявляет к самому языку определенные требования: «ты должен быть кратким», «ты должен быть выразительным», «ты должен запоминаться сразу» и т. д. Предела дроблению сфер общения людей почти не существует. Поэтому и нет предела дроблению речевых стилей. Их может быть великое множество».

Нетрудно видеть, что классификация Р. А. Будагова носит общезыковедческий и исторический характер. Она отражает действительно существенные различия между такими стилистическими разновидностями, как устная и письменная речь, научный стиль — язык художественной литературы. Применительно же к конкретному языку классификация нуждается в конкретизации и уточнении. В ней недостаточно четко терминологически отграничены формы речи (устная и письменная) и стили, а так называемые речевые стили, которых автор видит «великое множество, даны без всякой иерархии, из-за чего понятие «речевой стиль» лишается терминологической определенности.

Другой путь — ограничение понятия «сфера общения» такими факторами, которые оказывают решающее влияние на функционирование языка. М. Н.

Кожина, опираясь на работы чехословацких ученых, выдвинувших идею сочетания объективных и субъективных стилеобразующих факторов, намечает три группы подобных факторов².

На первый план выдвигаются экстралингвистические факторы, непосредственно связанные с сущностью языка и представляющие собой первопричину разделения речи на функциональные стили. Это «базовый комплекс факторов»: форма общественного сознания и соответствующий ей вид деятельности (наука, искусство; право и т. д.), определяющие «сферу общения»; сюда входит и специфический для каждой формы сознания характер (тип) мышления — отвлеченно-обобщенный или конкретный, а также форма отражения — научное понятие, художественный образ, правовая норма и т. д. Все это в целом определяет тематику и содержание соответствующих речевых высказываний, отчего в свою очередь зависит состав языковых средств (особенно лексических) функционального стиля.

К объективным стилеобразующим факторам, играющим, так сказать, вторую роль, относятся форма проявления языка (устная, письменная), вид речи (монологическая, диалогическая), способ коммуникации (массовая, личная), жанр речи (в широком смысле: очерк, рассказ, повесть, монография, учебник, научная статья, лекция, диспут, собрание и т. д.), вид науки, способ изложения (описательный, повествовательный, рассуждающий, полемически-критический) и др. Эти факторы определяют разновидности стиля, подстили.

К третьему по значению типу факторов относятся «ситуативно-общественные» факторы: тон речи (высокий, торжественный или сниженный), ориентация на слушателя (аудиторию), вид речевого акта (двусторонний или односторонний; «присутствие» или «отсутствие» в момент говорения предмета речи).

Кроме того, можно говорить об иных, в том числе и субъективных, факторах: выражение авторской позиции (степень объективности или, напротив, субъективности изложения), проявление авторской индивидуальности.

Все эти факторы оказывают непосредственное воздействие на характер речи, однако степень их стилеобразующей значимости неодинакова. На первом месте, как было сказано, находятся два фактора, составляющие единство, а именно: форма общественного сознания и соответствующий ей вид деятельности. Эти факторы определяют наиболее типизированные, социально и лингвистически значимые сферы общения, которые действительно могут лечь в основу классификации функциональных стилей.

В современном русском языке выделяются следующие функциональные стили: научный, официально-деловой, публицистический, разговорно-обиходный; особое положение в системе стилей занимает язык художественной литературы (или художественно-литературный стиль).

Главные стилеобразующие факторы обуславливают системность функциональных стилей. Системность стиля заключается в том, что составляющие его языковые единицы оказываются теснейшим образом взаимосвязанными на основе единой цели — обслуживания именно данной сферы общения, своеобразии которой обусловлено определенной формой общественного сознания и соответствующим ей видом деятельности. Так, в

научном стиле активизируются на всех уровнях те единицы, которые имеют или приобретают в контексте наиболее обобщенно-отвлеченное значение. В художественной речи, напротив, единицы, которые способствуют художественно-образной речевой конкретизации.

М. Н. Кожина отмечает, что в речи функционирование языковых единиц подчиняется как бы двойной закономерности: оно опирается и на стилистику языка, и на стилистику речи. С одной стороны, в стилистике языка имеются такие средства, которые соответствуют определенному функциональному стилю. Так, сниженная лексика более «подходит» разговорно-обиходному стилю, а умеренно-повышенная — научному. С другой стороны, в функциональном стиле под воздействием обуславливающих его стилеобразующих факторов происходит известная трансформация языковых единиц. Поэтому одни и те же языковые единицы, в зависимости от того, в каком стиле они используются, как бы расщепляясь, приобретает своеобразное функционально-речевое значение. Так, глаголы настоящего времени поворачиваются различными сторонами в разных функциональных стилях. В деловой речи развивается и активизируется особое значение у глаголов настоящего времени — настоящее предписания («подрядчик отвечает за доброкачественность работы», т. е. должен отвечать). В художественной речи активизируется уже иное значение настоящего, а именно настоящее историческое или — иначе — настоящее представления («Я остановился, запыхавшись, на краю горы... как вдруг слышу за собой знакомый голос...»). Для разговорно-бытовой сферы наиболее характерно, по-видимому, настоящее время момента речи.

В учебнике для VII—VIII классов функциональные стили выделяются и по сфере общения, и по цели (функции) высказывания: литературный язык «делится на ряд разновидностей в зависимости от того, где и для чего он используется», и далее перечисляются языковые явления, употребительные «в бытовой устной речи (разговорный стиль)», «в научной речи (научный стиль)», «в газетных и журнальных статьях, в выступлениях на общественно-политические темы (публицистический стиль)», «в официально-деловой речи: постановлениях, протоколах, заявлениях и т. п. (деловой стиль)». Отмечается, что «особое место в литературном языке занимает стиль художественной литературы» (§ 61).

Функциональные стили могут иметь разновидности, основные из которых именуются подстилями. Так, научный стиль делится по крайней мере на три подстиля — собственно научный, научно-учебный и научно-популярный; деловой — на официально-канцелярский и собственно законодательный; публицистический — на агитационный, официальный политико-идеологический (партийные постановления и др.), несколько сближающийся с официально-деловым; массово-политический и газетно-публицистический. Стили могут распадаться на разновидности в зависимости от жанра, вида науки, вида литературы и т. п.

Соотношение стиля и подстиля или разновидности стиля терминологически обозначается и по-иному. Функциональные стили называют стилями языка, а их разновидности, обусловленные «жанром (разновидностью) общественной речи», некоторыми учеными именуются стилями речи.

Стилистика

1. Раздел языкознания, который изучает различные стили (стиль языка, стили речи, жанровые стили, индивидуальный стиль писателей и т.д.).
2. Учение о выразительных средствах языка (*стилистика языка*) и их использование в различных сферах речевого общения (*стилистика речи*).

Академик В.В. Виноградов различает:

- 1) *стилистику языка*,
- 2) *стилистику речи* и
- 3) *стилистику художественной литературы*.

Стилистика языка (или функциональная стилистика) изучает стилистическую структуру языка, функциональные языковые стили, стилистические свойства языковых средств.

Стилистика речи анализирует особенности функционирования языковых средств в конкретных условиях их использования, связанных с теми или иными жанрами, формами, видами устной и письменной речи (*выступление в дискуссии, лекция, доклад, пресс-конференция, беседа; передовая статья в газете, научная рецензия, юмористический рассказ, приветственный адрес и т.д.*)

Стилистика художественной литературы имеет предметом своего исследования все элементы стиля художественного произведения, стиля писателя, стиля литературного направления.

Стиль речи. Применение языкового стиля в данной речевой сфере. Различаются стили устной речи и стили письменной речи. К стилям устной речи относятся разговорный стиль (характеризуется преобладанием обиходно-бытовой лексики и значительной свободой синтаксических построений) и ораторский стиль (по отбору лексики и нормативности синтаксиса сближается со стилями письменной речи).

К стилям письменной речи относятся художественно-беллетристический стиль (язык художественной литературы), деловой стиль (официально-документальный и обиходно-деловой), эпистолярный стиль (стиль писем, посланий и т.д.).

Текст (лат. *Textum* - связь, соединение).

Произведение речи (высказывание), воспроизведённое на письме или в печати. Существуют понятия "**текстология**" и "**текстуальный**".

Текстология - это отрасль филологической науки, которая занимается установлением точного текста литературных памятников или исторических документов для их научного издания или иных общественных (практических) целей.

Текстуальный - дословный, буквально воспроизводящий какой-либо текст (текстуальный пересказ какого-либо сообщения).

В сегодняшней школьной практике, когда русский язык изучается как иностранный (неродной), обучение, в основном, осуществляется на основе

коммуникативной методике и в соответствии с этим коренным образом обновляются учебники и учебные пособия, от учителей потребуется профессионально-методический подход к вопросу осмысленного усвоения учащимися текстов различного стилового уровня (например, прозаического и поэтического). При этом следует обращать особое внимание особенностям синтаксической организации текстов. Так, в учебниках для классов среднего и старшего уровня (7, 8, 9, 10, 11 кл.) в художественных, страноведческих и др. текстах часто встречаются т.н. период и сложное синтаксическое целое. Вообще, школьные учебники оперируют целым рядом видов текстов (художественные, историко-архивные, культурно-просветительские, физкультурно-спортивные, семейно-бытовые, краеведческо-страноведческие, медицинские, экономико-предпринимательские, научно-популярные и др.).

Период - сложное синтаксическое и ритмико-интонационное образование в структуре текста. Основная его черта - *наличие двух частей*. Эти две части обычно неравны по объёму (первая значительно превосходит вторую). У этих частей свои методика и ритм, что и должно обязательно учитываться педагогом. Первая часть произносится более высоким тоном (с сильным возрастанием к паузе), убыстренным темпом. Тем самым она должна делиться на ритмические отрезки, а вторая часть, после произведённой паузы, произносится с резким понижением тона и, следовательно, ритм замедляется. Ритмичность поддерживается параллельностью в строении компонентов первой части, повторением предлогов, также лексическими повторами. Это можно проиллюстрировать следующим отрывком одного из произведений Гайдара:

"Пусть игрушки были и не ахти какие нарядные, пусть зайцы, сшитые из тряпок, были похожи на кошек, пусть все куклы были на одно лицо - прямоносые и тупоглазые, и пусть, наконец, еловые шишки, обёрнутые серебряной бумагой, не так сверкали, как хрупкие и тонкие стеклянные игрушки//, но зато такой ёлки в Москве, конечно, ни у кого не было".

По синтаксической структуре период, как часть текста, разнообразен. Он может иметь форму сложного предложения (одного из типов или смешанного строения), или распространённого, осложнённого простого, или текста, состоящего из ряда предложений. Таким образом, период - это не столько синтаксическая, сколько ритмико-стилистическая структура.

Сложное синтаксическое целое - компонент текста, представляющий собой ряд высказываний, объединённые общей темой и имеющие структурные показатели связи:

"Оленин на вид оказался совсем другим человеком. Вместо бритых скул у него были молодые усы и борода. Вместо истасканного ночью жизнью желтоватого лица - на щеках, на лбу, за ушами был красный, здоровый загар. Вместо чистого, нового чёрного фрака была белая, грязная, с широкими складками черкеска и оружие. Вместо свежих крахмальных воротничков - красный ворот канаусового бешимета, который стягивал загорелую шею. Он был одет по-черкесски, но плохо; всякий узнал бы в нём русского, а не

джигита. Всё было так, да не так. Несмотря на то, вся наружность его дышала здоровьем, весёлостью и самодовольством" (Л.Т.).

Несомненными чертами сложного синтаксического целого (ССЦ) являются тематическое единство, выражение отношений равнозначности-неравнозначности в их частных разновидностях между предложениями, наличие средств связи.

В ССЦ более или менее отчётливо выделяются такие элементы композиции смысла, как зачин, развитие до кульминационного момента (или противоречия) и концовка.

В приведённом тексте темой является "изменение внешнего вида Оленина в станице"; зачин представлен первым предложением.

Развитие темы выражается чёткими деталями, которые оформлены предложениями однотипной структуры с отношениями аналогичности; противоречие представлено ключевым высказыванием **Всё было так, да не так**. Концовка - последнее высказывание - это вывод (включая самооценку: **самодовольство**).

Цепная связь в данном ССЦ представлена лексическим дублированием (Оленин - он), родо-видовыми и видовыми лексическими отношениями (вид - скулы, усы, борода, щёки, лоб, уши; фрак - черкеска), обобщающими словами (всё, всякий, то, вся), служебными словами (вместо, несмотря на).

Сложное синтаксическое целое, как часть текста, не обладает определённой количественной характеристикой (размером, числом предложений и прочими). Его границы не всегда чётко устанавливаются в тексте.

Литература:

1. Л.Г. Барлас. Русский язык. Стилистика. Москва. «Просвещение», 1978.
2. В.В. Виноградов. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. Москва. 1963.
3. А.Н. Гвоздев. Очерки по стилистике русского языка. Москва. 1965.
4. М.Н. Кожина. Стилистика русского языка. Москва. 1977.
5. Д.Э. Розенталь. Практическая стилистика русского языка. Москва. 1974.

Учение о речевой культуре имеет длительную историю. Оно зародилось ещё в Древней Греции и Древнем Риме - в недрах ораторского искусства.

В России Михаил Васильевич Ломоносов на материале отечественной словесности разработал теорию о трёх штилях (стилях).

В.Г.Белинский посвятил несколько работ проблемам красноречия. Культура речи была животрепещущим вопросом для Пушкина, Толстого, Гоголя, Чехова и других деятелей русской культуры.

В XX веке В.И. Чернышов, Л.Ю. Щерба, Г.О. Винокур, Б.В. Томашевский, В.В. Виноградов, С.И. Ожегов, А.Н. Гвоздév, А.И. Ефимов, Б.Н. Головин и другие учёные постепенно осмысливали совокупность явлений, которая обозначает термин **"культура речи"** или **"речевая культура"**.

Термин **"культура речи"** можно истолковать в двух аспектах - в *практическом и научном*.

Итак, если иметь в виду, что носители языка должны владеть коммуникативно совершенной речью, культура речи - это совокупность и система её коммуникативных качеств, если же научные основы организации культурной речи в процессе коммуникации - это учение о совокупности и системе коммуникативных качеств речи.

Культура речи, как особый раздел науки о языке, тесно взаимодействует с педагогикой, психологией, социологией, эстетикой, логикой. Разработанность вопросов культуры речи имеет важное значение в эффективной организации обучения русскому языку в учебных заведениях. Овладение культурной русской речью предполагает овладение человеком совокупностью навыков и знаний, обеспечивающих целесообразное применение языка в коммуникативных целях.

Особо тесные связи культура речи как наука имеет с орфоэпией, со стилистикой. Но многие учёные склонны к рассмотрению стилистики в культуре речи. Между тем у стилистики свой предмет изучения и свои задачи.

Стилистика - это учение о языковых и речевых стилях как функциональных вариантах языка и речи. Многие вопросы культуры речи же рассматриваются в практической стилистике, не имеющей ни своего предмета, ни своего метода.

Речевое общение осуществляется не на языке в его целом, а на том или ином из его функциональных стилей. Коммуникативные качества языка меняются в зависимости от выбора функционально-структурных вариантов.

Для культуры речи всегда актуален вопрос правильного выбора функционально-структурных вариантов.

Это убедительно можно проиллюстрировать на уровне орфоэпии. Орфоэпия рассматривает социально важные произносительные варианты, т.е. те, которые типичны для разных групп людей, говорящих на литературном языке. В орфоэпических нормах выделяют нормы в области гласных, согласных, заимствованных слов, отдельных грамматических форм.

Орфоэпические варианты могут характеризовать "младшую" и "старшую" нормы (например, "Старомосковское" произношение). Новое произношение со временем вытесняет старое, но на определённом этапе развития литературного языка они сосуществуют. Орфоэпические варианты зависят и от стиля речи.

Для высокого стиля, например, характерны *эканье*: беру - б[э^u] ру; произношение безударного [о]: поэтический - п [о] - этический.

Орфоэпические варианты слов в письменной речи находят соответствующее оформление: *биллиард* - *бильярд*; *бриллиант* - *брильянт*; *матрас* - *матрац*; *ноль* - *нуль*; *жёлч* - *желчь*; *кринка* - *крынка*; *калоши* - *галoши*.

Сосуществуют также акцентологические варианты: *кладбище* - *кладбище*; *творог* - *творог*; *искристый* - *искристый*; *вкусны* - *вкусны*; *ткала* - *ткала*; *на руки* - *на руки*; *не дали* - *не дали*.

На каждом шаге развёртывания речи происходит, во-первых, выбор одного члена той или иной парадигмы, во-вторых, выбор одной из синтагматических возможностей слова (выбор единиц языка). Норма как раз и предписывает, какой выбор должен быть сделан автором речи.

В слове человек в первом слоге может быть произнесён звук [э], или звук [и], или звук [э^и] и т.д.

Такую возможность даёт парадигма. Однако норма предписывает выбор [э^и], остальные возможности не реализуются. В том же слове во втором слоге нейтральный [ъ]. Норма же предписывает лишь один вариант - [а]. Таким образом, норма есть регулятор в выборе вариантов для организации правильной культурной речи.

Из этого примера видно, что норма несёт в себе самой возможность отклонения от неё, когда она применяется отдельными людьми. Естественно, возникает проблема степени усвоения нормы говорящими и пишущими - проблема не столько лингвистическая, сколько педагогическая и психологическая. Одни нормы усваиваются легко и при минимальном участии школы. Другие - укрепляются влиянием школ. А третьи - остаются полусвоенными и после окончания человеком средней школы.

Культурная речь должна отвечать требованиям коммуникативных качеств, таких как *правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, богатство, уместность*.

Взаимопонимание, единство между участниками речевого общения обеспечивается правильностью речи.

Точность как качество речи всегда связывалась с умением мыслить ясно, со знанием предмета речи (предметно-вещной действительности), со значением. Точность речи - это, прежде всего, строгое соответствие слов обозначаемым предметам (явлениям действительности, соотношение "слово в речи - предмет").

Логичность речи основана на связи "речь - мышление". Семантические связи между элементами логичной речи не противоречат законам логики. Предметная и понятийная точность является как бы предварительным условием логичности. Если точность связана с синтаксической организацией как высказывания, так и текста, алогизмы возникают как результат объединения несоотносимых понятий, что может привести к непреднамеренному комизму: "Хочу выразить искреннюю благодарность врачу санаторно-лесной школы. Человек этот с всегда улыбающимся лицом и вместе с тем большим опытом" (из газеты, здесь соединены в один ряд явно несоотносимые понятия - располагающая внешность и профессиональный опыт).

Чистота речи объясняется на базе соотношения речи с литературным языком и нравственной стороной нашего сознания. Чистая речь - это такая речь, в которой нет чуждых литературному языку элементов. Когда актуально стоит вопрос формирования у граждан коммуникативной компетентности, немаловажное значение имеет искоренение из речи языковых средств, нарушающих её чистоту (диалектизмы, варваризмы, жаргонизмы, вульгаризмы, ругательные слова и обороты, навязчиво, без нужды часто повторяющиеся слова-паразиты, а также типичные для делового стиля канцеляризм).

Шаблон и стандарты мешают выразительности речи. Пользующийся речью автор не должен быть равнодушным к тому, о чём он говорит или пишет, и к тем, для кого он говорит или пишет.

Когда говорят о речевом богатстве, то, прежде всего, имеют в виду лексико-фразеологическое богатство, когда преднамеренные, не несущие специального коммуникативного задания повторения одних и тех же слов применять в речи как можно реже. Этого можно достигнуть лишь при условии большого активного запаса слов (запас слов у А.С. Пушкина превышал 21000 единиц, а у современного взрослого образованного человека не превышает, по некоторым данным, как правило, 10000 - 12000 единиц).

В типологии качеств правильной культурной речи уместность занимает особое место. Уместность речи предполагает подбор средств языка, делающих речь сообразной целям и условиям общения. Уместная речь соответствует теме сообщения, учитывает состав слушателей, или читателей, комплексу ряда задач (информационным, воспитательным, эстетическим и иным задачам письменного или устного выступления). Уместность достигается стилистической отточенностью, контекстуальной прозрачностью, ситуативной и личностно-психологической направленностью.

Таким образом, понятие культуры речи в лингвистической науке означает правильную реализацию языковых средств в повседневном коммуникативном процессе.

Литература:

1. Б.Н. Головин. Основы культуры речи. Москва. «Высшая школа», 1980.
2. В.Г. Костомаров. Культура речи и стиль. Москва, 1960.
3. А.Н. Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975.
4. В.А. Ицкович. Москва. Языковая норма, 1968.

Президентом суверенной Республики Узбекистан И.Каримовым духовность и просвещение возведены в ранг национальной идеологии, им разработана её концепция и в настоящее время во всех уголках страны активно внедряется в жизнь.

Важным показателем духовности и просвещения является правильно поставленная языковая политика.

Статья 4 Конституции Республики Узбекистан гласит: *«Государственным языком Республики Узбекистан является узбекский язык. Республика Узбекистан обеспечивает уважительное отношение к языкам, обычаям и традициям наций и народностей, проживающих на её территории, создание условий для их развития».*

Сегодняшняя молодёжь уже ясно отдаёт себе отчёт в том, что, вступив в XXI век, она обязательно должна знать Государственный язык и владеть ещё как минимум двумя-тремя языками (родным, иностранными).

Многоаспектные проблемы грамматики русского языка, в частности, синтаксиса, следует рассматривать через призму коммуникативного содержания учебного материала, представленного уже сегодня в учебниках русского языка для школ с русским языком обучения. И приобретают новое содержание вопросы функциональной значимости языковых единиц, грамматических величин.

Так как коммуникативная методика нацелена на формирование у обучаемых умений и навыков активного применения языка в общении между членами общества и формирование этих умений и навыков, в основном, осуществляется на уровне синтаксических моделей, учителя, чтобы успешно реализовать стоящие перед ними методико-дидактические задачи, обязаны в совершенстве знать теоретические вопросы синтаксиса наряду с проблемами лексикологии, фразеологии, морфологии русского языка. В этой связи особую значимость приобретает вопрос научного описания структуры языка, в частности, его синтаксического строя в современном состоянии и историческом развитии.

Вообще, как утверждает профессор Московского гуманитарного университета А. Старостин, который, кстати, сам владеет более ста языками, 20000 лет назад на планете Земля был один единственный язык. И постепенно он стал расчленяться на группы и семьи, а потом и на отдельные языки. Яркой иллюстрацией этого является, например, распад общеславянского языка на восточнославянскую, южнославянскую и западнославянскую группы (слово «*дар*» («*dar*») имеет одинаковое значение в русском, белорусском, украинском, польском, чешском, словацком, болгарском, сербскохорватском языках).

Тем не менее, грамматика русского языка (в частности, его синтаксическая область), как функционирующая система, хотя имела и имеет некие общие стороны с другими славянскими языками, развивается по своим внутренним законам.

С начала XV века русский язык приобретает облик, почти близкий к современному русскому языку. Позже стали появляться и теоретические работы, посвящённые многосторонним проблемам языка. Вспомним хотя бы теорию Михаила Васильевича Ломоносова о трёх штилях (стилях).

Со второй половины же XIX века наиболее продуктивно изучается синтаксический строй русского языка. Тогда ещё не было единого подхода к определению объектов синтаксиса – предложения и словосочетания, как сейчас.

Ещё Аристотель, соотнеся суждение с предложением, прокладывал первые тропы в область науки о синтаксисе. По сей день существуют более двухсот трактовок предложения.

Определение синтаксиса, наиболее приемлемое к задачам лингводидактики (термин введён Н.М. Шанским) дал Д.Э. Розенталь: *«Синтаксис – это учение о предложении и сочетании слов. Объектом его изучения являются словосочетание и предложение, виды синтаксической связи, типы предложений и их структуры».*

Но задачи коммуникативного изучения русского языка настоятельно требуют того, чтобы обязательно учитывались различные исторические подходы к определению предложения как синтаксической единицы.

В лингвистических трудах предложение рассматривалось с позиций формально-грамматической, логической и психологической.

Представитель формально-грамматического направления Ф.Ф. Фортунатов считал предложение как один из видов словосочетания.

Ф.И. Буслаев, основываясь на законах логической науки, констатировал: «Суждение, выраженное словами, есть предложение».

Д.Н. Овсяннико-Куликовский сравнивал предложение с психологическим суждением и отмечал, что предложение – это слово или упорядоченное сочетание слов, которым сопутствует особое движение мысли.

Таким образом, синтаксис русского языка – это целостная система взглядов, научных выводов и решений, содержащих в себе разнообразие мнений, что может служить благодатным фоном для решения коммуникативных задач лингводидактики.

В настоящее время синтаксическая наука интенсивно развивается, продолжают продуктивные исследования с учётом достижений психолингвистики, этнолингвистики, других смежных языковых наук, пополняется банк синтаксической терминологии. Последние исследования ряда учёных расширили границы синтаксической науки, дополнили её понятийный аппарат (*агенса, актанты, конституция, пропозиция, синтаксема и др.*).

Так, *агенса* (деятель) – производитель глагольного движения, т.е. действительность, выраженный именем существительным в именительном падеже.

Например: *Спортсмены вышли на стадион.*

Актанты – составляющие высказывания. Они диктуются содержанием предиката (действия, выраженного сказуемым) и обозначают участников ситуации: *Акбар налил другу стакан крепкого чая.* *Акбар* – субъект, *друг* – адресат, *стакан крепкого чая* – объект. *Актант* может быть одним лицом:

Мальчик грустил; мальчик был грустен; мальчику было грустно; мальчик был в грусти; мальчика охватила грусть. Здесь предикат состояния «*грустно*» вместе с субъектом – актантом «*мальчик*» реализуется в целой парадигме синтаксической синонимии.

Присутствие *агентов, актантов* делает разнообразным повседневную речь, актуализирует её с точки зрения коммуникативных целей и задач, обогащает язык синтаксической синонимией и антонимией.

Синтаксические кальки также представляют собой актуальную сферу своеобразного проявления языковых закономерностей.

Переведённая на многие языки строфа из знаменитой песни «*Пусть всегда будет солнце*»

*Пусть всегда будет Солнце,
Пусть всегда будет Небо,
Пусть всегда будет Мама,
Пусть всегда буду Я!*

как бы напоминает синтаксическое калькирование.

Таким образом, синтаксис как раздел науки о грамматике русского языка, представляет собой широкое лингвистическое поле, где подлежат актуальному изучению и описанию ещё много явлений, понятий в целях продуктивной организации обучения детей русскому языку.

На уроках и занятиях русского языка, организованных по требованиям и принципам коммуникативной методики, решение важной коммуникативной задачи – формирование коммуникативно компетентных граждан, в основном,

осуществляется на уровне тематических упражнений, текстов, моделей связной речи.

В связи с этим повышаются требования к уровню синтаксического мышления как учителей, так и учащихся. Здесь немаловажную роль играет ясное переосмысление научной основы новых учебников.

Для синтаксиса актуальной проблемой остаётся научно–аргументированное обоснование вопросов предикации, что, особенно, важно для классификации предложений, в частности, сложноподчинённых.

Обычно в школьной практике выделяют до десяти видов придаточных. Исследования известных языковедов (например, Н.С. Валгиной, П.А. Леканта и др.) расширили спектр предикативных отношений в сложноподчинённых предложениях и тем самым выделены в самостоятельные виды придаточные пояснительные, присоединительные, сопоставительные.

Аналогичное можно отметить и в отношении классификации односоставных предложений, где наряду с традиционно известными синтаксическими единицами, выделяют так называемые генитивные предложения, которые обычно рассматривались в разряде безличных предложений (например, Слов-то! Слов-то!).

Сложноподчиненное предложение состоит из двух неравнозначных частей. Связь частей и выражение отношений между ними осуществляется с помощью формальных показателей - подчинительных союзов и союзных слов. Формальные показатели являются принадлежностью зависимой части, обозначаемой в русской грамматике термином «придаточная». Структура сложноподчиненного предложения зависит от того, какую функцию выполняет придаточная часть относительно главной – определяет одну словоформу в главной части, или же поясняет весь состав главной части. Этот показатель выделяет два структурных типа сложноподчиненного предложения – нерасчлененные (одночленные) и расчлененные (двучленные) сложноподчиненные предложения.

На протяжении вот уже ста лет существуют разные классификации СПП.

Так Ф.И.Буслаевым предложена семантическая классификация. Основной ее принцип – уподобление придаточной части члену предложения по значению: предикативная единица функционально отождествлялась с членом простого предложения;

Я узнал, что приезжает брат. – Я узнал о приезде брата.

Соответственно придаточные получили названия дополнительных, определенных, обстоятельственных и т.д.

В классификации же Ф.И.Буслаева структурным показателям СПП – союзам, союзным словам – не придавалось должного значения.

А А.М. Пешковский, напротив, предлагал выделять не типы придаточных, а группы союзов – изъяснительные союзы (что, как, будто, чтобы и др.), временные союзы (когда, пока, едва, только и др.) и т.д.

Тем не менее данная классификация не получила широкого применения.

В.А. Богородицкий, Н.С. Поспелов и др. же предложили структурно-семантический принцип классификации, учитывающий и строение СПП

(одночленное, двучленное), и семантику придаточной части относительно главной, и значение союзов и союзных слов. Выделение того или иного вида придаточной опирается на семантику ее отношений с главной частью – целиком или с отдельной частью.

Школьное и вузовское обучение русскому языку осуществляется на основе последней классификации СПП. (По П.А. Леканту).

По структурно-семантическому принципу классификации выделяют следующие виды СПП:

1. СПП с придаточными временными, союзы оформляют между главной и придаточной частями временные отношения двух событий, ситуаций.

Когда ребенок проснулся, был вечер. – Был вечер, когда ребенок проснулся.

Существует большая группа временных союзов, которые выражают одновременность: в то время когда, в то время как, пока не и др.

Временные отношения подчеркиваются также обобщенно – наречными словами: уже, еще. (Пока готовились к гостям, уже наступил вечер).

2. СПП с придаточными изъяснительными. Придаточные присоединяются к контактными словам в главной части СПП при помощи союзов. Контактные слова имеют «изъяснительную» семантику, обозначающую речь, мысль, интеллектуальную оценку, восприятия; контактные слова – это глаголы, предикативы (слова категории состояния), отглагольные существительные (говорить, думать, сообщить, увидеть, понять, известно, ясно, приятно, мысль, слух, известие и др.).

Слышно было, как внизу шумела Арагва.

3. СПП с придаточными определительными. Придаточные соединяются с контактными словами в главной части СПП – существительными – посредством союзных слов *чей, какой, когда, где, куда, откуда, что*.

Обычно придаточная часть следует непосредственно за контактными словом.

Дом, где жил Юнус Ражаби, преобразовали в его Дом – музей.

4. СПП с придаточными пояснительными. Между придаточной частью и указательным словом в главной части СПП существуют отношения пояснения, конкретизации, имеется местоименно-соотнесительная и местоименно-союзная связь. Эта связь выражается коррелятивными (соотнесительными) парами:

тот – кто, то – что, тот – который, такой – какой, столько – сколько, там – где, туда – где, туда – куда, тогда – когда и т.д.

Барина в нем не было как раз столько, сколько нужно для холопов (Горький).

5. СПП с придаточными присоединительными. Придаточные предложения со всей главной частью СПП связываются посредством союзного слова что в различных формах (в чем, с чего, вопреки чему, из-за чего, вследствие чего, отчего, почему – последние два производные).

По вечерам наблюдалось резкое повышение температуры, что было хуже.

6. СПП с придаточными причинами. Придаточные соединяются со всей главной частью СПП посредством союзов *потому что, оттого что, так как, то, а, ибо*.

В придаточной части заключено значение причины, основания, мотива, а в главный – следствия результата.

А так как отец был сильно расстроен, то мать старалась разрядить обстановку напряжения.

7. СПП с придаточными следственными. В придаточных следственных оформляется значение следствия, результата вывода, а в главной части – причина, основание. Придаточная часть присоединяется ко всей главной части посредством союза так что **и** всегда постпозитивна:

Наш дом находится почти у края города, так что мы сможем обзреть все овощное поле широкого хозяйства.

8. СПП с придаточными сопоставительными. Придаточные соединяются со всей главной частью СПП посредством союзов в то время как, между тем как, если... то, когда как:

Слово «любовь» более чувственно, тогда как слово «долг» не менее материально.

Части такого СПП семантически равноправны.

9. СПП с придаточными сравнительными. Придаточные соединяются со всей главной частью СПП посредством союзов как, будто, точно, словно и др.

Суть сравнительных отношений в СПП – это выражение сходства двух событий, ситуаций реального и предполагаемого: Детский столик разлетелся на куски, как если бы был стеклянный.

10. СПП с придаточными условными. Придаточные присоединяются ко всей главной части СПП посредством союзов (то), коли, раз (последние два стилистически окрашены), когда. Главная часть может иметь соотносительные слова в случае, при условии.

Придаточная часть оформляет значение условия, а главная – значение результата, обусловленного условием.

Можешь жить в достатке только при условии, если твоя голова, руки и ноги действуют всегда рационально.

11. СПП с придаточными уступительными. Придаточные соединяются со всей главной частью СПП при помощи союзов хотя, несмотря на то что, даром что, местоименно – союзных сочетаний сколько ни, как ни и др.: «Как ни корми волка, он все равно смотрит в лес».

Обычно в таких сложных предложениях придаточная часть обозначает обратное условие, а в главном – содержится противоположное следствие.

Он на экзамене обнаружил неплохие знания, хотя часто болел и пропускал занятия.

12. СПП с придаточными целевыми. Придаточные обозначают цель, мотив, которые объясняют содержание главной части СПП. Придаточная часть присоединяется к главной посредством союзов чтобы, дабы (архаичный союз), составных союзов с тем чтобы, для того чтобы и др. (первая часть составного союза может находиться в главной части, акцентируя целевое значение):

Мы купили у цветочницы несколько лилий, чтобы положить их к памятнику Амира Темура.

Односоставные предложения (предложения, не содержащие отдельного грамматического выражения для субъекта и предиката, представленные лишь

одним составом, т.е. одним главным членом, нераспространенным или распространенным, по форме совпадающим либо со сказуемым, либо с подлежащим – по Д.Э.Розенталю).

Виды односоставных предложений:

1. Безличное предложение.

(Односоставное предложение с одним главным членом – сказуемым, форма которого не выражает значения лица):

- Уж сильно завечерело (сказуемое выражено безличным глаголом);
- Над лугом в одном месте посветлело (личным глаголом в безличном употреблении);
- Не сидится на месте (возвратной формой личного глагола);
- Завтра на занятии меня не будет (глаголом бытия, существования в сочетании с родительным падежом);
- Вам будет на что посмотреть (инфинитивом в сочетании с вспомогательным глаголом, местоименным наречием);
- Сделано как сказано (краткой формой страдательного причастия);
- Было невыносимо тошно (словами категории состояния на -о);
- Вся эту музыку пора тебе бросить (словами категории состояния в форме существительного, часто в сочетании с инфинитивом).

2. Генитивное предложение (предложение безличное, сказуемое в котором содержится оценочное значение, т.е. выраженное формой родительного предложения сказуемое содержит в себе указание, на большое количество чего-то).

Слов – то, слов-то!

Красоты-то!

3. Инфинитивное предложение. (главный член в инфинитивном предложении выражается независимым инфинитивом).

Инфинитивные предложения могут выражать:

а) значение неизбежности действия:

Быть, ребята, ссоре!

б) значение необходимости действия:

Пора и себя показать;

в) значение невозможности действия:

Не любить тебя, молодого человека, после всего этого.

г) значение долженствования;

Наказать его!

д) Условно-следственные отношения:

Жизнь прожить – не поле пройти;

е) эмоциональные значения:

О, если б в небо хоть раз подняться.

4. Номинативное (назывное) предложение.

(В номинативном предложении главный член выражается членом существительным, личным местоимением, субставированной частью речи в именительном падеже, количественно-именным сочетанием, господствующее слово в котором стоит в именительном падеже):

- Вот и школа;
- Шум, хохот, беготня, поклоны, галоп, мазурка, вальс (Пушкин);
- Морозный день. Начало декабря;
- Месячные курсы повышения квалификации;
- Божественная ночь! Очаровательная ночь! (Гоголь).
- Железный рукомойник. Сосновый столик. Вот ташкентская телебашня.
- Биллиардная.

5. Обобщенно-личное предложение.

(Односоставное бесподлежащее предложение, главный член которого обычно выражен глаголом в форме 2-го лица единственного числа реже в форме 1-го или 3-го лица множественного числа, и обозначает действие, потенциально относимое к любому лицу).

Без труда не вынешь и рыбку из пруда. Семь раз отмерь – один раз отрежь: Цыплят по осени считают. Что имеем - не храним, потерявши – плачем.

(Следует особо подчеркнуть, что обобщенные значения могут выражать и двусоставные предложения с подлежащим – личным местоимением, употребляемым в значении обобщенного лица.)

Охотно мы дарим, что нам не надобно самим (Крылов).

6. Определенно-личное предложение.

(Односоставное бесподлежащее предложение, главный член которого выражен глаголом в форме 1-го или 2-го лица настоящего – будущего времени. Глагол в предложениях этого типа не нуждается в наличии местоимения т.к. в его форме заключено уже указание на вполне определенное лицо):

- Не хотите ли чаю!
- Уйдем – живы будем;
- Идите, выполняйте задание;
- Поеду еще раз, попытаюсь помирить стороны

7. Неопределенно-личное предложение

(Бесподлежащее предложение, в котором главный член выражен глаголом в форме 3-лица множественного числа настоящего или будущего времени, в форме множественного числа прошедшего времени или сослагательного наклонения и обозначает действие, совершаемое неопределенными лицами, не обозначенными вследствие их неизвестности или намерено устраненными из речи).

- Сейчас за вами приедут;
- Дали б мне номер его телефона;
- В дом принесли телеграмму;
- Часто нас тревожили неожиданными визитами.

Таким образом, главный член в односоставных предложениях не только называет действия, явления или предмет, но выражает их отношение к действительности, чем создается необходимая для любого предложения предикативность (основа предложения, характеризующаяся категориями времени, лица и модальности – отношения говорящего к содержанию высказываемого).

Литература:

1. В.П. Озерская. Изучение синтаксиса на основе взаимосвязи с морфологией. Москва. «Просвещение», 1982.
2. В.В. Виноградов. Вопросы изучения словосочетаний. Москва. «Просвещение», 1975.
3. С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов. Современный русский язык. Москва, «Просвещение», 1977.

Лекция 6.

Тема: Актуальные проблемы преподавания русской литературы в свете требований Госстандарта, новых программ для 5-9 классов. Новое прочтение русской классики в узбекской школе - 2 часа

План:

- 1.
- 2.

Методика преподавания русской литературы – педагогическая наука о художественной литературе как учебном предмете и о путях ее изучения. Связь методики преподавания литературы с базисными науками - литературоведением, педагогикой, психологией, этикой, эстетикой. Существует три основных направления методики преподавания литературы: преподавание русской литературы как родной (в русских школах), русской литературы в школах с нерусским языком обучения, родной и зарубежной литературы на языке обучающихся.

Специфика изучения предмета в школе с нерусским языком обучения:

- изучение художественных текстов на втором для учащихся языке, необходимость учета специфических трудностей восприятия текстов (языковых, этнокультуроведческих);
- речевая направленность курса, особенно в средних классах, обеспечивающая совершенствование речевых умений учащихся и, одновременно, гарантирующая адекватность понимания текстов, читаемых на втором языке;
- возможность опоры на знания, умения, навыки, полученные школьниками при изучении родной литературы; необходимость координации в преподавании русской и родной литературы.

Общая характеристика учебно-методических задач изучения курса русской литературы: совершенствование техники чтения, расширение словарного запаса школьников (1-этап): воспитания культуры чтения, совершенствование навыков выразительного чтения, развитие потребности в чтении, формирование первичных навыков анализа литературного произведения, в том числе анализа языковых изобразительных средств, усложнение задач словарной работы: выяснение контекстуального значения слова, эстетическая функция слов образа

(2-этап): совершенствование культуры чтения, навыков анализа и оценки литературного произведения, обобщение теоретико-литературных знаний, стимулирование самостоятельной работы школьников, расширение круга чтения (3-этап).

Деление на три этапа достаточно условно. Важны постепенность и последовательность в усложнении задач, необходимо, наряду с учетом возрастных особенностей читателей-школьников, учитывать уровень их языковой подготовленности к чтению русских художественных текстов в оригинале. Формировать следует прежде всего потребность чтения на двух языках.

Общие требования к личности учителя-словесника: чувство ответственности, творческое отношение к труду, любовь к детям, любовь к литературе, глубокое знание предмета, выразительность и эмоциональность речи, мастерство рассказчика, чтеца, организатора беседы. Требования к учителю, работающему в условиях двуязычия (многоязычия): знание культуры народов данного региона, понимание взаимосвязи контактирующих культур (диалога культур), владение приемами сопоставительно-типологического анализа явлений двух литератур.

Подготовка учителя к изучению литературной темы.

Подготовка учителя к изучению литературной темы предполагает:

- 1) определение собственной концепции изучения монографической или обзорной темы (на базе общепринятой в литературоведении), соотнесение этой концепции с программными требованиями;
- 2) изучение материалов по теме в учебнике-хрестоматии: анализ системы вопросов и заданий (внесение необходимых изменений и дополнений с учетом уровня подготовленности учащихся конкретного класса), анализ учебных статей с позиций научности, информативности, доступности материала;
- 3) изучение дополнительных материалов по теме (работы по литературоведению, методике, книги серии «Жизнь замечательных людей», «Писатель в воспоминаниях современников» и др.); выявление фактов литературных взаимосвязей, возможность их использования;
- 4) лингвостилистический анализ художественного текста программного произведения с целью предварительного выявления языковых трудностей, выделения активного и пассивного словаря, определения материала и форм словарной работы, предварительного планирования работы над словом в процессе комментированного чтения, анализа произведения; определение форм работы по закреплению активного словаря, по выявлению эстетической функции словесного образа.

Школа призвана ориентировать растущего человека в культуре, накопленной обществом за тысячелетия цивилизации и постоянно творимой им. Вместе с тем школа может и должна способствовать самоопределению преобладающих способностей ученика, подготовке к реальному участию в жизни общества и осознанному выбору профессии.

Задачей начальной школы является: формирование способов общения с культурой и постепенное расширение горизонта видения ребенка от

непосредственного окружения (семья, улица, школа, город) до общих социальных и природных понятий (страна, общество, мир, земля, космос). Основной педагогический инструмент развития – игра.

Задачей среднего звена школы (5-9 кл) становится формирование способов общения в деятельности (учебной, игровой, производственной) и потребности в самопознании личности. Материалом обучения является основная форма человеческой культуры от материального производства до искусства.

Задача старшего звена школы (10-11 кл) - более конкретно определить уровень и направленность способностей ученика для оправданного выбора ВУЗа.

Метод – способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленной на достижение учебно-воспитательных задач.

Для ученика национальной школы при изучении русской литературы его учебная деятельность носит поэтапный характер, определяется последовательностью процесса усвоения знаний.

Ступени этой последовательности таковы:

- подготовка учащихся к восприятию художественного произведения,
- первичное его восприятие,
- углубление знаний и умений,
- их творческое применение.

Существуют следующие методы обучения:

- метод чтения,
- метод объяснения,
- репродуктивный метод,
- частично поисковой или эвристический метод,
- исследовательский метод.

Метод чтения. Под методом чтения следует понимать деятельность учителя, управляющего чтением учащегося в целях получения им информации из художественных текстов.

Процесс чтения имеет внешний план /техника чтения и понимания текста/. Под техникой чтения принято считать умение устанавливать прочные соответствия между графическими и звуковыми формами читаемого текста. Понимание – это сложный процесс осмысления прочитанного. Обе стороны чтения взаимосвязаны: чем лучше читающий владеет техникой чтения, тем лучше и быстрее он будет понимать текст.

Для метода чтения характерны следующие методические приемы: выборочное, повторное, выразительное чтение, чтение по ролям, различные формы изложений, комментирующее чтение.

Объяснительно-иллюстративный метод – это метод, назначение которого состоит в организации усвоения информации учащимся. (Рецепция - восприятие). При объяснительно-иллюстративном методе учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают, фиксируют в памяти эту информацию. Методические приемы ОИМ – слово (рассказ учителя), лекция.

Слово (рассказ учителя) необходимо при изложении биографий, справке в передаче пропущенных эпизодов, при рекомендации произведения для

внеклассного чтения. Этот прием чаще всего используется в средних классах, причем продолжительность слова учителя не превышает 5-15 минут.

Лекция используется в старших классах, в лекции раскрывается суть историко-литературных явлений, теоретико-литературных понятий. К лекции прибегают тогда, когда необходимо познакомить учащихся с обширным материалом (обзор жизни или творчества писателя, характеристика эпохи или литературного направления, комментирование литературно-художественного произведения).

Комментарий, предлагаемый в национальной школе, можно квалифицировать как комплексный. В комплексный комментарий произведений русской литературы при изучении их в национальной школе могут входить:

- 1) историко-культурный комментарий, т.е. раскрытие тех или иных фактов русской истории и культуры, наследующих отражение в изучаемом литературном произведении и неизвестных им непонятных нерусским учащимся;
- 2) комментирование национально-специфических бытовых реалий, приметы русского быта, обычаев, которые не имеют соответствия в быту узбекского народа;
- 3) комментирование географических (природных) условий, в которых живут русские люди (климат, растительный и животный мир, рельеф);
- 4) лингвистический комментарий элементов поэтической речи.

Репродукция – воспроизведение. **Репродуктивный метод** – это метод, способствующий освоению и закреплению содержания прочитанного. Основные приемы этого метода: беседа, различные виды устного и письменного пересказа, заучивание наизусть.

Беседа - это такой прием репродуктивного метода, при котором учащиеся, отвечая на вопросы учителя, воспроизводят ранее полученные знания. Беседа создает прекрасные условия для развития подготовленной речи учащегося, прежде всего таких ее видов, как аудирование и говорение.

Пересказ являлся для учащегося одной из форм овладения текстом художественного произведения.

Частично поисковый или эвристический метод – это метод частных открытий. Основными приемами данного метода являются эвристическая беседа и учебный диалог.

Эвристическая беседа базируется на тщательно продуманной, предварительно подготовленной преподавателем системе вопросов, творческих заданий и упражнений, направленных на ускорение и усвоение идейно-художественного содержания произведения.

Эвристическая беседа может строиться по следующему плану:

- 1) предваряющие вопросы, направленные на выявление общего, целостного, на выявление общего произведения;
- 2) вопросы, ориентирующие учащихся на пристальное внимание к художественному слову, к поэтическому образу;

3) более общие вопросы, позволяющие подвести учащихся к самостоятельному раскрытию идейно-художественного содержания произведения.

Учебный диспут - это устное обсуждение какого-либо вопроса обычно с заранее намеченными оппонентами. Проведение диспута требует тщательной подготовки. Прежде всего нужна работа по обогащению тематического словаря, а также усвоение специфической лексики, необходимой для публичных выступлений. Учитель также должен познакомить учащихся и с необходимой литературой по теме.

Исследовательский метод. Его цель - развитие умения самостоятельного анализа, оценки его идейных и художественных достоинств, выработка критериев оценки, совершенствование художественного вкуса.

Приемы исследовательского метода - выдвижение учителем проблемы для всего класса, создание проблемных ситуаций для самостоятельного анализа, а также ряд заданий творческого характера по эстетическим, литературоведческим, нравственным проблемам.

Вышеуказанные методы в школьной практике редко встречаются в чистом виде, обычно они используются во взаимосвязи.

Литература:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Лекция 7.

Тема: Литературный анализ художественного текста. Обучение учащихся духовно-нравственной оценке литературных произведений. Единство обучения и воспитания на уроках - 4 часа

(2 часа – лекции, 2 часа – практика)

План:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Теория литературы в школьном изучении.

Теория литературы в современной школе является частью общего курса литературы. В раскрытии определяемого понятия необходимо придерживаться такой последовательности:

1. Накопление фактов, характеристика литературных явлений.

2. Общее представление о признаках этого явления.
3. Определения понятия или установление его характерных признаков.
4. Закрепление существенных признаков понятия или его определения.
5. Применение понятия при анализе конкретного литературного явления.
6. Дальнейшее развитие понятия, обогащение его новыми признаками.

Вопрос об эффективности работы по теории литературы в школе может решаться только в конкретном воплощении, в связи с анализом художественного произведения или литературно-критической статьи. Поэтому можно говорить о взаимодействии двух систем: системы анализа художественных произведений и системы изучения теоретико-литературных понятий.

В изучении литературы школьники постоянно совершают переход от образа к понятию в решении вопросов о проблематике, композиции, стиле того или иного произведения, чтобы вновь вернуться к «образной реальности» произведения, но на новом, более высоком уровне его понимания. В основе концептуального изучения литературы лежит именно углубление связей между непосредственным восприятием произведения, его изучением и владением системой теоретико-литературных понятий.

Олицетворение.

Учащиеся 5 класса узнают, что олицетворение - это один из приемов художественной изобразительности, заключающийся в том, что явления природы и неодушевленные предметы наполняются человеческими чувствами, мыслями.

Рассмотрим это на примере аналитической беседы с шестиклассниками по тексту «Кладовой солнца» М.М.Пришвина. В процессе изучения данного произведения школьники самостоятельно подбирают материал для решения вопроса о роли олицетворения в произведении. Так, о елках Пришвин говорит, что они очень волновались, пропуская мальчика по дороге. Иногда одна из них как будто поднималась, словно хотела ударить смельчака палкой по голове. Необходимо, использовать описание ветра, солнца, деревьев, чтобы научить учащихся сознательно относиться к художественному слову. Учащиеся обращают внимание на яркость, точность языка.

Олицетворение не только помогает образному воссозданию мира природы, но и подчеркивает одну из сторон мира восприятия Пришвина. Человек, его сознание и природа неделимы, отсюда и такое яркое олицетворение природы.

Композиция.

Начиная с 5 класса следует уделять должное внимание анализу композиции на конкретных примерах.

В работе с учащимися над композицией литературных произведений большую помощь учителю оказывают произведения живописи, в частности, картины.

Работу с учащимися по картине, по ее композиции можно проводить до и после изучения. Основными элементами композиции являются: а) деление произведения на части и взаимосвязь частей (то, что называется общей организацией материала), б) сюжет; в) описание обстановки; г) пейзаж; д) способы раскрытия характеров героев; е) лирические отступления.

В 5 классе учащиеся работают над планом ряда литературных произведений и рассматривают значение отдельных элементов композиции. В 6 классе – выясняют расположение героев и их взаимоотношения, роль пейзажа. В 7 классе изучают сюжетные линии в произведениях, развития в них действий. В 8 классе – взаимосвязь отдельных компонентов произведения, роль в нем пейзажа, антитезу как композиционный прием. В 8 классе важно сформировать у школьников представление об общей композиции произведений литературы.

На разных этапах работы с учащимися целесообразно учитывать уровень сформированности понятия композиции. Так, в 6 классе учащиеся в ходе работы над текстом отмечают, что «Железная дорога» Некрасова состоит из четырех частей: 1) описание «славной» осени; 2) рассказ автора о тяжелом труде строителей железной дороги; 3) презрение генерала к простому народу; 4) темнота и рабство народа.

После того как составлен план стихотворения, учитель обращает внимания класса на его композицию. В процессе коллективной беседы по вопросам выясняется значение каждой части. Почему стихотворение начинается с картины «славной осени»? Какая часть является главной? С какой целью выведен во второй части образ белоруса, а в четвертой – образ подрядчика? В чем противопоставлены вторая и третья части?

Учащиеся нередко сводят понятие композиции к сюжету, поэтому учителю необходимо назвать учащимся основные элементы композиции: деления произведения на части и взаимосвязь частей (то, что называется общей организацией материала), сюжет, описание обстановки, пейзаж, способы раскрытия характеров героев, лирические отступления. Необходимо рассказать классу о значении композиции в живописи.

Композиция картины – это расположение и взаимосвязь всех частей, пропорция фигур и деталей, выбор художником точки зрения и центра в картине, способы обрисовки персонажей, выделение главного. Если события в литературном произведении развиваются во времени, то композиция картины имеет пространственный характер. Художник располагает фигуры, предметы в пространстве соответственно своему замыслу. Первоэлемент литературы – слово, первоэлемент живописи – свет, краски. То, что писатель выделяет словом, художник красками, светом.

С целью добиться более глубокого понимания учащимися сущности композиции может быть проведено сочинение. В качестве примера можно использовать работу по картине художника Г.Г. Мясоедова «Земство обедает». Работа по картине начинается с небольшого вступления учителя, в котором он рассказывает о художнике Мясоеде.

Григорий Григорьевич Мясоедов (1835-1911) был одним из организаторов Товарищества передвижников, члены которого ставили своей целью деятельность на благо народа. Художники устраивали передвижные выставки во многих городах России, благодаря чему произведения искусства стали доступны широким слоям русского общества. Картина «Земство обедает» написана Мясоедовым в 1872. После отмены крепостного права были созданы земские учреждения, которые занимались вопросами местного хозяйства,

культуры, просвещения и т.д. Небольшое число мест в них полагалось на долю крестьян. Как на деле выглядело «Равноправие», показал художник в своей картине «Земство обедает».

- Что изображено на картине?
- Чему отведено больше мест в картине?
- Что можно сказать об освещении в красках картины?
- Какими средствами раскрывает художник образы крестьян?
- С какой целью написал художник картину?
- Как раскрывается идейный замысел художника?

После беседы класс переходит к написанию сочинения на тему «Композиция картины Мясоедова «Земство обедает». В композиции произведений литературы и живописи много общих черт. Писатель и художник изображают главное и второстепенное, дают пейзаж, обстановку.

Различие в том, что в литературном произведении действия или события совершаются в течении определенного отрезка времени: а картина – это изображение действий, происходящих в какой-то определенный момент, остальное мы будем додумывать.

На картине «Земство обедает» изображена группа крестьян, отдыхающих во время обеденного перерыва. Действие картины происходит в небольшом городишке, в жаркий летний полдень. Крестьяне сидят на земле и едят из своих скудных припасов. Вскоре после отмены крепостного права было разрешено участвовать в земских учреждениях и собраниях выборным крестьянам. Но крестьян ждало разочарование. Они тратили время впустую – а ведь пока они здесь сидят, проходит время уборки урожая или посева. В окне виден лакей, готовящий их «коллегам» по Земской управе – местным помещикам – роскошное угощение.

Понятие реализма.

Работу над этим понятием в IX-XI классах можно условно разделить на три этапа – в зависимости от уровня развития творческой самостоятельности учащихся.

На первом этапе (изучение творчества А.С.Грибоедова, А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова) осознаются отдельные признаки понятия, учащиеся соотносят их с особенностями конкретных произведений.

На втором этапе (изучение творчества Н.В.Гоголя, А.Н.Островского, И.А.Гончарова, И.С.Тургенева, Н.А.Некрасова, Н.Г.Чернышевского) воздается все более многозначное понятие о реализме.

На третьем этапе (уроки по творчеству Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова) школьники постепенно овладевают методом «переноса» знаний, активно используя понятие реализма в изучении литературы конца XIX века.

Понятие литературного образа.

Большие возможности развития умений использовать знания по теории литературы, раскрываются перед учащимися гуманитарных классов. Как правило, в программах этих классов представлен более обширный материал по истории литературы, в том числе роман И.А. Гончарова «Обломов». Органической частью уроков становится понятие литературного образа. На уроках по роману «Обломов» можно ярко показать основные компоненты

литературного образа – его типичность, идейный смысл, речевую характеристику, влияние исторических условий эпохи, социальной среды и воспитания, полученного в детстве на склад личности и характера героя, раскрытие его характера в деталях портрета, мастерское использование внутреннего монолога и авторской характеристики. В качестве подготовки к уроку об Обломове учащимся предлагается прочитать дома первую, восьмую, девятую главы романа и ответить письменно на следующие вопросы: что мы знаем об Обломове в первой главе романа? Какими художественными средствами раскрывает Гончаров характер своего героя? В чем состоит идеал жизни Обломова, о чем думает он в «ясные, сознательные» минуты своей жизни? Каковы коренные причины нравственной гибели Обломова?

Помимо общего задания с целью более глубокого и полноценного анализа в качестве подготовки к уроку четырем учащимся даются индивидуальные задания.

- Детство и влияние Обломова на формирование характера Ильи Ильича (ч.1, гл. 9)
- Обломов в Петербурге (ч.1, гл. 5)
- Была ли возможность нравственного пробуждения Обломова? Как изменился образ жизни Обломова, его внешний облик в период увлечения Ольгой? (ч.2 гл.5)
- Рассказать близко к тексту последнего свидания Обломова с Ольгой (ч.3 гл.11) Что случилось с Обломовым после разрыва с Ольгой?

В классе анализ образа идет частично методом лекций, частично – беседой с применением комментированного чтения отрывков из текста. Целесообразен такой порядок разбора, при котором школьники следуют за автором, проникая в суть явлений, разбираясь в логике характера героя, в причинах, повлиявших на формирование его личности.

После проведенной беседы подводятся итоги, делается вывод о типичности Обломова, приводится материал статьи Н.А. Добролюбова о литературных предшественниках Обломова, об идейной значимости романа, дававшего «ключ» к разгадке многих явлений русской жизни середины XIX века. Затем внимание учеников обращается на художественное обобщение, которое заключено в образе Обломова. Подведем итоги.

Теоритико-литературные понятия, формируемые в ходе школьного литературного образования, способствуют углублению читательского опыта учащегося, обогащают их эмоциональную жизнь, помогают овладеть критериями оценок художественных явлений. Понимание идейно-эстетической значимости литературы увеличивает возможность влиять через приобщение к духовным ценностям и включение в художественно-эстетическую деятельность на духовный мир молодежи.

Литература:

1. Беленький Г.И., Снежневская М.А. Изучение литературы в средней школе М., 1983.

2. Балыбердин А.Г. Формирование теоретико-литературных понятий в школе (4-7 класса). – Киров, 1974.
3. Богданова О.Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в 8 классе. - М., 1983.
4. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М., 1962.
5. Гуляев Н.А. Теория литературы. – М., 1977.
6. Дановский А.В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях. - М., 1988.
7. Звягинцева Г.К. Изучение основ науки о литературе. – Л., 1988.
8. Курдюмова Т.Ф. Историзм школьного курса литературы. - М., 1974.
9. Литература: Справочные материалы (книга для учащихся). – М., 1988.
10. Поспелов Г.Н. Теория литературы. – М., 1978.
11. Прокофьев Н.И. Формирование понятий теории литературы в старших классах. – М., 1961.
12. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. – М., 1976.
13. Эстетическое воспитание школьников: Вопросы теории методики /Под ред. М.Д. Таборидзе. – М., 1988.

Лекция 8.

Тема: Современная образовательная технология. Интерактивные методы обучения - 4 часа
(2 часа – лекционные, 2 часа – практика)

Все наши уроки и внеклассные работы сильно деформированы: ученика готовят к получению, сохранению и выдаче информации. Сама технология традиционного обучения практически не формирует навыки совместной деятельности учащихся, не способствуют развитию сферы общения, не развивает творческие способности детей. У школьников вырабатывается своеобразный стереотип ожидания: какие задания (вопросы) приготовил для меня учитель. При этом активная, самостоятельная позиция учащегося часто идёт в разрез с учительским планом занятия и потому не принимаются педагогом. В результате школьники-подростки оказываются не готовы к сотрудничеству, не умеют находить своё место в общем деле, избегают ответственности.

Такое прогрессивное направление, как педагогика сотрудничества, до сих пор осталось нереализованным. До сих пор не изменился сложившийся авторитарный стиль взаимоотношений между учителями и школьниками. Бывает так, что педагогу удаётся установить доброжелательные отношения с учащимися. Школьники чувствуют себя достаточно комфортно на уроке, не пропускают урок, если не выполнено домашнее задание. Но учебные результаты таких "удобных" взаимоотношений часто оказываются неудовлетворительными: неважные результаты за контрольные работы, "сбои" на вступительных экзаменах, вынужденное обращение к репетиторам.

Иногда учитель добивается высокой успеваемости своих подопечных за счёт подавления инициативы учащихся. При этом учебное взаимодействие, сотрудничество на уроках обычно подменяется педагогическим воздействием: требование со стороны учителя - беспрекословное выполнение со стороны ученика. Разница заключается в том, что педагогическое воздействие всегда однонаправленно (учитель - ученик, учитель - ученик).

Ежегодно из урока в урок мы используем технологию традиционного обучения, которая требует только знания, обязательные по Программе, но не развивает творческую личность.

Педагогические технологии и инновации

Что такое педагогическая технология? На этот вопрос имеется множество, порой не совпадающих друг с другом, ответов. Это говорит о том, что теория и практика педагогических технологий еще только разрабатывается. Согласно словарю С.И.Ожегова, технология - это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч.: *techne* - искусство, мастерство, умение; *logos* - слово, учение) - совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Отсюда педагогическая технология - это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.

Во многих международных изданиях, посвященных педагогической технологии, можно обнаружить такое ее понимание: “Педагогическая технология - это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов”. Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы школы или другого образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать “систематизацией образования”.

М.И. Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: “Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели”. В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся - этим определяются, собственно, и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова “жестко запрограммированный” вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса и возрастных и

индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. “Запрограммированный” и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях. Недаром говорят: учитель, освоивший педагогическую технологию, - это человек, владеющий педагогическим мастерством.

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции), по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса “обслуживает” конкретная технология, и т.д..

Основные признаки педагогической технологии.

При определении статуса педагогической технологии полезно соотнести ее с той научной концепцией, которая лежит в ее основе, указать номенклатуру целей, достигаемых с ее помощью, и определить ее сущностные признаки. Признаками педагогической технологии являются: цели (во имя чего необходимо учителю ее применять); наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс; система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся. В связи с этим неотъемлемыми свойствами педагогической технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях школы.

Раскроем содержание каждого признака и свойства.

Целевой признак указывает на то, чего можно достичь, применяя конкретную технологию, в развитии индивидуальности, в воспитании личности, в обучении школьника. Обеспеченность технологии диагностическими средствами помогает учителю отслеживать процесс и результаты педагогических воздействий. Средства анализа и самоанализа позволяют учителю оценить свои действия и деятельность учащихся по саморазвитию и самовоспитанию, оценить их результативность. Цели, средства педагогической диагностики и анализ результативности помогают оценить технологию со стороны ее эффективности и целесообразности. Например,

среди учителей начальной школы были популярны так называемые нестандартные уроки - аукционы. Смысл их заключается в следующем: учитель в целях активизации деятельности учащихся предлагает им ряд заданий; кто выполнит их быстрее, тот получит награду. Здесь есть все разобранные нами признаки технологии - цель, диагностика и результат. Только вот какой результат? Эффективна ли такая технология? Если такие уроки могут стимулировать развитие стремления не к знаниям, а к получению материальной награды, вызывать жадность у детей, можно ли их назвать педагогически эффективными и целесообразными?

Следующая существенная группа признаков педтехнологии - закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся и отбор и применение на их основе педагогических средств. Зачастую учитель учитывает различные требования, методические рекомендации, инструкции и пр. и не всегда замечает того, что хотят его подопечные, каковы их интересы, потребности. В таких случаях ни одна технология не поможет учителю добиться своих целей. Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т.д.) должна соотноситься, соответствовать деятельности школьника (его целям, возможностям, потребностям, интересам, мотивам, поступкам и т.д.). Только на такой основе учитель отбирает и применяет средства педагогического воздействия. Структурирование взаимодействия учителя и учащихся и применение педагогических средств выражают ключевые характеристики педагогической технологии - гарантированное достижение целей.

Наличие указанных признаков определяет свойства педтехнологии. Технология должна быть целостной - это означает, что она должна отвечать всем выделенным признакам. Только в этом случае технология будет совершенной, завершенной и эффективной. Многие авторские технологии, разработанные учителями, часто не обладают свойством целостности: акцентируется внимание на каком-либо достоинстве, находке в опыте учителя и не берутся во внимание остальные признаки технологии. Например, в начале своей деятельности В.Ф. Шаталов предложил такое эффективное средство, как опорные конспекты (сигналы). Но многие практики поторопились назвать это средство технологией, попытались заимствовать опыт Шаталова, но не у всех получались такие же результаты, как у автора. В дальнейшем и сам Шаталов, и его последователи дополнили опорные конспекты другими компонентами, свойственными педагогическим технологиям, и разработали одну из совершенных педтехнологий. Этот факт говорит о том, что не всякую находку можно отнести к технологии. Главное заключается в том, что гарантированное достижение цели дает только целостная технология.

Другим важным свойством педтехнологии является ее оптимальность. Термин оптимальный (от лат. слова *optimus* - наилучший) означает "наиболее соответствующий определенным условиям и задачам". Ю.К.Бабанский выделил несколько критериев оптимальности педагогического процесса.

Применяя эти критерии, можно утверждать, что педтехнология будет оптимальной, если:

- ее применение способствует достижению каждым школьником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;
- ее применение не превышает научно обоснованных затрат времени учителя и учащихся, то есть дает максимально возможные в данных условиях результаты за промежутки времени, определенные стандартом образования и уставом школы.

Важно обратить внимание и на такие свойства технологии, как ее результативность и применимость. Результат применения технологии - это изменения в развитии, обученности и воспитанности учащегося, происшедшие под доминирующим влиянием данной технологии за определенное время. Очевидно, что две технологии могут быть сравнимы по их результативности и другим свойствам.

Не всякая технология может быть применена каждым учителем, много зависит от его опыта работы, педагогического мастерства, методической и материальной обеспеченности педагогического процесса и др. Поэтому при описании или изучении конкретной технологии необходимо обратить внимание на ее воспроизводимость в определенных условиях школы.

Таким образом, педагогическая технология - это не дидактика, не теория воспитания, это и не методика обучения или воспитания. Специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Второе отличие технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия учителя и учащихся, что не находит отражения ни в дидактике, ни в теории воспитания, ни в методиках преподавания.

Много ли может быть технологий? В принципе, технологий может быть много, так как они могут различаться по разным основаниям - в зависимости от базовой концепции, от целей, применяемых средств и пр. При этом каждой научной концепции может соответствовать несколько технологий, ее реализующих. Кроме того, разрабатываются новые концепции и соответствующие им технологии: компьютерного, блочно-модульного, концентрированного обучения и пр.

Любая научная концепция для того, чтобы она “работала” в педагогическом процессе, нуждается в соответствующей ей технологии. Причем каждой из них может соответствовать несколько технологий. Отсюда следует, что педагогических технологий может быть значительно больше, чем научных концепций. Они разрабатываются как учеными, так и учителями. Поэтому в практике существует достаточное их количество, другое дело, что не все их можно назвать технологиями, так как не всегда они обладают признаками и свойствами педагогических технологий.

В педагогике существуют авторские педагогические технологии И.П. Иванова, Л.А. и Б.П. Никитиных, В.Ф. Шаталова, Р. и Д. Байярдов и др. Многие технологии еще только разрабатываются.

Педагогические технологии и инновации

Что такое педагогическая технология? На этот вопрос имеется множество, порой не совпадающих друг с другом, ответов. Это говорит о том, что теория и практика педагогических технологий еще только разрабатывается. Согласно словарю С.И.Ожегова, технология - это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч.: *techne* - искусство, мастерство, умение; *logos* - слово, учение) - совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Отсюда педагогическая технология - это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.

Во многих международных изданиях, посвященных педагогической технологии, можно обнаружить такое ее понимание: “Педагогическая технология - это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов”. Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы школы или другого образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать “систематизацией образования”.

М.И. Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: “Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели”. В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся - этим определяются, собственно, и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова “жестко запрограммированный” вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса и возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. “Запрограммированный” и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях. Недаром говорят: учитель,

освоивший педагогическую технологию, - это человек, владеющий педагогическим мастерством.

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции), по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса “обслуживает” конкретная технология, и т.д..

Что такое форма обучения

В современной педагогике различают общие формы обучения (коллективная, групповая, индивидуальная), формы организации учебно-воспитательного процесса (урок, кружки предметные, технического творчества, ученические научные общества, экскурсии и пр.). Форма организации обучения - это “исторически сложившаяся, устойчивая и логически завершенная организация педагогического процесса, которой свойственны систематичность и целостность, саморазвитие, личностно-деятельностный характер, постоянство состава участников, наличие определенного режима проведения”

Поскольку в школе 85-95% учебного времени учащиеся проводят на уроке, он считается основной формой организации учебного процесса. Классно-урочная система выдержала испытание жизнью в течение нескольких столетий и, несмотря на постоянную острую критику, сохраняется до настоящего времени почти во всем мире. Она имеет несомненные положительные качества, такие как простая организационная структура, экономичность, простота управления. Но одновременно у нее имеется немало негативных моментов: недостаточный учет индивидуальных различий, строгая организационная структура, создающая зачастую формальный подход к уроку.

Урок, по М.И.Махмутову, - это вариативная форма организации целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и учащихся, систематически применяемая (в определенные отрезки времени) для коллективного и индивидуального решения задач обучения, развития и воспитания.

Как историческая категория урок хотя и медленно, но постоянно претерпевал определенные изменения. В чем особенности современного урока? Сравним его с так называемым традиционным уроком. К традиционным урокам мы

относим уроки, существующие в школе с 50-х годов и по настоящее время. Сущность таких уроков достаточно подробно раскрыта в учебных пособиях по педагогике. Приведем конспективное изложение характеристики урока, данное в пособии Т.А.Ильиной. Рассмотрим основные структурные элементы, различное сочетание которых характеризует и различные разновидности урока.

Первый элемент урока - организационная часть. Обычно в организационную часть входит приветствие, проверка готовности к уроку учащихся, оборудования, классного помещения, выявление отсутствующих, сообщение плана работы. Цель организационной части - создать рабочую обстановку на уроке.

Следующий элемент урока - проверка письменного домашнего задания, которая проводится разными методами в зависимости от поставленной цели.

Третий элемент урока - устная проверка знаний учащихся (или опрос), которая обычно проводится разными методами (индивидуальный, фронтальный или комбинированный опрос).

Четвертый элемент урока - введение нового материала, которое осуществляется или на основе сообщения учителя, или путем самостоятельной его проработки учащимися.

Пятый элемент урока - задание на дом. В эту часть урока входит объяснение сущности задания и, если нужно, методики его выполнения.

Шестой элемент урока - закрепление нового материала.

Седьмой элемент урока - его окончание, которое должно проходить организованно, так как урок заканчивается лишь по указанию учителя.

Одни уроки включают все элементы, другие - только некоторые, так как тот или иной элемент урока не используется. Различные сочетания элементов, а также особенности учебного предмета и специфика образовательного учреждения создают много разновидностей, типов и видов урока. Традиционные уроки могут быть и проблемными. В чем заключаются достоинства и недостатки традиционного урока? Такой урок позволяет многократно повторить учебный материал, а это способствует его запоминанию и развитию памяти, что в немалой степени помогает формированию знаний на уровне их усвоения. В этом и достоинство, и ограниченность урока: он формирует знания, но не обуславливает общее развитие учащихся. Ни один из указанных элементов структуры, обеспечивая усвоение знаний, не гарантирует развития учащихся, поскольку элементы традиционной структуры не отражают процесса их самостоятельной учебной деятельности.

С другой стороны, такой урок отражает лишь внешние признаки учебного процесса (организовать, спросить, объяснить, закрепить и т.д.) и не отражает

внутреннюю его сторону (закономерности развития интеллектуальной, мотивационной и других сфер, закономерности учебного познания, структуру учебной деятельности, закономерности проблемно-развивающего обучения). С этой стороны традиционный урок не выполняет регулятивных функций, не может служить для учителя руководством к действию. Эти недостатки пытается преодолеть теория современного урока - урока, который является неотъемлемым компонентом системы проблемно-развивающего обучения.

Понятие метода обучения

Что же собой представляет метод обучения? В литературе существуют различные подходы к определению этого понятия:

- 1) это способ деятельности учителя и учащихся;
- 2) совокупность приемов работы;
- 3) путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию;
- 4) система действий учителя и учащихся и т.д.

Обучение как взаимодействие обучающего и обучающихся обусловлено как его целью - обеспечить усвоение младшим поколением накопленного обществом социального опыта, воплощенного в содержании образования, так и целями развития индивидуальности и социализации личности. Процесс обучения обусловлен также реальными учебными возможностями обучаемых к моменту обучения. Поэтому И.Я. Лернер дает следующее определение метода обучения: метод обучения как способ достижения цели обучения представляет собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта. В этом определении автор подчеркивает, что деятельность учителя в обучении, с одной стороны, обусловлена целью обучения, закономерностями усвоения и характером учебной деятельности учащихся, а с другой - сама обуславливает учебную деятельность учащихся, реализацию закономерностей усвоения и развития.

Сейчас, отмечает Ю.К. Бабанский, большинство дидактов рассматривает методы как способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение комплекса задач учебного процесса. Отличие этих определений метода обучения в том, что если в первом из них метод связывается с достижением цели обучения, то во втором цели применения метода понимаются шире - как комплекс задач учебного процесса. А в них предусмотрена реализация функций не только обучения, но и развития, а также воспитания, побуждения, организации и контроля.

Познакомим читателя и с третьим подходом к определению метода обучения. Философы отмечают, что в общественной и материальной действительности

нет никаких методов и имеются лишь объективные законы (Тодор Павлов). То есть методы имеются в головах, в сознании, а отсюда - в сознательной деятельности человека. Метод - это правила действия. Метод непосредственно фиксирует не то, что есть в объективном мире, а то, как человек должен поступить в процессе познания и практического действия (П.В. Копнин). Под методом я разумею точные и простые правила (Р. Декарт). Как видим, философы подчеркивают в методе прежде всего его внутреннюю сторону - правила действия, которые находятся не вне, а в сознании человека. В начале 30-х гг. XX века о методе обучения, наоборот, судили по внешним признакам, по тому, каким способом работает учитель. Если рассказывает, беседует, то и методы получают название "рассказ", "беседа". При таком понимании методы не определяют поведение педагога, не помогают ему ориентироваться в деятельности. Но, опираясь на философов, можно утверждать: метод не само действие, не вид и не способ деятельности. Главная мысль, основная идея, заключенная в методе как педагогическом термине, - это указание к педагогически целесообразному действию, предписание, как действовать.

В настоящее время в методах выделяют две стороны: внешнюю и внутреннюю (М.И.Махмутов). Внешняя отражает то, каким способом действует учитель, внутренняя - то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, в понятии метода должно быть отражено единство внутреннего и внешнего, связь теории и практики, связь деятельности педагога и учащегося. Какое же можно дать определение методу обучения в этом случае?

Метод обучения - это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащихся, применяемая для определенного круга задач обучения, развития и воспитания. Таким образом, в этом определении подчеркивается, что метод содержит в себе и правила действия, и сами способы действия.

Какого из приведенных определений метода обучения необходимо придерживаться? Каждый ученый дал свое понятие метода, акцентировав внимание на той или иной его стороне. Сравнение определений показывает, что они не противоречат одно другому, а дополняют друг друга. Поэтому полезно знать все приведенные определения метода обучения.

Классификация методов обучения

Поскольку методы обучения многочисленны и имеют множественную характеристику, то их можно классифицировать по нескольким основаниям.

1. По источникам передачи и характеру восприятия информации - система традиционных методов (Е.Я.Голант, И.Т.Огородников, С.И. Перовский): словесные методы (рассказ, беседа, лекция и пр.); наглядные (показ, демонстрация и пр.); практические (лабораторные работы, сочинения и пр.).

2. По характеру взаимной деятельности учителя и учащихся - система методов обучения И.Я.Лернера - М.Н.Скаткина: объяснительно-иллюстративный

метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый, или эвристический, метод, исследовательский метод.

3. По основным компонентам деятельности учителя - система методов Ю.К. Бабанского, включающая три большие группы методов обучения: а) методы организации и осуществления учебной деятельности (словесные, наглядные, практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя); б) методы стимулирования и мотивации учения (методы формирования интереса - познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; методы формирования долга и ответственности в учении - разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление педагогических требований); в) методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, лабораторные и практические работы, машинный и безмашинный программированный контроль, фронтальный и дифференцированный, текущий и итоговый).

4. По сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и учащегося - система методов М.И. Махмутова: включает систему методов проблемно-развивающего обучения (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный).

Различные точки зрения на проблему классификации методов отражают естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Но все более четко обозначается целостный подход к характеристике их сущности. Какой же классификации методов придерживаться учителю? Той, которая более понятна ему и удобна в его работе.

Выбор методов обучения

Вопросы выбора наиболее адекватного в данной учебной ситуации метода обучения, оптимального для данных условий его применения, составляют важнейшую сторону деятельности учителя. Поэтому педагогика и уделяет им особое внимание (см. работы А.Н.Алексюка, Ю.К.Бабанского, М.И.Махмутова, Н.М.Мочаловой, И.Я.Курамшина). Рассмотрим факторы, от которых зависит правильный выбор метода обучения. Исследования Ю.К. Бабанского, М.И. Махмутова и др. показали, что при выборе и сочетании методов обучения необходимо руководствоваться следующими критериями:

- 1) соответствие целям и задачам обучения и развития;
- 2) соответствие содержанию темы урока;
- 3) соответствие реальным учебным возможностям школьников: возрастным (физическим, психическим), уровню подготовленности (обученности, развитости, воспитанности), особенностям класса;
- 4) соответствие имеющимся условиям и отведенному для обучения времени;

5) соответствие возможностям самих учителей. Эти возможности определяются их предшествующим опытом, методической подготовленностью, уровнем психолого-педагогической подготовки.

Цель урока всегда соотносится с возможностями средств ее достижения, а к ним относятся содержание и методы обучения. Но при разном содержании методы могут быть разными, поэтому при выборе методов учитываются сразу все названные критерии. Для этого требуется комплексный анализ содержания учебного материала и выявление его доступности для усвоения учащимися. Поэтому особенности учебного материала (его трудность, сложность, противоречивость, соотношение опорных и новых понятий) соотносятся с возрастными особенностями школьников.

Технология нетрадиционного обучения

На протяжении многих лет работы в школе передовые учителя использовали и изучали различные методики, научные статьи, пытались изменить формы и методы обучения. В результате долгих поисков, апробирования новых учебников, новых технологий выработалась своя технология, это технология нетрадиционного обучения. Как и всякая технология, она имеет свои особенности, свою методику.

Технология нетрадиционного обучения состоит из нескольких этапов:

I этап: Диагностика знаний учащихся. Виды диагностики.

II этап: Методическая система обучения на основе опорных конспектов.

III этап: Нестандартные уроки, нестандартные задания. Виды и методика проведения нестандартных уроков.

IV этап: Обучение, погружённое в общение. Виды творческих работ методом общения.

V этап: Формы контроля и самоконтроля.

VI этап: Интегрированное обучение.

VII этап: Методика работы над развитием восприятия учащихся.

Все эти этапы объединились в работе и слились в единое целое, порой очень трудно отделить одно от другого.

Эта новая технология предполагает значительные сдвиги в самой технологии обучения.

1. Учебное взаимодействие изменяет позицию ученика и роль учителя. Ученик из объективной личности превращается в субъективную, активно действующую. Педагог из "непререкаемого авторитета" должен превратиться во внимательного и заинтересованного собеседника, сотрудника.
2. Подача материала крупными блоками в системе.
3. Постановка "открытых" вопросов (т.е. таких, которые заранее ориентированы не на "единый - правильный ответ", а на высказывание различных точек зрения на проблему).

4. Опеределение собственной позиции, как нейтральной, что даёт учащимся возможность во время занятия высказывать и "правильные" и "неправильные" точки зрения без боязни.
5. Визуальные приёмы на уроке: выражение лица, движения, зрительный контакт.
6. Акустические приёмы: интонация (громкость, тембр, темп речи, высота звука), речевые паузы.
7. Тактильные: расстояние между говорящими (далёкое-близкое), прикосновения...
8. Анализ и самоанализ занятия: что, как и почему происходило на занятии, где "взаимодействие" "зависало", с чем это было связано.
9. Ведение заметок, помогающих отслеживать течение занятий, кульминацию, результативность.

Система современного образования не активизирует в достаточной степени внутренние мотивы учения. Образование же должно быть двусторонним процессом, в результате которого заинтересован и учитель, и ученик. Чтобы достичь этого результата, чтобы добиться цели урока, нужно помнить не только об учении, но и воспитании. Для формирования постоянного интереса нужно создать временные, внешние мотивы обучения и через них подойти к внутренним. Толчком к заинтересованности может стать эмоциональное возбуждение ребёнка, которое, в свою очередь, достигается с помощью стимулов.

Каковы же эти стимулы?

1. Удивление, вызванное новизной материала, оригинальностью его подачи.
2. Потребность в эмоциональном удовлетворении от преодоления трудностей. Здесь при определении степени сложности заданий необходимо учитывать уровень развития школьников.
3. Эмоциональное оживление, вызванное сменой деятельности, переключением внимания с одного объекта на другой.
4. Получение эстетического наслаждения (выбор примеров, текстов, заданий).
5. Эмоциональное благополучие ребёнка в классе.

Эмоциональное благополучие ребёнка в коллективе обеспечивают:

- индивидуальный подход к каждому ученику;
- самостоятельная работа;
- самоконтроль;
- доверие учителя;
- ролевая игра;
- доброжелательное отношение к детям.

Нестандартные формы обучения - это путь к воспитанию творческой личности. Такие уроки способствуют диалогу между учителем и учеником, создаёт возможность выражения своего собственного "Я" для каждого ученика. На таких уроках всегда есть установка на совместную работу, на сотрудничество: "Мы услышим, мы увидим, мы почувствуем....".

Для чего нужны нестандартные уроки?

Во-первых, методического разнообразия требует сам изучаемый материал.

Во-вторых, необходимость методического разнообразия диктуется самим характером школьной жизни, представляющей собой прежде всего бесконечную повторяемость.

В-третьих, если каждое занятие будет иметь своё индивидуальное лицо, оно будет иметь влияние на психофизиологические закономерности памяти.

Уровень запоминания (его полнота и прочность) зависит прежде всего от того, как давно перед этим, сколько и какой именно информации было воспринято данным учеником. Если он приступил к изучению нового материала тотчас после запоминания другого текста, это в значительной мере уменьшит эффективность предстоящей работы. Такое торможение восприимчивости мозговых клеток получило название проактивного (т.е. отрицательно влияющего на результаты предстоящей деятельности).

С другой стороны, восприятие новой порции информации, если оно происходит без сколько-нибудь значительного интервала времени, негативно сказывается на полноте и точности сохранения в памяти усвоенного накануне. Это явление именуется ретроактивным торможением (т.е. действующим по отношению к прошлому).

Указанные виды торможения объясняют два хорошо известных факта: *почему на первых уроках лучше усваивается материал и при меньшем количестве уроков качество усвоения лучше*

Спрашивается: какое всё это имеет отношение к нестандартным формам обучения, к нетрадиционным заданиям. Дело в том, что разнообразие содержания и форм учебного материала значительно уменьшает влияние как проактивного, так и ретроактивного торможения, а значит соответственно повышает эффективность учебного процесса.

Наиболее весомый аргумент в пользу нестандартных уроков носит не психофизиологический, а чисто психологический характер. Именно такие уроки необходимы для воспитания творческой личности.

Ученик постоянно должен видеть перед собой примеры творчества педагогов, тогда он и сам всё время учится творчеству. И уже не представляет другого возможного для себя стиля деятельности.

Типология нестандартных уроков

Типология нестандартных уроков очень разнообразна, но всё-таки можно их систематизировать и разбить на группы:

I. Проблемные уроки.

В наш современный век, век компьютеров, трудно вызвать интерес к обучению, поэтому учителю необходимо использовать разнообразные проблемные ситуации на уроке. Чтобы пользоваться проблемным методом, учитель должен научиться видеть явление во всех его связях с окружающим миром. При создании проблемных ситуаций, при формулировке проблемных вопросов необходимо помнить: "Проблема и её ситуация лежит в области

диалектики, а не логики. Она заключается в контрастном положении вещей друг к другу, дети чувствуют это, переживают её, и вот это переживание двигает вперёд их самостоятельную мыслительную способность". Использование проблемности в обучении позволяют поднимать учащихся до нового, более высокого уровня их познавательной деятельности, активизируя в ней творческий элемент.

- урок - лекция
- лекция с элементами беседы
- урок-концерт
- диспут
- дискуссия
- логические схемы и опорные конспекты
- урок-экскурсия
- урок-кинопутешествие
- урок-суд
- урок-собрание
- урок-встреча
- урок-диалог
- семинар
- фестиваль открытых занятий
- урок-панорама
- устный журнал
- "живая газета"
- урок-исследование
- урок-праздник
- урок-экскурсия
- кинопутешествие

II. Учебно-педагогические ролевые (деловые) игры.

В обучении и воспитании молодого поколения центральное место занимают уроки, построенные в форме игры.

Учебные игры - явление достаточно разнообразное, но у всех этих игр много общих черт, имеющих психологическую природу.

Во-первых, это ярко выраженная мотивация достижения, подчинённая определённой игровой задаче: осуществить поиск, применяя творческие способности, фантазию.

Во-вторых, игра должна отличаться ярко-выраженным добровольным характером. С этим связано и добровольное подчинение всех участников определённым (специальным) правилам.

В-третьих, игра должна характеризоваться неопределённостью исхода и тем интриговать.

В-четвёртых, игра должна обеспечивать более высокую, по сравнению с обычными формами урока, обучающую, развивающую результативность.

Игра оживляет многие педагогические процессы, она стимулирует учащихся к творчеству, осмыслению проблемных ситуаций, заставляет

обдумывать своё поведение, свой стиль общения. "Игра - это путь детей к познанию мира, в котором они живут, это искра, зажигающая огонёк любознательности", - отмечал В.А. Сухомлинский.

Обучение в форме игры включает в мыслительную деятельность многие дремлющие свойства психики: воображение, эмоции. Психолог А. Асмолов отмечает: "Именно в процессе игры ребёнок овладевает искусством вставать на позицию другого человека, видеть мир глазами другого человека, осуществлять победы над собственным эгоизмом".

Учебно-педагогические игры, в свою очередь, делятся на несколько видов:

1. **Игры с использованием сказочного сюжета.** Отличительной особенностью таких уроков является воображаемое привлечение к учебным действиям сказочных волшебных персонажей.

В роли сказочных персонажей на уроке выступают волшебники, принцы, графы, принцессы, цари, вельможи из царств Фонетики, Морфемики, Морфологии.

Все события изображаются последовательно, со всеми сказочными элементами.

Это такие уроки:

- *урок-сказка*
- *урок-путешествие*
- *"В гостях у сказки ..."*
- *"Таинственный остров"*.

2. **Учебные игры-фантазии.** На этих уроках с помощью воображения создаётся высокий эмоциональный подъём и умственное напряжение, при помощи игры самые трудные понятия запоминаются.

Чаще всего это обобщающие уроки:

- *урок-фантазия*
- *урок творческой мысли*
- *урок создания мультфильма*
- *урок рисованного фильма*
- *"В мире животных"*
- *бином-фантазия.*

3. **Деловые игры.** Деловые игры построены на проигрывании профессиональных ролей. В этих играх психологически моделируются, воспроизводятся с необходимыми видоизменениями (соответственно уровню детей, теме урока) условия профессиональной деятельности.

Уроки, построенные по принципу деловой игры, позволяют осуществлять хотя бы эпизодически смещение потребностей на созидание. Ведь когда в процессе игры учащиеся оказывают друг другу помощь, их действия приобретают социально-значимую ценность, ими движет не только потребительская, но и производительная мотивация.

Это такие виды уроков:

- деловая игра "Редакция".
- Уроки-зачёты
- Урок-диалог
- Литературный портрет
- Урок-отповедь
- Урок эвристических заданий
- "Следствие ведут знатоки"
- Урок-заседание "экспертной группы"
- Урок сравнение
- Урок-гипотеза

4. **Уроки соревновательных игр** рассчитаны на воспитание интереса к предмету, на расширение кругозора учащихся; они создают благоприятные условия для эмоционального восприятия материала, изменяют привычные способы общения.

Например:

- урок-викторина
- урок-КВН
- "ЧТО? ГДЕ? КОГДА?"
- урок для любознательных
- урок-конкурс "Звёздный парад".
- "Звёздный час".
- "Поле чудес"
- урок "Спортивные игры" (футбол, хоккей ...)
- час весёлой игры
- лингвистические экипажи
- урок - состязание

Урок - игра, как бы критически к нему не относились, рождён практикой, творчеством педагогов, он несёт жизненную необходимость. Но этот творческий порыв обязывает учитывать важнейшие моменты:

- *во-первых*, оригинальная, нестандартная форма занятия только тогда себя оправдывает, когда она согласуется с темой урока, с особенностями материала, с особенностями стиля художественного текста;
- *во-вторых*, за организацию игрового урока может браться достаточно опытный учитель, систематически работающий в этом направлении. Важна подготовленность класса к таким занятиям, его способность выполнять сложно-творческие задания. Если же эти уроки проводятся бессистемно, время от времени, то в конечном счёте не имеют результата.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР (шаги).

1. Выбор игровой ситуации.

Существует множество ситуаций, которые могут послужить материалом для ролевой игры. В процессе игры у учащихся развиваются навыки

интервьюирования переговоров, исследования и принятия решения, умение постоять за себя.

2. Подготовка и разминка.

Учащиеся знакомятся с проблемой, и среди них распределяются роли. Проводится разминка.

3. Выбор участников.

4. **Проведение игры.** Учащиеся сами выбирают стиль своего поведения в рамках игры в соответствии с тем, как бы в жизни действовал человек, попавший в данную ситуацию. Проведение игры - это разыгрывание ролей.

5. **Моделирование ситуации:** участники реагируют на специфическую проблему в заданной ситуации.

Цель: разыгрывание ролей и моделирование ситуаций - эти два подхода качественно различны, они дополняют друг друга и имеют общие цели:

- *дальнейшее развитие воображения и навыков критического мышления;*
- *поощрение выражений мнений, отношения и оценок;*
- *воспитание способности развивать и продумывать альтернативные образы действия;*
- *развитие способности сопереживания.*

Методические советы учителю:

1. Первоначально занятия должны быть простыми и постепенно усложняться.
2. Поначалу не ожидайте безупречного исполнения. Предоставьте учащимся несколько возможностей поупражняться в разыгрывании ролей и моделировании исторических и современных ситуаций. Старайтесь постоянно менять вид занятий.
3. В проведении таких уроков есть четыре основных компонента:
 - А) предварительное планирование и подготовка к уроку учителя;
 - Б) подготовка и обучение учащихся;
 - В) активное участие класса в занятии;
 - Г) подробное обсуждение и обдумывание занятия (образцы уроков).

III. Театрализованные уроки.

Включение в урок элементов драматического действия - один из наиболее эффективных способов, позволяющих его разнообразить. Внесение в урок элементов театрализации является лишь одной из форм использования других видов искусств в системе гуманитарного образования.

Построение мизансцены на уроке активизирует внимание и воображение учащихся, учит их "вглядываться" и "вслушиваться" в слово, оценивать игру исполнителей. Необходимо помнить, что мы соприкасаемся с одним из видов искусств, обладающим весьма специфическими законами воздействия на человека, нарушать которые нельзя: это и использование сценических деталей, музыки, световых эффектов.

Уроки могут быть самые разнообразные:

- *урок-театр*

- урок-посиделка
- "Парад звёзд"
- урок-киносценарий
- "Немое кино"
- урок- спектакль
- фестиваль творчества
- литературный бал героев
- урок - пресс-конференция.

Театрализованные уроки достигают успеха у тех преподавателей, которые относятся с уважением к законам драматического искусства. Для инсценирования необходимо тщательно отбирать эпизоды, использовать такие сильные в эмоциональном плане средства воздействия, как музыка, живопись, световые эффекты, чётко ставить цели таких уроков.

Но на каждом таком уроке цель одна: приобщение школьников к прекрасному в жизни человеческой.

Учителю литературы необходимо добиться, чтобы подростки читали классику, особенно романы, и не просто читали, а захотели ещё прочитать.

Для этой цели необходимо проводить подготовку учащихся к восприятию романа эмоционально. *Это уроки-концерты. Урок-концерт* всегда безжалостно обрывается на самом интересном месте, и перед взором детей встают такие слова: *"Продолжение следует"*. Урок-концерт оставляет в юных душах необычайно сильное впечатление.

Урок-концерт - это не блуждение в потёмках, не выбор наобум эпизодов, это достижение концепции писателя, это любовь к миру красоты. "Кто объяснит, что такое красота?" - над этим вопросом мучительно думали и великий Леонардо, и солнечный Моцарт, и гениальный Пушкин, и мятежный Бетховен. Каждая эпоха рождает свой идеал поэзии и красоты. Но остаётся вечным - красота души.

Наиболее удачными и яркими получаются уроки-спектакли, уроки "Бал литературных героев". Здесь педагог совмещает и музыку, и живопись, и театр. Принимают участие все дети: кто артист, кто художник, кто режиссёр, кто костюмер, кто музыкант ...

Учитель даёт всем консультации, но дети сами проявляют фантазию, и тем самым урок получается на высоком эмоциональном подъёме. Остановимся на двух таких уроках: *урок-спектакль* в 5 классе по сказкам Х. Андерсена и *урок-бал* по романам Л.Н. Толстого (вариант уроков прилагается отдельно).

IV. Интегрированные уроки

Происходящие кардинальные изменения в социально-экономическом устройстве республики не могут не затрагивать школу, которая в изменяющихся условиях тоже должна измениться, чтобы быть способной удовлетворять новые требования, которые к ней предъявляют общество и государство.

В книге Президента Узбекистана И. Каримова "Узбекистан. Свой путь обновления и прогресса" есть такие слова "Предстоит по пути сформировать новое поколение, которое вобрало бы в себя всё богатство народного разума, самые лучшие достижения мировой науки и культуры. Только на этой основе можно создать тот дух сознательного патриотического единства нации, который позволит сделать стремительный рывок к прогрессу". В этих словах содержится основной социальный заказ системы образования, который реально воплощён в государственной политике и Законе "Об образовании".

И всё же основной формой организации учебного процесса остаётся урок. Среди всех уроков особое место занимают интегрированные уроки. Чем же отличается интегрированный урок от обычного:

- *во-первых*, отличается подобранный учебный материал;
- *во-вторых*, предметом анализа на таком уроке выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных предметах.

Традиционный путь изучения сформулирован так: содержание учебного материала + опора на ранее изученное.

Интегрированное обучение - это межпредметные связи (опора на научную информацию других учебных предметов) + единство материального мира.

Таким образом, интегрированный урок - это специфическая форма занятий, которая не только позволяет соединить материал разных предметов, но и позволяет сэкономить время.

Классификация интегрированных уроков:

- *гуманитарные*
- *естественно - гуманитарные*
- *гуманитарно - математические*
- *естественно - математические*
- *комплексные.*

Дидактические цели:

- *уроки изучения нового материала*
- *уроки систематизации и обобщения знаний*
- *комбинированные уроки*

Интегрированный урок включает в себя разнообразное содержание изучаемых объектов, которое требует разных методов обучения и форм организации познавательной деятельности учащихся. Именно на таких уроках учащиеся имеют возможность получения глубоких и разносторонних знаний, используя информацию из различных предметов; совершенно по-новому осмысливают события, явления.

На интегрированных уроках имеется широкая возможность для синтеза знаний, формируется умение переноса знаний из одной отрасли в другую. Это, в свою очередь, стимулирует аналитико-синтетическую деятельность учащихся, развивает потребность в системном подходе к объекту познания, формирует умение анализировать и сравнивать сложные процессы и явления.

Благодаря всему этому достигается целостное восприятие действительности как необходимая предпосылка формирования естественно-научного и общественно-идеологического мировоззрения.

Именно на интегрированном уроке формируется умение, развивается мышление, память, воображение, происходит сознательное усвоение социальных норм и ценностей общества, вырабатываются убеждения.

Таким образом, на каждом уроке реализуется три дидактических условия:

- правильно вычислять междисциплинарный объект изучения. Он должен быть актуальным, проблемным;
- должна быть естественная межпредметная связь и тесное сотрудничество учителей при подготовке урока;
- творческая работа учителя и учащихся, готовящихся выступить на уроке.

Интегрированное обучение позволяет систематизировать материал по темам, предметам и классам: *русский язык, литература + иностранный язык, история, биология, география, музыка, живопись, математика, экономика, этика, эстетика*. Совмещать материал перечисленных предметов можно на уроках практической направленности (русский язык), на уроках развития речи.

Широкий простор для интегрированного обучения дают нам уроки литературы.

1. Литература и театр:

- 5 кл. *Кукольный театр Театральные миниатюры по сказкам А.С. Пушкина, П. Ершова, братьев Гримм, Х. Андерсена.*
- 5-7 кл. *Уроки-экскурсии "В мастерской актёров".*
- 6-7 кл. *Театр оперетты.*
- 8 кл. *Н.В. Гоголь "Ревизор". "Приёмы комического в пьесе Н. Гоголя". В.Шекспир "Ромео и Джульетта". Драматический театр.*
- 8 кл. *Театр эстрады.*

2. Литература и киноискусство:

(программа составляется с учётом интересов учащихся). История зарубежного кино. Фильмы военных лет.

1. *Просмотр и обсуждение фильмов.*
2. *Отзыв о просмотренном фильме.*

3. Литература и история:

(по этому направлению можно предложить огромное количество тем, которые звучат как на уроках истории, так и на уроках литературы).

- 5 кл. *М.Ю. Лермонтов "Бородино", "Отечественная война 1812 г." УНТ и культура эпохи Л.Н. Толстой "Петя Ростов".*
- 6 кл. *Мифы и тайны Узбекистана. Гомер "Одиссея". Греция в древнейшее время. Религиозная литература. "Литература как поэтическая память народа". "Связь времён и передача исторических традиций в литературе". Н.В. Гоголь "Тарас Бульба". Запорожская сечь.*
- *М. Сервантес и эпоха Возрождения. Концепция мира и человека в современной литературе.*

- *"Средний век и средневековая литература". Культура эпохи. Эпоха Ивана Грозного и творчество М. Лермонтова.*
- *Урок-суд. "Наполеон и его время". Урок-суд "Судьба Е. Пугачёва". (А.С.Пушкин "Капитанская дочка".)*
- *Урок-панорама "В списках не значился".*
- *"Русская и западноевропейская литература XIX в."*
- *Восстание декабристов, отражение в литературе и живописи.*
- *История Пушкина и мировая культура.*

4. Русский язык (литература) и биология:

(Достаточно много общих тем звучит в старших классах. Литературный материал необычно сочетается с материалом биологии, но помогает систематизировать и сравнивать материал.)

Наиболее удачные темы:

- *"Мир современного человека". "Экология родного края". "Мир поэзии в творчестве современных поэтов".*

Каждому учителю необходимо самому составить (или использовать рекомендации) программу интегрированного обучения. В комплексном тематическом планировании постоянно отражать этот раздел. Лишь совместная работа всех преподавателей позволит успешно выполнить "Закон об образовании", воспитать творческую личность, высокий уровень мышления.

Литература:

1. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Кларин. Педагогическая технология в учебном процессе. М.:Знание, 1989.
3. Журнал «Халк таълими». – 1999, №4.

Лекция 9.

Тема: Нестандартные формы занятий по русскому языку и литературе. Новые информационные технологии. Освоение дистанционного обучения как актуальная задача современной методики – 2 часа

Развитие современных средств телекоммуникации, высокоскоростных цифровых каналов передачи информации определено правительством нашей Республики в качестве одного из приоритетных направлений государственной политики, в том числе и в области образования. Этим объясняется как необходимость разработки перспективной методической стратегии для реализации программ внедрения электронных средств обучения в систему образования школьников и вузовской подготовки кадров, так и конкретного учебного материала, предъявляемого с помощью названных средств.

В этом плане все более уверенно заявляет о себе в качестве актуального методического направления так называемое "дистанционное обучение" (ДО), создаваемое на базе компьютерных технологий. *Дистанционное обучение* – это

обучение на расстоянии, когда обучаемые лишены возможности непосредственного аудиторного контакта от учителя - организатора учебного процесса.

Поскольку ДО - явление достаточно новое и у нас только формирующееся, необходимо дать терминологическое и содержательное определение данного явления, дать ему по возможности верный методический статус. На наш взгляд, в узком смысле слова, ДО является **одной из новых организационно-методических форм обучения, наряду с лекцией, практическим и лабораторным занятием, самостоятельной работой и др.** Дефиниция самих этих форм осуществляется на основании характера учебного взаимодействия преподавателя и обучаемого (по М. А. Зальдинеру – процессов научения и учения): зависит от преобладающей активности первого и большей самостоятельности второго. **В содержательно-формальном отношении названные формы взаимопроникаемы и как бы включают в себя элементы друг друга.** Так, на уроке вполне возможна дискуссия или разъяснения по поводу выполнения учащимися самостоятельной работы. Отсюда ДО как организационно-методическая форма также может содержать компьютерное предъявление фрагментов лекций, имитацию ситуаций практического занятия, самостоятельную работу и т.д.

Определяя цели, содержание и формы названного направления, следует упредить упрощенное понимание специфики дистанционного обучения как некоего эквивалента заочного обучения в его административно-организационном понимании (того же мнения придерживается проф. Л.Муминова). **ДО является методическим направлением, то есть определенным способом организации учебных занятий и предъявления учебного материала,** в то время как *заочное обучение* есть административная форма организации обучения. Конечно, ДО может использоваться и в системе заочного обучения тоже, но не может быть сведена к нему, поскольку задания с использованием компьютерной формы предъявления материала могут получать все желающие. **“ДО становится в один ряд с такими традиционными формами, как заочное и вечернее обучение, являясь базовой формой самостоятельного образования (экстернат) и эффективно дополняет основную форму обучения – очное обучение”.**

В системе дистанционного образования имеется возможность выбора учебного заведения, уровня образования, специальности, учебных пособий, консультантов. Наполнение “виртуального” учебного центра дидактическими материалами и информационными ресурсами осуществляется посредством:

- установления прикладных программных систем учебного назначения (в том числе компьютерных игр);
- формирования собственных электронных каталогов, картотек и баз данных;
- создания и предъявления в сетевой доступ электронных учебных материалов;
- автоматизации учебного процесса и базы данных (учебные планы, расписания, программы);
- обеспечения информацией общего пользования;

- размещения в сети школы информации, получаемой через Интернет (информационные письма и программы конференций, объявления о конкурсах, учебных проектах и требованиях к их оформлению).

Говоря о технологической составляющей дистанционного открытого образования - специфических возможностях компьютерного поиска, получения и обработки учебной информации, исследователи обычно отмечают, что оно опирается на такие методы обучения как информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, поисковый и эвристический.

Использование современных телекоммуникационных средств в обучении с выходом в сеть Интернет позволяет:

- увеличить объем образовательной информации, открыть доступ к мировым культурным ценностям и информационным источникам; “виртуальным” библиотекам и др.;

- активизировать роль обучаемого в учебном процессе, самостоятельность осуществления им целого ряда учебных действий;

- расширить доступ студента к известным центрам обучения и предоставить возможность консультирования у ученых и педагогов независимо от места проживания и обучения;

- активно использовать оригинальные творческие формы обучения за счет применения интерактивных форм занятий, а также мультимедийных обучающих программ;

- проявлять не только большую самостоятельность в решении учебно-познавательных задач, но и в целом ряде случаев выбирать методическое обеспечение учебно-познавательной деятельности “дистанционным учеником”.

Касаясь внедрения сетевого ДО в содержание работы, необходимо помнить о двух составляющих процесса компьютеризации образования в целом. С одной стороны, идет процесс фактического наращивания электронной техники в учебных заведениях и в личном пользовании обучаемых. Размах и параметры этого явления следует оценивать реально, чтобы решать задачи технического обеспечения ДО и готовности учебных заведений и состава учащихся к фронтальному использованию новой техники. Сможем ли мы действительно всемерно, целостно обеспечить учебный процесс на основе электронных средств обучения, - не только в масштабе отдельных занятий, заданий, элементов самостоятельной работы, но и в рамках преподавания целых курсов и шире – овладения специальностью? С другой стороны, необходимо учитывать стремительное развитие самой компьютерной техники, появление все новых и новых возможностей ее использования, эффективных путей предъявления учебной информации. Уже сейчас методические издания не столь уж большой давности (например, пособие А.П.Журавлевой и Н.А.Павлюка “Язык и компьютер”, с их попыткой дать не только реальное представление о возможностях учебной компьютеризации, но еще и помечтать, предсказать что-то, быстро устаревают. Вызывает озабоченность тот методический уровень, на котором мы можем оказаться при организации целостного процесса обучения на базе компьютерных технологий. Масштаб предстоящей работы и скорость внедрения новых форм таковы, что могут возникнуть проблемы перед всем педагогическим коллективом страны.

Практическая сторона активизации применения компьютера в обучении напоминает ситуацию с прежними требованиями к применению ТСО. Пока обеспечение данной техникой не создаст необходимой критической массы, пока компьютер не станет действительно индивидуальным и тем более личным средством обучения, сохраняется методическая затрудненность в развитии этого направления. Действительно, если учащихся надо перемещать в специальные аудитории и техническая работа не сделалась еще рабочим фрагментом обычного занятия, если уровень владения компьютерной техникой еще недостаточный и нуждается в специальном надзоре и консультировании, если в компьютерном зале учащиеся должны дожидаться своей очереди и т.д., занятия с применением этих средств непродуктивны и не оправдывают затраченного времени. Кафедры технических средств, в силу специфики их деятельности, естественно, прилагают определенные усилия, но они нуждаются в специально переосмысленных для компьютерного освоения учебно-методических комплексах базовых дисциплин. Простое администрирование здесь не может дать желаемого решения.

Проблема подключения ведущих ученых к разработке компьютерных обучающих программ отнюдь не только наша. Стоит приглядеться к международному опыту решения этой проблемы, в частности, Пенсильванским университетом, где с 1992 года ведется активное освоение ДО, а в 1998 году было создано специальное подразделение по обеспечению ДО – Всемирный Кампус, который реализует в компьютерном предъявлении 18 специальных программ, охватывающих 155 курсов. Анализ данной ситуации приводит к выводу, что выдающиеся специалисты, опытные педагоги-предметники далеко не всегда способны или заинтересованы в разработке компьютерных курсов, даже если они сами активно пользуются компьютером для подготовки к занятиям и научной работы.

Специальные разработчики учебных компьютерных программ занимаются “конвертированием” традиционных курсов в онлайн-формат. Эти разработчики буквально проходят учебные курсы известных специалистов или учитывают идеи и предложения ученых в своих компьютерных переработках. Эта довольно трудоемкая и дорогостоящая работа окупится приобретением студенчества по всему миру.

Наряду с деятельностью университетов предпринимаются попытки создания коммерческих электронных библиотек. Американская компания Questa Media планирует к 2003 году обеспечить онлайн-доступ к 250 тысячам журнально-книжных изданий, хотя основная линия разработки учебной компьютерной информации осуществляется все же через университетские центры.

Масштаб электронного освоения учебного содержания в странах СНГ куда более скромнее, хотя определенные образцы учебной литературы такого типа и созданы. В России на базе Межрегионального центра информационных и образовательных технологий ГосНИИ работает Российский государственный открытый университет, в котором пользование информацией в системе Интернет дополняется ее получением через региональный информационный узел Relcom и федеральный университетский узел Runnet.

При развитии ДО на базе компьютерных технологий чрезвычайно важным становится вопрос учета специфики гуманитарной области знаний, к которой относятся такие предметы, как язык и литература. Сам электронный редактор, помогающий нам в компьютерной обработке текстов, наглядно демонстрирует сильные и слабые стороны технического подхода к таким явлениям, как речь и язык.

Реализуя тот или иной методический подход и формируя его операционно-деятельную доминанту, следует учитывать его специфику во взаимоотношении со спецификой изучаемых предметов и компенсировать “нестыкующиеся” элементы своеобразными “методическими противовесами” - активизацией тех сторон учебной деятельности, которые ослаблены техническим способом осуществления учебной коммуникации в ущерб личностной. Для предметов филологического профиля это вопросы развития речи, аргументации аналитических решений, значимости нестандартности ответов, эмоциональности восприятия художественных текстов и их педагогической интерпретации, выразительное чтение. Здесь необходимо подумать о том, когда и как должен подключаться учитель с его немеханической реакцией и оценкой, личностным анализом и обращением к обучаемому, хотя бы посредством электронной почты.

Интересно отметить тот факт, что в США – стране, лидирующей в области развития дистанционного образования, 15% все еще воздерживающихся от участия в развитии ДО колледжей и вузов являются исключительно учебными заведениями гуманитарного профиля. И принявшие участие в разработке ДО гуманитарные вузы далеко не все разрабатывают целостные программы профессиональной подготовки, а рассматривают лишь элементы вспомогательного характера для обычных видов преподавания.

Многих педагогов смущает тот факт, что компьютерная проверка выполнения учащимися учебных заданий очень близка по форме к тестовой. То есть, с одной стороны, предполагается наличие в задании верного ответа, данного в готовом виде, а, с другой, “выдумывая ложные ответы, похожие на настоящие, преподаватель вкладывает в головы обучаемых “лжезнания”. Выборочные проверки показывают, что запоминаемость ложных ответов существует, причем немалая. В этом отношении надо отметить, что электронные средства имеют намного большие возможности, и это с самого начала осознавалось грамотными разработчиками компьютерных заданий. Вот, например, задание-упражнение на правописание приставок *пре-* и *при-*. На первом этапе занятия разъясняются цели урока и порядок его технического выполнения (на экране высвечивается название темы и цели урока, правила обращения с компьютером в ходе выполнения задания).

На следующем этапе предлагается повторить правило правописания названных приставок с примерами и разъяснениями. Третий этап - выполнение тренировочных упражнений в режиме “компьютер – ученик”. После выбора учеником того или иного варианта написания слова компьютер или “соглашается” с мнением ученика и объясняет, почему он соглашается, или в случае неверного ответа напоминает правило, которое не было усвоено учеником. Например: “*Каждый день жизни пр...бавляет частицу мудрости*”.

Ученик выбирает вариант написания - Компьютер: “Правильно. Приставка имеет значение присоединения и в приставке следует писать гласную “и”. То есть, уже в старых заданиях подобного типа опытные педагоги старались уйти от тестового характера предъявления вопросов и совместить контрольную функцию заданий с обучающей.

Новые информационные технологии, прежде всего компьютерные игры, раскрывают новые возможности учебной деятельности и оказывают существенное влияние на психологию обучения, его мотивацию (ощущение подлинности учебно-игровой ситуации, возможность самому совершать учебное действие и видеть наглядно результаты его осуществления). Например, знание предлогов, выражающих пространственные отношения, может быть закреплено и проверено в упражнении – компьютерной игре, в которой обучаемый оказывается в роли пассажира, едущего в такси. Игровая ситуация, высвечиваемая на дисплее, предполагает необходимость остановить машину в намеченном месте (например, перед автобусной остановкой) и, соответственно, дать водителю необходимые указания. В распоряжении отвечающего набор фраз, с помощью которых он может решить задачу: *Пожалуйста, остановите около той остановки, на той остановке, за той остановкой, перед той остановкой, после той остановки, через остановку, возле той остановки.* При этом, как при правильном, так и неправильном выборе указания, “водитель” будет выполнять сделанные распоряжения, а компьютер - показывать результат выбранного решения. Таким образом, неверный вариант не просто будет отвергнут, но учащийся сможет видеть результат выполнения сделанных им команд и, следовательно, осознать смысловое значение и тех или других предложных конструкций.

Немаловажен как для учителей, так и для обучаемых вопрос необходимой компьютерной подготовки. Даже в странах с более развитой компьютерной грамотностью это остается одной из проблем. Внедрение системы дистанционного образования тормозят и технические трудности по размещению “информационных продуктов” в сети Интернет. Вопросы подготовки и размещения информации в этой сети являются для многих проблематичными из-за различия “форматов” документов в несетевой и сетевой информационной среде. Разнятся команды в системах типа Microsoft Office и в сети HTML, являющейся основным языком ДО.

Однако скорость проникновения компьютера как источника информации и средства обучения такова, что, если не начать работу сейчас, мы столкнемся с наличием одних только тестовых заданий, положенных на компьютер. Думается, что обсуждение вопроса о развитии дистанционного обучения должно получить всесторонний отклик и обсуждаться на научных конференциях, семинарах, административных совещаниях. Усилиями заинтересованных министерств, специализированных центров, методических советов учебных заведений должна быть организована необходимая работа по компьютерному освоению ключевых моментов содержания образования, методики его “дистанционного предъявления”.

Литература:

1. Л.Муминова. Дистанционное обучение: возможности и перспективы. – Ташкент//Преподавание языка и литературы, 2000.- №3. – С.3-6.
2. Л.А.Сысоева. Подготовка учебно-методических материалов для выполнения практических работ при дистанционном обучении//Открытое образование, 2001. - №2. – С.21-24.
3. Н.С.Кузьмин, С.В.Арметова, Э.В.Злобина. Развитие и функционирование системы открытого образования//Информатика и образование, 2001. - №4. – С.19-21.
4. А.П.Журавлева, Н.А.Павлюк. Язык и компьютер. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.
5. Первый электронный учебник по философии//Университетская книга, 2001. - №5. - С.16-17.
6. Н.Д.Ильин. Методические рекомендации к тестированию по русской литературе. - Ташкент: Республиканский учебно-методический центр, 1994 - 56 с.
7. Л.Гостомыслов. Тестирование: плюсы и минусы//Высшее образование в России, 2001. - №3. - С. 152-154.
8. А.В.Гмарь. Программное обеспечение подготовки подготовки в сети Интернет//Информационные технологии в управлении и учебном процессе вуза (Материалы межрегиональной научно-практической конференции 11-13 окт. Владивосток, 2000. – С.61-63.).

Лекция 10.

Тема: Внеклассная работа. Формы и методы организации самостоятельной работы учащихся на уроках – 2 часа

План:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Лекция 11.

Тема: Современные основы профориентации - 4 часа