

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Книга является методическим пособием к школьному учебнику, созданному коллективом авторов под научной редакцией доктора педагогических наук М. М. Разумовской и доктора филологических наук П. А. Леканта. Этот учебник, адресованный учащимся 5 классов, включен в Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации, и с 1995 г. используется в школах России.

Многолетний опыт работы школ по данному учебнику показали эффективность созданной авторами системы обучения, основной особенностью которой является направленность процесса обучения на речевое развитие школьников. Это прежде всего выражается в организации работы, связанной с формированием всех видов речевой деятельности, в том числе и такого вида, как чтение, которому традиционно не уделяется должного внимания на уроках русского языка. Широкое внедрение данной методической системы показало, что формирование навыков чтения текстов лингвистического содержания создает благоприятные условия для достижения основных целей обучения родному языку в школе, дает более прочную основу для отработки важнейших умений и навыков, обеспечивающих поэтапное развитие устной и письменной речи учащихся.

Учебник для 5 класса, переработанный по новым образовательным стандартам (подготовлен и выпущен издательством «Дрофа» в 2006 г.), отличается от предыдущих изданий тем, что в него внесены некоторые поправки: изменена последовательность изучения частей речи, объединены разделы «Язык» и «Речь», усилена речевая направленность в подаче учебного материала. Кроме того, у учителя появились новые возможности работы с данным учебником в связи с выходом следующих пособий: С. И. Львова «За страницами учебника русского языка. 5 класс» (Дрофа, 2002 и последующие издания), В. В. Львов «Тетрадь для оценки качества знаний по русскому языку. 5 класс» (Дрофа, 2004 и последующие издания).

Проведенные изменения в учебнике, появление дополнительной учебной литературы к нему потребовали переработки методических рекомендаций для учителя. В данной книге представлена общая характеристика школьного курса, разработанного авторским коллективом (5—9 классы), описаны особенности организации обучения на этапе 5 класса. Планирование, включенное в пособие, переработано на основе уже накопленного школой опыта работы по данному учебнику. С учетом пожеланий учителей внесены существенные поправки и дополнения в главу, в которой даются разъяснения к каждому разделу школьного курса, характеризуются новые подходы в обучении, заложенные в учебник.

Авторами разделов пособия являются:

М. М. Р а з у м о в с к а я — «Учебник и организация учебного процесса по русскому языку», «Орфография»; С. И. Л ь в о в а — «Морфемика и словообразование», «Лексика и фразеология»; В. И. К а п и н о с — «Речь»; Г. А. Б о г д а н о в а — «Синтаксис и пунктуация»; В. В. Л ь в о в — «Фонетика. Орфоэпия. Графика»; Т. С. Т р о н и н а — «Морфология». Разделы «Содержание обучения русскому языку в 5 классе» и «Контрольные работы в 5 классе» написаны М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос и В. В. Львовым.



## УЧЕБНИК И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Современный этап развития образовательной системы в нашей стране характеризуется наличием разных типов школ и функционированием разнообразных программ, учебников и учебных пособий.

Чтобы в этих условиях не пустить на самотек содержание обучения в средней школе, создан образовательный стандарт по различным школьным дисциплинам, по русскому (родному) языку в том числе.

Стандарт представляет собой инвариантное ядро содержания образования, которое обязательно должно быть реализовано в любой программе и в любом учебнике.

На основе этого инвариантного ядра разрабатываются вариативные программы и учебники разной направленности, для различных типов учебных заведений.

Некоторые из создаваемых программ и учебников рекомендуются Министерством образования Российской Федерации для использования их в общеобразовательных учреждениях страны, т. е. входят в так называемый Федеральный перечень.

Учебники, о которых идет речь («Русский язык», 5—9 классы, под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта), входят в этот Федеральный перечень. Каковы же особенности данных учебников и как они влияют на постановку учебного процесса и результаты обучения?

Характерные черты учебника для каждого класса проистекают из общей направленности разработанного курса русского языка, реализующей идею **синтеза**

**всестороннего речевого развития школьников со специальной лингвистической подготовкой.**

1. Прежде всего усилена в целом речевая направленность в подаче программного материала.

Начнем с внешних характеристик. Учебники для каждого класса содержат два раздела (как и программа) со своими специфическими содержанием и понятиями:

1) систематический курс языка с правописанием и элементами культуры речи;

2) раздел «Речь», включающий понятия речи, стилей речи, типов речи, текста.

В ходе учебного процесса эти разделы изучаются в перемежающемся режиме (см. планирование): речевые разделы — на фоне языковых восьмью целевыми блоками.

Каждая языковая тема завершается параграфом «Употребление в речи существительного (прилагательного, глагола и т. д.)». Такое внешнее подчеркивание противопоставления «язык — речь» способствует лучшему осмыслению детьми этих понятий, а также более отчетливому пониманию связей между ними.

Что касается сути дела, то речевой аспект явно обозначен как с помощью сквозных направлений, так и применительно к отдельным разделам или темам.

Перечислим наиболее важные для результатов обучения установки.

Систематически из года в год, из темы в тему проводится **ориентация на всестороннее развитие основных видов речевой деятельности:** навыков чтения-понимания, говорения, письма.

В 5 классы массовой школы приходят дети с непоставленной техникой чтения. Не касаясь выразительного чтения, отметим, что для успешного обучения вообще (по русскому языку в том числе) дети, поступающие в среднюю школу, должны без ошибок читать 110 слов в минуту, но ни в коем случае не меньше. Не хочется даже называть истинное положение дел. Жаль учителей, которые не могут обучить в отведенные сроки ребенка из-за его неподготовленности по чтению, ибо чтение — ворота в образование. Жаль ребенка, который не может осилить объема обяза-

тельного материала, потому что он не в состоянии сразу преодолеть низкий уровень своего умения читать, не говоря уже о понимании читаемого.

Поэтому решению проблемы чтения, развитию у учащихся навыков чтения уделяется пристальное внимание в учебниках не только для 5, 6 классов, но и для 7 и даже 8, 9 классов.

Как свидетельствуют данные по массовой школе, учащиеся не только 5 класса, но и 6—9 классов затрудняются самостоятельно прочитать, понять и пересказать учебный текст; извлечь из текста, словаря, справочника необходимую информацию; осознать и точно выполнить задание к упражнению, задаче и другим видам учебных работ.

Не случайно опытные учителя много работают с непривычными для детей книжными стилями речи (публицистикой, информационными заметками, словарными статьями), вооружая своих учеников необходимыми приемами осмысления содержания высказывания и добиваясь от них осознанного громкого чтения, развернутого, сжатого или выборочного пересказа, точного употребления слов, в частности терминов.

В учебнике особенности занятий по чтению определяются характером текстов.

Самое серьезное внимание уделяется работе с лингвистическим текстом и словарями. У пятиклассников еще нет опыта чтения и понимания таких текстов. Поэтому эта важная задача имеет и внешнее выражение — введена специальная рубрика «Учитесь читать и пересказывать лингвистический текст». Сам текст для более легкого его осмысления членится на микротемы под цифрами 1, 2 и т. д. В дальнейшем рубрика упрощается и исчезает с 8 класса, но членение текста на микротемы сохраняется на всем протяжении обучения в среднем звене школы.

Система заданий («Выпишите предложение, передающее главную мысль», «Составьте план по абзацам», «Выпишите новые термины» и др.) развивает внимание учащихся, помогает лучше понять, о чем говорится в тексте, облегчает выполнение задачи по пересказу этого текста.

Тем самым накапливается опыт чтения и понимания текстов научного стиля речи. Заметим, кстати, что в учебнике 5 класса авторы избегают формулировок лингвистических определений и правил, заменяя их рассказом на научную тему или описанием способа действия, адекватного сути правила. Опыт показывает, что в 5 классе учащиеся могут лишь заучить формулировки определений и правил; осмыслить же их суть они в подавляющем большинстве затрудняются, поскольку эта форма речи для них недоступна: они не владеют еще необходимой терминологией и им свойственна допонятийная форма мышления.

Постигая же теорию в виде научного описания (рассказа), где даются необходимые пояснения и примеры, пятиклассники постепенно накапливают нужные сведения: овладевают терминами, осваивают образцы научной речи, постигают логику развертывания содержания научного текста. Эта кропотливая и важная работа при ее правильной постановке постепенно приводит обучающихся к понятийной форме мышления, лежащей в основе действительного знания. Здесь же учащиеся знакомятся с разными видами словарей, образцы которых имеются в учебнике.

Параллельно с развитием навыков чтения-понимания научной информации идет работа с художественным текстом. В учебнике в упражнениях преобладают художественные тексты, хотя есть и публицистические. На этих текстах отрабатываются навыки выразительного чтения, тесно связанные с анализом образно-эстетических особенностей соответствующих отрывков.

Выясняется автор художественного текста, его отношение к изображаемой действительности; определяется стиль и тип речи; рассматриваются языковые средства, создающие художественную ткань произведения (эпитеты, метафоры, олицетворения, сравнения и т. д.). Все эти особенности диктуют правильное прочтение: интонацию, отвечающую авторскому замыслу, необходимые логические ударения, тембр и темп речи. Художественный текст, как, впрочем, и научный, читается несколько раз (5—8). Стихотворный текст заучивается (чем больше образцов текстов

будет знать учащийся наизусть, тем быстрее будет обогащаться его речь).

Сравнения, эпитеты, другие тропы выписываются; обязательно целиком записывается художественный текст с предварительным пунктуационно-орфографическим анализом.

Чтение текстов учебника, осмысленное и выразительное, является в 5 классе каждодневным упражнением. «Нет урока без чтения!» — таков должен быть лозунг, если есть желание хорошо учить языку в средней школе. В этом случае предмет «Родной язык» будет выполнять свое стратегическое назначение в общеобразовательной подготовке школьников — служить базой для успешного обучения по всем предметам, по русскому языку в том числе.

Такое же пристальное внимание уделяется и развитию навыков говорения (как устных, так и письменных высказываний учащихся). По сути дела, задача развития навыков говорения тесно смыкается с задачей развития связной речи школьников, однако имеет и свои аспекты.

Прежде всего укажем на роль говорения при освоении школьниками системы языка. Способность говорить на лингвистические (научные) темы есть показатель хороших знаний по предмету, свидетельство владения понятийным аппаратом определенной области науки, в нашем случае науки о языке.

Без понимания высказывания, т. е. того, о чем идет речь, без умения толково и выразительно передать собственные мысли трудно представить себе процесс познания. «Являясь формой существования и формой выражения мышления, язык в то же время играет существенную роль в формировании сознания. Сознание не существует и не может существовать без языковой оболочки» (Философский словарь).

Учебник предоставляет широкий материал для развития навыков говорения на лингвистические темы — это и эпиграфы к разделам и темам, и образцы научной речи, и сочинения по картинкам с лингвистическим заданием, и образцы рассуждений язы-

кового характера, и образцы научного способа действия, и схемы грамматического разбора и т. д.

Развитие навыков говорения на лингвистические темы — одна из труднейших задач курса. Не зря академик Л. В. Щерба утверждал, что учить научной речи все равно, что учить иностранному языку. Это и понятно: для ребенка является новым и лексика с ее значительным объемом терминов, и грамматический строй речи, далекий от разговорного стиля, и абстрактное, отвлеченное от привычной повседневной речи содержание высказывания.

Поэтому на первых порах, с первых страниц учебника 5 класса даются тексты о языке с элементами занимательности (рассказы о значении языка в жизни людей, о случаях воспитания детей животными и т. д.). Эти тексты интересны и доступны по содержанию, обладают мотивирующим эффектом, пробуждающим интерес к изучению языка.

Стоящая задача — пересказ этих текстов — оказывается доступной для учащихся. Система заданий побуждает к дискуссии, включает элементы рассуждения, постепенно готовит ребенка к более сложным видам учебной деятельности — языковому анализу, высказываниям — размышлениям на лингвистические темы.

Тем не менее пересказ собственно лингвистического текста не является простым делом для учащихся, и важно с полным вниманием отнестись к заданиям к этому тексту. Учащиеся должны уметь найти (и, если необходимо, записать) ведущие положения каждой микротемы, уяснить терминологию, чтобы безошибочно пользоваться ею в своем высказывании, связать заголовок с ведущими смысловыми посылками — словом, провести функционально-смысловую обработку текста. Для пятиклассника это достаточно трудная задача. Однако постепенно, если пересказу систематически уделяется внимание, учащиеся овладевают умением обработки и переложения лингвистического текста. Это направление в работе может быть усилено за счет чтения и пересказа отрывков, которые намечает учитель, из многочисленных научно-популярных брошюр и книжек, изданных специально для учащихся.



Параллельно, начиная с отдельных фрагментов, учащиеся обучаются языковому анализу.

Постоянными являются задания на обнаружение изучаемых грамматических категорий: выписать слова определенной части речи или конкретной грамматической формы, заданной морфемной структурой; выписать слова с переносным значением, синонимы, антонимы, омонимы; найти сложное предложение или предложение с однородными членами и т. д.

Подобные задания формируют способность учащихся свободно ориентироваться в фактах и явлениях языка, без чего не может быть усвоен собственно языковой материал. Нельзя рассчитывать, что будет, например, усвоено правописание глагольных окончаний или правописание наречий, если объем опознавания глагола в речевом потоке составляет 55—60%, а наречий — 30—35%. Из 10 слов с безударным окончанием глагола замечается в основном 5—6 словоформ. Эти и подобные данные свидетельствуют о том, что задача опознавания учащимися в речевом потоке изучаемых явлений языка решается неудовлетворительно, что не может не сказаться на общих результатах обучения. Приступая к изучению конкретной темы, необходимо убедиться, что учащиеся на 85—90% опознают ту категорию языка, которая станет предметом специального рассмотрения.

И уже на эту прочную базу накладываются разные виды разбора, рассуждения на лингвистическую тему, разнообразные сочинения («Чем отличаются самостоятельные части речи от служебных?», «Что такое синонимы?», «Что необычного в причастии?», «Как подбирать однокоренные слова?» и т. д.).

Кроме того, в учебнике предусматриваются высказывания учащихся (типа небольших своеобразных сочинений) на основе репродукций картин и фотографий с заданием употребить определенные части речи, грамматические конструкции (односоставные предложения, предложения осложненного типа) и т. п.

И конечно, в разделе «Речь» дается система заданий, сочинений и изложений, рассчитанных на всестороннее развитие у учащихся навыков связной речи в опоре на речеведческие понятия стилей и типов ре-

чи, текста (см. в данной книге специальный раздел «Речь»).

Таким образом, проблема речевого развития, в частности совершенствования навыков говорения, решается путем единства двух подходов: через раздел «Речь» (отрабатываются коммуникативные умения и навыки) и через речевой аспект раздела «Язык», нацеленный на формирование навыков научной речи.

Необходимо особо подчеркнуть, что развитие навыков говорения предполагает внимание к совершенствованию навыков устной литературной речи. Когда ребенок имеет дело с научным стилем речи, важно, чтобы свой рассказ, свое рассуждение он изложил сначала устно, а потом какую-то часть своей речи оформил письменно. В учебнике уделяется большое внимание развитию устной речи. В частности, предусмотрена в системе работа над правильным произношением и ударением (орфоэпией), над хорошей и культурной речью: отрабатываются навыки интонирования, организуется наблюдение над звукописью, даются скороговорки в целях исправления дефектов произношения, обращается внимание на образные средства языка, на речевой этикет.

Реализация обозначенной программы действий превращает занятия именно в уроки родного языка во всей полноте этого понятия.

Вместе с тем восстановление в своих правах устной речи ни в коем случае не должно ослабить усилий по формированию у учащихся правильной, грамотной, точной, образно-индивидуальной письменной речи.

В учебнике самое пристальное внимание уделяется развитию навыков письма как важного вида речевой деятельности.

То обстоятельство, что в 5 класс приходят дети, уже обученные грамоте и даже знакомые с основными правилами правописания, не снимает остроты проблемы.

Из всех видов речевой деятельности, как свидетельствуют исследования, наименее востребованным является письмо — на него приходится лишь 9% времени от общего объема. Слушание, говорение и чтение забирают остальные 91%. И действительно,

ребенок, если не выполняет школьные задания, что-то слушает, говорит сам, читает; он рисует, играет, занимается спортом и т. д. Но он очень редко (если у него нет писательской склонности) по собственной инициативе что-то пишет для себя.

Поэтому навыки письма отстают от навыков речи, и если говорить ребенок учится не только в школе, но и в повседневной жизни, в быту, то письмом он занимается в основном в школе или в связи с учебой в школе. Опыт письменной деятельности значительно уступает практическим навыкам других интеллектуальных видов. Естественно, что этот опыт необходимо накапливать. В учебнике есть специальный параграф о значении письма в жизнедеятельности людей, он помогает учащимся осмыслить роль письма в эволюции человеческого общества, в его культурном и интеллектуальном развитии. «Уметь писать обозначает умение думать. Когда человек пишет, он общается не с бумагой, а с вечностью. Он излагает свое понимание вещей и приобщается к общему мировому движению мысли» (*Н. И. Либан*).

Учебник как раз и побуждает к письму. Это не только разного вида специальные и традиционные сочинения и изложения (и их немало), но и письменное толкование пословиц, афоризмов, эпиграфов и других произведений малых форм. Это ответы на вопросы по лингвистическому тексту, разные виды разборов и т. д.

В 5 классе немало заданий на списывание образцовых литературных текстов. Списывание развивает у детей орфографическую и пунктуационную зоркость, позволяет вместе с тем совершенствовать навыки чистописания, побуждая к внимательному, грамотному и красивому письму. Здесь нет необходимости касаться сложнейшей проблемы обучения правописанию, поскольку вопросам орфографии, как они решаются в учебнике, посвящена специальная статья (см. далее).

В целом же речевая направленность курса, интенсивное развитие у учащихся из урока в урок основных видов речевой деятельности составляют канву занятий родным языком в средней школе. На этой надежной основе строится изучение собственно языковых тем. И тогда удастся достичь стоящей перед

предметом основной цели обучения — вооружить школьников навыками осмысленного и беглого чтения текстов разных стилей речи; навыками грамотного, толкового, эмоционального выражения своих мыслей в устной и письменной форме в различных условиях общения, адекватного восприятия чужой речи, в частности учебной информации, передач радио и телевидения; навыками критической оценки своей и чужой речи, прибегая к лингвистическим знаниям, словарям, справочной литературе, т. е. проявляя языковую и коммуникативную компетенцию.

2. Перед любым учебным предметом, в том числе и перед таким практически ориентированным, каким является русский (родной) язык, стоит задача не только вооружить учащихся знаниями базовой науки, но и организовать деятельность обучающихся в данной сфере познания, привить им опыт решения в данном случае лингвистических вопросов, поскольку познание, как утверждают философы, оперирует как научными теориями, понятиями, фактами, так и правилами практики, методами получения знаний.

Истинность этого утверждения понятна каждому учителю. Заученное знание, воспроизведение учеником теоретических сведений, которые обычно сформулированы в виде определений и правил, не обеспечивают еще необходимых умений определять части речи или виды предложений, разбирать слово по составу, устанавливать его фонемный состав, грамотно писать, употреблять в речи синонимы, тропы и т. д.

Возникает острая проблема формального знания и неудовлетворительно сформированных умений («Правило знаю, а пишу с ошибками»). У ребенка возникает неуверенность в способности одолеть предмет, падает интерес к изучению такой школьной дисциплины.

Как же разрешить это противоречие между знанием и умением и что считать знанием? В учебнике данная проблема решается с помощью теоретического (научного) способа действия, которым должны овладеть учащиеся.

Ранее уже говорилось, что в учебнике определения заменяются лингвистическим рассказом, а правила — указанием адекватного правилу способа дей-

ствия. Очень часто способ действия излагается под рубрикой «Возьмите на заметку!».

Если ребенок овладевает способом действия (чего необходимо добиваться), то он осваивает и суть теории, приобретая необходимое умение. Знание и практические навыки в этом случае составляют желаемое единство.

Например, вместо того чтобы ученик заучил, что такое однокоренные слова, ему рекомендуется овладеть способом подбора однокоренных слов, основанным на толковании данного слова через ближайшее родственное:

Что значит хв. .стливый (человек)? Это такой человек, который много хв. .стает, хв. .стун. Пишем *хв. .стливый*, потому что корень *-хв. .ст-*.

Как нетрудно заметить, предлагаемый способ подбора однокоренных слов опирается на суть понятия и показывает, как с точки зрения научного знания следует действовать, чтобы избежать ложных аналогий, которые так типичны для учебной практики. В приведенном примере ученик выделяет корень «-хвост-», в слове *наказать* — «-коз-», в слове *облететь* — «-лит-» и т. д., формально понимая проверку и полностью игнорируя суть понятия — и д е н т и ч н о е з н а ч е н и е корней в группе родственных слов.

Не надо доказывать, что, овладев научным, верным способом действия, ученик не затрудняется и дать определение понятия однокоренных слов, и сможет безошибочно подобрать соответствующее словообразовательное гнездо, и найти опорное написание. В учебнике дается рубрика «ЗСП» (значение слова, его структура и правописание), позволяющая организовать систематическую работу с однокоренными словами и демонстрирующая зависимость написания от значения и морфемного строения слова.

Когда ребенок осознает, что нельзя определить морфемный состав, допустим, слова *стекло*, не зная его значения, он очень удивляется, в нем пробуждается любопытство (ср.:  $\widehat{\text{стекл}} \square$  и  $\widehat{\text{стекл}} \hat{\square}$ ), повышается учебная активность.

Кроме способа верного подбора однокоренных слов, даются способы определения частей речи, членения слова по составу, разграничения простых и сложных предложений и др.

Указанный подход позволяет организовать деятельность учащихся в решении лингвистических задач, формирует элементы научного мышления, пробуждает интерес к занятиям.

3. Как видно из всего сказанного, в учебнике усилен семантический аспект в подаче лингвистического материала на всех уровнях языка: подчеркнута смыслоразличительная функция фонем, отрабатывается система морфемных значений слова; само слово представлено как взаимосвязанное единство лексического и частеречного значений, как носитель определенной речевой характеристики (нейтральная лексика — эмоционально окрашенная); анализируется грамматическая семантика на уровне словосочетаний и предложений. Огромное внимание, как было показано в п. 1, уделяется выявлению смысла отдельных высказываний и текстов.

Процесс постижения языковой семантики и смысла высказываний учитывает реальные возможности школьников и строится в развитии. Пятиклассники, например, обладают конкретным мышлением. Дети со слабым речевым развитием затрудняются осмыслить переносное значение слов и выражений. И хотя в учебнике есть пословицы и тропы, они требуют расшифровки, поскольку воспринимаются детьми буквально. Так, пословица *Не плюй в колодец — пригодится воды напиться* большинством пятиклассников понимается в прямом значении, переносный смысл не улавливается. Не могут дети и подобрать во многих случаях однокоренные слова. У них отсутствует ассоциация между лексемами *пастух* и *пастбище*, *пасти*; *оглавление* и *глава* (перечень глав), *очаровательный* и *чары* и т. д.

Квалифицировать такие семантико-смысловые затруднения как ошибки ни в коем случае нельзя. Это свидетельствует лишь о том, что мышление ребенка пока еще находится на определенной стадии разви-

тия, а чего нет в мышлении, того нет и в языке (речи). Уровень мышления и речи у разных детей всегда будет различным, чего нельзя не учитывать и с чем необходимо считаться. Только внимательное и бережное отношение к затруднениям учащихся может принести положительные плоды.

4. Отмеченные особенности определили содержание и структуру курса русского языка для 5—9 классов. Общая схема программы выглядит следующим образом.

### 5 класс

1. **О языке.** 2. Повторение изученного в начальных классах: 1) Фонетика. Графика. 2) Письмо. Орфография. 3) Слово и его строение. 4) Слово как часть речи. Морфология. 3. **Язык. Правописание. Культура речи** (систематический курс): 1) Фонетика. Орфоэпия. 2) Лексика. Словообразование. Орфография. 3) Синтаксис и пунктуация. 4) Морфология: глагол, имя существительное, имя прилагательное. Правописание. Культура речи. Работа со словарями. 4. **Речь.** Язык и речь, речь устная и письменная, диалогическая и монологическая. Стили речи: разговорная и книжная речь, художественная и научно-деловая. Типы речи: описание, повествование, рассуждение. Текст, «данное» и «новое» в предложениях текста, средства связи предложений в тексте. Строение типовых фрагментов текста: описания предмета, повествования, рассуждения-доказательства. 5. Повторение изученного.

### 6 класс

1. **О языке.** 2. **Закрепление важнейших умений и навыков** по программному материалу 5 класса. 3. **Язык. Правописание. Культура речи:** 1) Лексика. Словообразование. Орфография. 2) Морфология: причастие и деепричастие, имя числительное, местоимение. Правописание. Культура речи. Работа со словарями. 4. **Речь.** Стили речи: научный, деловой. Текст: способы и средства связи предложений. Строение типовых фрагментов текста: описания места, описания состояния окружающей среды, повествования изобразительного информативного (художественного и научно-делового), рассуждения-объяснения. 5. Повторение изученного.

### 7 класс

1. **О языке.** 2. **Закрепление важнейших умений и навыков** по программному материалу 6 класса. 3. **Язык. Правописание.**

**Культура речи.** Морфология: наречие, служебные части речи, междометие. Правописание. Культура речи. Работа со словарями. 4. **Речь.** Публицистический стиль. Текст: порядок слов в предложениях текста. Строение типовых фрагментов текста: описания состояния человека, описания внешности, рассуждения-размышления. 5. Повторение изученного.

### 8 класс

1. **О языке.** 1) **Словосочетание и предложение** как единицы синтаксиса. 2) **Члены предложения.** 3) Виды простого предложения. 4) Виды **односоставного предложения.** 5) **Простое оформленное предложение.** 6) Интонационное и пунктуационное оформление простого предложения. 7) Предложения с **прямой и косвенной речью.** **Речь.** Обобщение изученного в 5—7 классах (стили, типы речи, текст). Жанры публицистики: репортаж, статья, портретный очерк.

### 9 класс

1. **О языке.** 2. **Закрепление важнейших умений и навыков** по программному материалу 8 класса. 3. **Язык. Правописание. Культура речи:** 1) Понятие сложного предложения. 2) Виды сложного предложения. 3) Интонационное и пунктуационное оформление сложного предложения. 4. **Речь.** Повторение изученного в 5—8 классах: строение типовых фрагментов текста. Язык художественного произведения. Жанры: путевые заметки, рецензия, эссе. Деловые бумаги. 5. Повторение изученного. Работа со словарями.

Как нетрудно заметить, учебная нагрузка равномерно распределяется по классам. В 5 классе изучаются части речи, в известной мере знакомые учащимся по начальной школе, но темы эти подаются на семантическом уровне и изучаются в полном объеме. То, что обозначенные части речи ранее уже изучались, позволяет начать курс морфологии с глагола, так как глагол усваивается хуже, чем существительное и прилагательное, и надо дать время на прочное закрепление этой части речи в сознании учащихся.

Лексика и морфемика даются в нетрадиционном интегрированном подходе, с учетом внутриспредметных связей. Лексика, фразеология и словообразование изучаются в полном объеме. Таким образом, этот материал оказывается для учащихся новым. Новыми являются и разделы «Синтаксис. Пунктуация», «Речь».



В 6 классе на базе основных частей речи изучаются причастие и деепричастие, числительное, местоимение. Трудные темы («Причастие», «Деепричастие») в течение года будут закрепляться до тех пор, пока результаты можно будет считать удовлетворительными.

Наконец, в 7 классе первой темой изучается наречие; это трудная для усвоения часть речи тоже может быть хорошо отработана в течение года при изучении служебных частей речи.

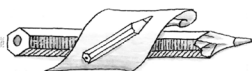
Предложенное распределение содержания обучения прошло опытную проверку и дает хорошие результаты.

Что касается самого языкового материала, то он имеет двуступенчатую структуру: вначале с привлечением необходимой лингвистической информации отрабатываются умения и навыки ранее изученного материала. Это не воспроизводящее повторение. Готовясь к новому витку изучения языка (систематический курс), учащиеся, чтобы не потерять достигнутого, должны выйти на уровень свободной ориентации в изученных фактах и явлениях языка, а также в способах оперирования ими. Так, в 5 классе в процессе изучения раздела «О слове» учащиеся приобретают способность различать части речи, владеть научными (правильными) способами подбора однокоренных слов, опознавания орфограмм, членения слова по составу и др. Этот этап развития свободной ориентировки в языковых явлениях, крайне важный и необходимый для дальнейшего успешного продвижения в учебе, служит и закреплением достигнутого, и подготовкой к следующему этапу — этапу усвоения нового материала, системного знания о языке.

Языковая система составляет структурный стержень предмета. Формирование необходимых языковых умений происходит на основе системы упражнений, включающих следующие компоненты: узнавание языкового явления — систематизация фактов языка — дифференциация этих языковых фактов — «чтение» схем, таблиц и других графических средств,

их интерпретация — самостоятельный подбор примеров и самостоятельные высказывания учащихся.

Изложенные подходы к разработке курса и постановке преподавания предмета нашли отражение не только в учебнике, но и в планировании, в системе контрольных работ и в методических пояснениях, которые имеются в данном пособии.



## СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 5 КЛАССЕ

(Планирование)\*, \*\*

### О ЯЗЫКЕ И РЕЧИ (7/5 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Зачем человеку нужен язык	2/1 § 1	Иметь представление о роли языка в жизни общества, человека. Знать основные требования к речи (внятность, выразительность, смысловая точность и др.). Отрабатывать умение читать и устно воспроизводить тексты на лингвистические темы. Строить небольшое высказывание на лингвистическую тему, пользуясь планом и подборкой примеров
Что мы знаем о русском языке	1 § 2	Знать наизусть 1—2 высказывания великих людей о русском языке. Читать небольшие лингвистические тексты, пересказывать их содержание близко к тексту. Безошибочно списывать тексты разного характера: стихотворные, прозаические, художественные, лингвистические, публицистические — объемом от 30 до 70 слов за определенное время. Безошибочно писать слова, предложенные для заучивания (ЗСП)
□ Что такое речь	2/1 § 3	Иметь представление о языке как системе средств и о речи как использовании средств языка для общения людей, т. е. речевой деятельности.

\* Планирование дается к учебнику: Русский язык. 5 класс/под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М.: «Дрофа», 2012 и последующим изданиям.

\*\* Планирование рассчитано как на 6, так и на 5 часов русского языка в неделю. Распределение часов по темам является примерным, основанным на опыте работы по данному учебнику.

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
		Знать условия, необходимые для речевого общения (наличие собеседника, потребности в общении, общего языка). Знать основные требования к культуре устного общения, соблюдать их самому и замечать, когда их нарушают другие. Овладеть чтением-пониманием, умением выделять в учебном тексте основную информацию. Учиться пересказывать и безошибочно списывать учебный текст
Р Речь монологическая и диалогическая. Речь устная и письменная	2 § 4	Иметь представление о видах речи, зависящих от ролевого участия в общении собеседников (говорящий — слушающий) или от формы языка (звуковая, буквенная). Находить в текстах литературных произведений образцы диалогической и монологической речи. Овладеть культурой диалогического общения (учиться строить диалог в заданной ситуации, соблюдая этикетные нормы)

**ЯЗЫК. ПРАВОПИСАНИЕ.  
КУЛЬТУРА РЕЧИ**

**ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО  
В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**ФОНЕТИКА. ГРАФИКА (3 ч)**

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Звуки и буквы. Алфавит	1 § 5	Понимать различие между звуками и буквами. Знать наизусть русский алфавит. Уметь правильно произносить названия букв

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Что обозначают буквы <i>е, ё, ю, я</i>	1 § 6	Определять звуковое значение букв <i>е, ё, ю, я</i> в разных фонетических позициях. Уметь объяснить, почему для 6 гласных звуков в русском алфавите 10 букв
Фонетический разбор слова	1 § 7	Знать порядок фонетического разбора и его назначение. Уметь производить разбор конкретных слов, в которых буквы не соответствуют звукам ( <i>сова, дуб, яма</i> и т. п.)

#### ТЕКСТ (5/4 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
□ Что такое текст (повторение)	1 § 8	Знать основные признаки понятия текст: — членимость (состоит из нескольких предложений); — смысловая цельность (предложения объединены по смыслу); — формальная связанность (предложения связаны друг с другом по форме); — относительная автономность (завершенность) высказывания. Уметь отличать текст от предложения и от простого набора предложений, не связанных по смыслу и формально
□ Тема текста	1 § 9	Иметь представление о теме текста (тема — это то, о чем говорится в тексте). Уметь определять тему текста при слушании и при чтении. Различать при сравнении узкие и широкие темы. Уметь подбирать материал к широкой и узкой теме (определять, о чем надо и о чем не нужно говорить в каждом случае)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Р Основная мысль текста	1 § 10	Иметь представление об основной мысли текста, т. е. о замысле, коммуникативном намерении говорящего (это то, что говорится о теме, ради чего говорится). Уметь определять (формулировать) основную мысль текста, обычно передающую отношение автора к предмету речи. Уметь подбирать заголовок к тексту, отражая в нем тему или основную мысль высказывания. Уметь выражать свое отношение к предмету речи
Р Сочинение «Памятный день летних каникул» (контрольная работа № 1)	2/1	Определять тему и основную мысль сочинения, отбирать материал на тему, выражать основную мысль, передавать свое отношение к предмету речи, оформлять начало и конец сочинения. Анализ сочинения

#### ПИСЬМО. ОРФОГРАФИЯ (12 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Зачем людям письмо. Я. К. Грот	1 § 11	Осознанно читать и пересказывать тексты о письменности. Уметь рассказать о социальных причинах возникновения письма, о его значении для жизни и развития общества. Знать, понимать и употреблять соответствующие термины. Понимать значение письма для жизни общества
Орфография. Нужны ли правила	1 § 12	Сформулировать представление об орфографии и об орфограмме, о роли орфографических правил для грамотного письма
Орфограммы гласных корня	1 § 13	Сформировать понятие орфограмм гласных корня (проверяемые и непроверяемые написания). Отрабатывать умение опознавать данные написания зрительно и на слух. Вооружить способом определения верного написания (подбор однокоренных слов с ориентацией на значение корня); грамотно писать слова 1-й и 2-й степени трудности ( <i>вдалеке, обвинять</i> )

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Орфограммы согласных корня	2 § 14	Сформировать понятие орфограмм согласных корня (проверяемые и непроверяемые согласные корня, непроизносимые согласные, удвоенные согласные корня); дифференциация этих написаний при письме и на слух. Вооружить способом определения верного написания согласных, верно писать согласные в корнях слов
Буквенные сочетания <i>жи — ши, ча — ща, чу — щу; нч, чн, чк, нщ, щн, рщ</i>	1 § 15	Развивать навыки ориентировки при письме, опознавания данных сочетаний и верного их воспроизведения в практике письма
<b>Ь</b> после шипящих в конце имен существительных и глаголов	1 § 16	Знать, когда пишется <b>ь</b> в конце существительных и глаголов после шипящих. Верно писать слова этих частей речи
Разделительные <b>ь</b> и <b>ъ</b>	1 § 17	Развивать навыки речевого слуха; осознавать необходимость употребления разделительных знаков. Знать условия употребления разделительных <b>ь</b> и <b>ъ</b> и верно писать соответствующие слова
<b>Не</b> с глаголами	1 § 18	Знать правило написания <b>не</b> с глаголами, перечень слов, не употребляемых без <b>не-</b>
Написание <b>-тся</b> и <b>-ться</b> в глаголах	1 § 19	Владеть способом определения написания <b>-тся</b> или <b>-ться</b> . Верно писать слова с данными орфограммами
Контрольная работа № 2. Диктант и задания к нему	1	Фиксировать продвижение учащихся в написании корней слов, а также других повторенных написаний. Безошибочно писать слова, предложенные для специального заучивания (ЗСП)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Анализ диктанта	1	

#### СТРОЕНИЕ СЛОВА (4 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Почему корень, приставка, суффикс и окончание — значимые части слова	2 § 20	Понимать, что корень, приставка, суффикс и окончание — значимые части слова (морфемы), что на письме они воспроизводятся единообразно, вне зависимости от их произношения. Определять в словах значение суффиксов и приставок, пользуясь словариком значения морфем. Иметь представление о том, что морфема передает информацию о лексическом значении слова, его стилистической принадлежности, грамматической форме. Учиться опираться на значение приставок, суффиксов при определении значения слова, его принадлежности к определенной части речи, при написании. Усвоить последовательность разбора слова по составу, опираясь на значение морфем
Как образуются формы слова	2 § 21	Понимать механизм образования форм слова с помощью окончания. Учиться соотносить окончание с его грамматическим значением (формой слова). Знать основные значения нулевого окончания в именах существительных ( <i>туч, стол, мышь</i> ), глаголах ( <i>ходил</i> ) и учиться находить эти окончания, учитывая их грамматическое значение. Знать, что при изменении форм слова (т. е. замене окончания) лексическое значение не меняется. Понимать, что каждая изменяемая часть речи имеет определенный набор окончаний, отражающих особенности грамматического изменения слова (спряжения и склонения), что окончания передаются на



Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
		письме единообразно, вне зависимости от произношения. Грамотно писать слова, отобранные для специального заучивания (ЗСП)

#### СЛОВО КАК ЧАСТЬ РЕЧИ (5/4 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Самостоятельные части речи	2 с. 48—49 и § 22	Знать предмет изучения морфологии. Знать, на какие вопросы отвечают данные части речи и каким грамматическим значением они обладают. Понимать, на основе каких признаков выделяются части речи в русском языке. Уметь строить рассуждение при определении слова как части речи. Тренироваться в умении определять слова как часть речи
Как изменяются имена существительные, имена прилагательные и глаголы	1 § 23	Отрабатывать умение определять морфологические признаки данных частей речи. Знать, как изменяются данные части речи. Тренироваться в умении определять слово как часть речи
Служебные части речи: предлог, союз, частица	2/1	Знать, какие части речи являются служебными; их отличие от самостоятельных частей речи. Уметь отличать предлоги от приставок и союзов. Учиться использовать в речи правильно и уместно служебные части речи. Провести контрольную работу по морфологии и ее анализ. На текстах упражнений закреплять изученные ранее правила орфографии. Безошибочно писать отобранные для специального заучивания слова (ЗСП)

**ТЕКСТ (продолжение) (6/4 ч)**

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p>▣ От чего зависит порядок расположения предложений в тексте</p>	<p>2/1 § 25</p>	<p>Иметь представление о зависимых и независимых (самостоятельных) предложениях, о смысловых отношениях, которые передаются зависимыми предложениями, о словах-сигналах зависимости. Понимать, что порядок следования предложений в тексте не является произвольным, а определяется смысловыми отношениями, которые устанавливаются между соседними предложениями текста. Уметь выявлять смысловые отношения, ставя вопрос от одного предложения к другому, находить в тексте сигналы зависимости предложений (союзы, местоимения, наречия). Уметь восстанавливать порядок следования предложений в деформированном тексте. Соблюдать порядок следования предложений в собственных высказываниях</p>
<p>▣ Абзац как часть текста</p>	<p>2/1 § 26</p>	<p>Иметь представление о микротеме как части большой темы и об абзаце как части текста, в которой раскрывается микротема. Уметь выделять в сплошном тексте абзацы</p>
<p>▣ План текста</p>	<p>1 § 26</p>	<p>Уметь составлять план текста: фиксировать порядок следования микротем, подбирать заголовки к абзацам</p>
<p>▣ Сжатие и развертывание текста</p>	<p>1 § 26</p>	<p>Иметь представление о строении абзаца; уметь находить в абзаце зачин (тематическую фразу), среднюю часть (развитие мысли) и концовку. Учиться правильно строить абзац, развивать мысль, выраженную в тематической фразе. Учиться сокращать текст, сжимая абзац, удаляя из его средней части второстепенную информацию. Работа над ошибками в построении абзацев, совершенствование собственных высказываний</p>

**СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА**  
**ФОНЕТИКА. ОРФОЭПИЯ (9 ч)**

<b>Тема</b>	<b>Кол-во часов</b>	<b>Результаты обучения</b>
Что изучает фонетика	1 § 27	Иметь представление об устной и письменной речи. Знать предмет изучения фонетики и орфоэпии. Понимать назначение звуков речи
Звуки гласные и согласные	2 § 28	Различать гласные и согласные звуки. Иметь представление об элементах транскрипции ( <i>скучно</i> [шн], <i>нарочно</i> [шн] и т. п.), сопоставляя звуковой и буквенный облик слова. Знать перечень согласных звуков (фонем) и их качество; особенности произношения и написания согласных в слове. Знать правило произношения согласных на месте буквенного сочетания <b>чн</b> . Верно писать это и подобное сочетание букв. Уметь произносить без ошибок слова на изученные правила, верно писать их и указывать правильное произношение ( <i>скучно</i> [шн], <i>нарочно</i> [шн], <i>кирпичный</i> [ч'н] и т. п.). Правильно произносить звуки речи (фонемы) изолированно и в составе слова, не отождествляя их с буквами. Безошибочно называть пары согласных по глухости-звонкости, твердости-мягкости, а также непарные согласные. Характеризовать звуки по плану. Использовать скороговорки для отработки правильной дикции
Слог. Ударение	1 § 29	Знать основные особенности русского ударения; иметь элементарное представление о фонетическом слоге. Уметь делить слова на слоги, выделять ударные гласные. Разграничивать слова по признаку «правильное — неправильное» ударение
Что изучает орфоэпия. Произношение ударных и безударных гласных звуков. Р. И. Аванесов	2 § 30	Различать фонетическое и логическое ударение. Иметь понятие об орфоэпии, о ее важнейших правилах. Правильно произносить слова. Уметь пользоваться школьным орфоэпическим словарем, понимать орфоэпические пометы

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Произношение согласных звуков. Орфоэпический разбор слова	2 § 31	Знать основные правила произношения согласных звуков. Уметь пользоваться школьным орфоэпическим словарем. Учиться слушать и слышать звучащую речь, оценивая ее с точки зрения соблюдения норм орфоэпии (речь учителя, ученика, речь ведущего телевидения, радио и т. п.)
Контрольная работа по фонетике и орфоэпии № 3	1	

**ЛЕКСИКА. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ.  
ПРАВОПИСАНИЕ (24/22 ч)**

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Как определить лексическое значение слова	2 § 32	Знать предмет изучения лексики. Иметь представление о том, что такое лексическое значение слова. Знать основные способы толкования лексического значения слова: краткое объяснение значения в толковом словаре, подбор синонимов, подбор антонимов, подбор однокоренных слов. Тренироваться в подборе синонимов и антонимов к словам, используя материалы специального словарика. Подбирать однокоренные слова с учетом их значения. Знать в целом структуру словарной статьи в толковом словаре; учиться пользоваться словарными пометами, самостоятельно брать справку в толковом словаре
Сколько лексических значений имеет слово	1 § 33	Различать однозначные и многозначные слова, прибегая к толковому словарю. Наблюдать за использованием многозначности слова в художественной речи
Когда слово употребляется в переносном значении	3/2 § 34	Знать способы объяснения прямого и переносного значений слова в толковом словаре. Понимать, что переносное значение слова служит основой художественных тропов (метафоры, олицетво-

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
		рения, эпитета); различать эти тропы при анализе художественного текста. Знать признаки фразеологизмов и понимать, что в них слова могут употребляться в переносном значении. Наблюдать за использованием тропов и фразеологических сочетаний в художественной речи
Как пополняется словарный состав русского языка	2 § 35	Знать основные пути пополнения словарного состава родного языка: словообразование и заимствование слов из других языков. Иметь представление о фонетических особенностях иноязычных слов (наличие [ф], начального [а] или [э], сочетаний <i>ке, же, ге, плю, вю, лю, бю, кю</i> и т. п.). Уметь правильно произносить заимствованные слова, включенные в орфоэпический словарь (твердость и мягкость согласных перед <i>е</i> ). Понимать особенности происхождения и написания слов с полногласными и неполногласными сочетаниями ( <i>оро — ра, оло — ла, ере — ре, ело — ле</i> ). Находить слова с полногласными и неполногласными сочетаниями, объяснять их написание
Как образуются слова в русском языке	3/2 § 36	Понимать механизм образования слов с помощью приставок и суффиксов (приставочный и суффиксальный способы образования); объяснять отличие этих способов от механизма образования форм слова. Уметь графически объяснить, как образовано слово с помощью суффикса и приставки; выделять производящую основу (исходную часть слова) и словообразующую морфему. Совершенствовать умение работать со словариком значения морфем в ходе словообразовательного разбора. Иметь представление о сложении как морфологическом способе образования слов; уметь объяснить написание соединительных <i>е</i> и <i>о</i> в этих словах. Усвоить последовательность разбора слова по составу с опорой на смысловой и словообразовательный анализ:

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
		<p>1) часть речи (<i>синеет</i> — гл., <i>-ет</i> — наст. вр., 3-е л., ед. ч.); 2) буквальное значение слова (<i>синеть</i> — «становиться синим»); 3) как образовано (<i>син[и́]</i> + <i>е(ть)</i> → <i>синеть</i>);</p> <p>4) морфемный состав слова (<i>си́н[и́]е[т]</i>). Понимать, что слова в русском языке образуются по словообразовательным моделям (т. е. схемам построения слов определенной части речи, имеющим общность в значении, в грамматических признаках). Определять часть речи с ориентацией на словообразовательную модель, указывающую на суффиксы, приставки, окончания слов</p>
Какие чередования гласных и согласных происходят в словах	1 § 37	Иметь представление о видах чередований гласных и согласных в корнях слов. Оpoznавать слова (морфемы) с чередующимися звуками. Обобщить все сведения о морфемах: их основном свойстве (значимые части слова), функциях, месторасположении в слове. Провести контрольную работу по словообразованию и ее анализ
Правописание чередующихся гласных в корнях <i>-лаг-//</i> <i>-лож-</i> и <i>-рос-//</i> <i>-раст-</i> ( <i>-рац-</i> )	1 § 38	Знать условия (правила) употребления данных корней и уметь привести соответствующие примеры. Знать наиболее употребительные слова с данными корнями и верно их писать ( <i>расположиться</i> — <i>располагаться</i> , <i>предложить</i> — <i>предлагать</i> , <i>предложение</i> , <i>положение</i> ; <i>росли</i> , <i>расти</i> , <i>растение</i> , <i>растительность</i> , <i>выращивать</i> , <i>росток</i> и т. д.)
Буквы <i>о—ё</i> после шипящих в корнях слов	1 § 39	Знать правила употребления букв <i>о—ё</i> в ударном положении после шипящих в корнях слов; уметь привести соответствующие примеры. Знать перечень наиболее употребительных слов на данное правило ( <i>капюшон</i> , <i>обжора</i> , <i>шорох</i> , <i>трусобу</i> , <i>черный</i> , <i>желуди</i> , <i>щелкать</i> ; <i>шоссе</i> , <i>шоколад</i> , <i>шофер</i> , <i>жонглер</i> и т. д.) и верно их писать

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Чем отличаются друг от друга слова-омонимы	1 § 40	Иметь представление о признаках разных видов омонимов (омофоны, омонимы лексические, омографы, омоформы) без введения терминов. Уметь сравнивать значение, строение, написание разных видов омонимов ( <i>старая пил-а — жадно пил-а; обиж-а-ть друга — о-беж-а-ть вокруг дома</i> ). Наблюдать за экспрессивным использованием омонимов в художественной речи
Что такое профессиональные и диалектные слова. В. И. Даль	1 § 41	Знать название групп слов, имеющих ограниченную сферу употребления (диалектизмы, профессионализмы). Уметь объяснить значение диалектного слова через подбор однокоренного. Знать сферу употребления терминов; уметь назвать термины лингвистики, объяснить их значение. Иметь представление о содержании «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля
О чем рассказывают устаревшие слова	1 § 42	Знать признаки устаревших слов. Понимать, что устаревшие слова образовывались по словообразовательным моделям, многие из которых существуют в современном русском языке. Иметь представление об этимологии как науке, изучающей происхождение слова, его исторические родственные связи с другими словами
Умеем ли мы употреблять в речи этикетные слова	1 § 43	Понимать, что речевой этикет — это правила речевого поведения. Тренироваться в уместном употреблении некоторых этикетных формул приветствия, прощания, просьбы, благодарности и т. д. в соответствии с речевой ситуацией
Правописание корней слов	1	Закреплять изученные орфографические правила; верно писать предложенные для специального заучивания слова (ЗСП). Совершенствовать умение писать слова с орфограммами в корне

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Правописание неизменяемых на письме приставок <b>от-, с-, об-</b> и т. д. (повторение) и приставок на <b>з/с</b> ( <b>раз-, из-, низ-</b> и т. д.)	2 § 44	Знать и дифференцировать при письме слова с указанными двумя группами приставок. Понимать правописание и дифференцировать слова с приставками на <b>з/с</b> : 1) <i>располагать, разбросать</i> и т. д.; 2) <i>разжать, расщепиться</i> и т. д. Владеть способом определения верного употребления приставок <b>раз-</b> или <b>рас-</b> , <b>без-</b> или <b>бес-</b> и т. д. В пределах положительных оценок писать слова с приставками. Верно писать слова, отобранные для специального заучивания (ЗСП)
Буквы <b>и—ы</b> после <b>ц</b>	1 § 45	Знать условия употребления в слове букв <b>и</b> или <b>ы</b> после <b>ц</b> и уметь привести примеры. В пределах положительных оценок писать слова на данное правило
Значение, строение и написание слова (ЗСП)	1	На основе обобщения сведений из области словообразования и орфографии уметь рассказать о данных разделах лингвистики. Объяснять зависимость написания слова от его значения и строения
Контрольная работа № 4	1	Проверить усвоение правил написания корней, а также приставок (неизменяемых и на <b>з/с</b> )

#### СТИЛИ РЕЧИ (8/6 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
□ Что изучает стилистика	1	Иметь представление о стилистически значимой речевой ситуации как внеязыковой основе стиля речи; научиться анализировать с этих позиций любую конкретную речевую ситуацию; уметь «вычитывать» ситуацию из текста и фиксировать ее в виде схемы. Например: <div style="text-align: center;"> <pre>           н/о          /  \         /    \ РС ----- 1—1         \    /          \  /           общение </pre> </div>



Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Р Разговорная и книжная речь. Характеристика разговорного стиля речи	1 § 47	Иметь представление о речевой ситуации, характерной для разговорной и книжной речи и пользоваться этими представлениями как ориентировочной основой учебных действий при определении принадлежности текста к разговорной или книжной речи. Проводить стилистический анализ текстов разговорного стиля речи, выделяя в них языковые средства, способные передать непринужденность и эмоциональность речи
Р Культура речевого поведения	1	Учиться стилистически дифференцированно использовать формы обращения и приветствия в официальной и неофициальной обстановке
Р Художественная речь. В. В. Виноградов	2/1 § 48	Иметь представление о речевой ситуации, характерной для художественной речи. Определять принадлежность текста к художественному стилю на основе речевой ситуации, учитывая преимущественно цель высказывания (изобразить словом предмет речи, передать свое отношение к нему). Знать ведущие стилевые черты художественной речи (образность и эмоциональность) и характерные для нее языковые средства (конкретная, оценочная лексика, образная фразеология, сравнения, метафоры, эпитеты). Проводить стилистический анализ художественного текста, выделяя в нем средства языковой выразительности
Р Научно-деловая речь	1 § 48	Иметь представление о речевой ситуации, характерной для научно-деловой речи: условия общения (официальная обстановка, 1 — много), основная задача речи (сообщение информации), ведущие стилевые черты (точность, официальность), характерные языковые средства. Учиться разграничивать научно-деловую и художественную речь, трансформировать художественную речь в деловую и наоборот

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Контрольная работа № 5 Изложение «Барсучонок»	2/1	Обучающее изложение по тексту Скребицкого «Барсучонок» (упр. 383). Работа проверяет умение пересказывать близко к тексту содержание отрывка, сохраняя основную мысль, последовательность изложения, выразительные средства языка. Анализ изложения, работа над ошибками

**СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ (35/30 ч)**  
**(вводный курс)**

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Что изучают синтаксис и пунктуация. А. М. Пешковский	1 § 49	Знать предмет изучения синтаксиса и пунктуации. Знать, чем отличается слово от предложения. Иметь представление о роли знаков препинания в понимании смысла предложения
Словосочетание	3 § 50	Знать, чем отличается словосочетание от слова и предложения; как строится словосочетание. Формировать умение устанавливать смысловую и грамматическую связь слов в словосочетании. Уметь выделять словосочетания из предложений, разбирать их, составлять словосочетания по схемам. Учиться использовать для выражения одинакового смысла разные словосочетания
Предложение. Интонация предложения. Виды предложений по цели высказывания. Восклицательные предложения	3/2 § 51, 52	Знать основные признаки предложений; стилистические особенности употребления разных видов простых предложений; виды предложений по цели высказывания и интонации; особенности интонации побудительных предложений. Уметь интонационно правильно произносить повествовательные, побудительные и вопросительные предложения; использовать побудительные предложения с учетом речевой ситуации. Верно оформлять при письме соответствующие конструкции. Понимать

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
		роль интонации, логического ударения в более точной передаче смысла речи, чувства, настроения говорящего. Выразительно читать тексты (художественные, научные)
Главные члены предложения	2 § 53	Знать способы выражения подлежащего существительным, местоимением, сочетанием слов. Уметь находить основу предложения, в котором подлежащее выражено первичными формами (существительным, местоимением). Знать способы выражения сказуемого глаголом, существительным, полным или кратким прилагательным. Уметь находить основу предложения, в котором сказуемое выражено глаголом, существительным, полным или кратким прилагательным
Тире между подлежащим и сказуемым	2 § 54	Знать способы выражения подлежащего и сказуемого; условия для постановки тире между подлежащим и сказуемым
Предложения распространенные и нераспространенные. Второстепенные члены предложения	4/3 § 55— 59	Знать определение понятия второстепенного члена (что обозначает, на какие вопросы отвечает, чем может быть выражено); роль второстепенных членов предложения в более точной и выразительной передаче содержания высказывания. Уметь находить второстепенные члены в предложении; распространять предложение второстепенными членами
Однородные члены предложения. Обобщающее слово перед однородными членами предложения. Двоеточие после обобщающего слова	4/3 § 60— 61	Знать опознавательные признаки однородных членов предложения, правило постановки знаков препинания при однородных членах и обобщающих словах. Употреблять в речи предложения с однородными членами; соблюдать правильную интонацию при чтении предложений с однородными членами; обосновывать постановку знаков препинания в предложениях с однородными членами

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Контрольная работа № 6 и ее анализ	2	Анализ текста: определение стиля речи (разговорного, художественного, научно-делового)
Обращение	2 § 62	Находить обращение в предложении; отличать обращение от подлежащего; составлять предложения с обращением с учетом речевой ситуации; использовать обращение как средство оценки того, кто говорит, и того, к кому обращаются с речью; выразительно читать предложения с обращением, соблюдая звательную интонацию. Верно ставить знаки препинания
Синтаксический разбор простого предложения	1 § 63	Уметь проводить синтаксический разбор (устный и письменный) простого предложения; конструировать простое предложение по заданной схеме
Сложное предложение	4 § 64	Знать структурные различия между простыми и сложными предложениями. Уметь определять количество основ в предложении, роль союза <b>и</b> в предложении (для связи однородных членов или частей сложного предложения); составлять сложные предложения с союзом <b>и</b> . Уметь определять количество основ в предложении, границы частей в сложном предложении; правильно ставить знаки препинания между частями сложного предложения; «читать» схемы простых и сложных предложений; составлять предложения по указанным схемам
Прямая речь	2 § 65	Знать, что такое прямая речь и слова автора; определять слова автора и прямую речь; составлять предложения с прямой речью, выразительно читать их; составлять схемы предложений с прямой речью. Знать, что такое диалог, реплика

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Диалог	1 § 66	Уметь правильно ставить знаки препинания при диалоге; составлять диалоги на заданную тему; вести диалог; интонационно правильно читать диалоги
Повторение и обобщение изученного	2/1	Закреплять изученные ранее орфограммы. Верно писать слова, отобранные для специального заучивания (ЗСП)
Контрольная работа № 7	2/1	Проверка уровня сформированности умений в области орфографии, пунктуации и синтаксиса

#### ТИПЫ РЕЧИ (4 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Р Что такое тип речи	1 § 67	Иметь общее представление об основных типах речи: описании, повествовании, рассуждении. Уметь разграничивать типы речи на основе их типового значения, используя при затруднении прием «фотографирования»
Р Описание, повествование, рассуждение	2 § 68	Знать основные признаки понятия каждого типа речи. Уметь строить по образцу устный связный ответ, обосновывая в нем принадлежность текста к тому или иному типу речи (владение научной речью)
Р Оценка действительности	1 § 69	Иметь представление о способах выражения оценки действительности посредством типового фрагмента текста, предложения, отдельных слов и сочетаний слов. Расширить активный словарь частотной лексики для выражения положительной и отрицательной оценки предметов, признаков, действий и состояний. Уметь создавать художественные тексты, используя в них оценочные высказывания. Сочинение по картине (упр. 565)

### СТРОЕНИЕ ТЕКСТА (5/4 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p>▣ Строение текста типа рассуждения-доказательства</p>	<p>2/1 § 70</p>	<p>Иметь представление о рассуждении-доказательстве как разновидности типа речи «рассуждение». Знать, на какой вопрос отвечает рассуждение-доказательство (почему?), полную схему строения текста (тезис — аргумент, примеры — вывод) и языковые средства, используемые для соединения его частей (потому что, так как; поэтому, таким образом). Уметь находить в художественном тексте и в учебной литературе фрагменты со значением рассуждения-доказательства. Уметь строить связные высказывания по схеме рассуждения-доказательства, отвечая на вопросы учителя: «Почему в слове пишется ...?», «Почему в предложении ... следует поставить запятую?» и т. п. Уметь оформлять в виде рассуждения-доказательства языковые разборы (грамматический, стилистический и т. д.)</p>
<p>▣ Анализ текста: определение типа речи. Контрольная работа № 8</p>	<p>1 § 70</p>	<p>Контрольная работа проверяет знание основных признаков понятия «тип речи» и умение оформить ответ в виде письменного рассуждения-доказательства</p>
<p>▣ Соединение типов речи в одном тексте. Контрольная работа № 9</p>	<p>1</p>	<p>Изложение «Джек здоровается» (с. 60—61 настоящего пособия проверяет умение сохранять при пересказе стиль речи и типологическую структуру текста (художественный стиль речи, повествование с двумя вкраплениями описания)</p>
<p>▣ Анализ изложения</p>	<p>1</p>	<p>Совершенствование текста изложения (работа над стилем и типологической структурой текста)</p>

### МОРФОЛОГИЯ. ПРАВОПИСАНИЕ

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Самостоятельные и служебные части речи. Междометия	1 с. 208— 210	Знать предмет изучения морфологии. Знать названия самостоятельных и служебных частей речи. Тренироваться в умении распознавать слово как часть речи и определять морфологические признаки имен существительных, прилагательных и глаголов. Понимать важность и необходимость грамматического анализа слова, в частности для правописания. Иметь представление о междометиях

### Глагол (19 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Что обозначает глагол	1 § 71	Уметь рассказать (на основе изученного) о глаголе как части речи в форме научного описания. Уметь доказать, что данное слово является глаголом. Работать над обогащением словаря учащихся различными группами глаголов. Тренироваться в умении опознавать в тексте глаголы различных тематических групп
Слитное и раздельное написание <b>не</b> с глаголами (закрепление)	1 § 72	Используя известные правила, верно писать глаголы с данной орфограммой
Словообразование глаголов	1 § 73	Знать основные способы образования глаголов. Тренироваться в умении образовывать глаголы. Совершенствовать умение опознавать в тексте глаголы
Виды глагола	1 § 74	Знать различие между глаголами совершенного и несовершенного вида. Иметь представление о значениях видов глагола

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Корни с чередованием букв <i>e—и</i>	1 § 75	Знать перечень корней <i>-мер- // -мир-(а), -тер-// -тир-(а)</i> и т. д. Владеть способом определения написания корней с чередованием. Верно писать слова с чередующимися гласными
Инфинитив	1 § 76	Знать, какая форма является для глагола начальной. Опознавать неопределенную форму глагола в тексте. Знать правописание неопределенной формы глагола
Правописание <i>-тся</i> и <i>-ться</i> в глаголах (закрепление)	1 § 77	Используя известные правила, верно писать глаголы с данной орфограммой
Наклонение глагола	1 § 78	Знать, какие наклонения имеет глагол в русском языке. Иметь представление о значениях наклонений глагола
Как образуется сослагательное (условное) наклонение глагола	1 § 79	Знать, как образуется сослагательное наклонение. Уметь находить в тексте глаголы в форме сослагательного наклонения. Уметь образовывать глаголы в форме сослагательного наклонения и уместно использовать их в собственной речи
Как образуется повелительное наклонение глагола	2 § 80	Знать, как образуется повелительное наклонение. Уметь находить в тексте глаголы в форме повелительного наклонения. Уметь образовывать глаголы в форме повелительного наклонения и уместно использовать их в собственной речи
Времена глагола	2 § 81	Закрепить умение верно определять морфологические признаки глагола, в том числе время. Уметь правильно образовывать и произносить глаголы в форме прошедшего времени
Спряжение глагола. Лицо и число	1 § 82	Знать, что такое спряжение глагола. Уметь спрягать глаголы и определять окончания глаголов I и II спряжения. Определять лицо и число глаголов, данных в тексте



Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Правописание личных окончаний глаголов	2 § 83	Видеть в тексте глаголы с безударным личным окончанием; знать окончания глаголов I и II спряжения наизусть. Знать и уметь применить способ определения верного написания окончания глагола, сопровождая свои действия примерами
Безличные глаголы. Переходные и непереходные глаголы	2	Знать, какие глаголы считаются безличными. Уметь находить в тексте безличные глаголы (и личные в безличной форме) и использовать их в собственной речи. Знать и различать переходные и непереходные глаголы и правильно использовать их в речи
Контрольная работа № 10	1	Проверка уровня сформированности умений в области орфографии, пунктуации

#### Строение текста (продолжение) (5/4 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p><b>Р</b> Как связываются предложения в тексте. «Данное» и «новое» в предложениях</p>	2 § 85	<p>Иметь представление о «данном» и «новом» в предложениях текста: знать, что «данное» обеспечивает связь между предложениями, а «новое» — развитие мысли в тексте. Находить «данное» в предложениях текста путем сопоставления этого предложения с предыдущим; находить «новое» посредством постановки вопроса от одного предложения текста к другому по краткому ответу на этот вопрос.</p> <p>Знать основное правило порядка слов: «данное» находится в начале предложения, «новое» — в конце. Выразительно читать тексты, выделяя «новое» посредством логического ударения. Находить и исправлять ошибки в порядке слов. Избегать неуместного повтора слов в составе «данного»</p>

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
□ Строение текста типа повествования	3/2 § 86	Иметь представление о строении повествования («данное» обозначает лицо, отвечает на вопрос кто?, «новое» обозначает действие, отвечает на вопрос что делает?). Находить в «большом» тексте фрагменты со значением повествования; различать повествование и похожее на него описание с глаголами состояния, используя прием «фотографирования». Правильно строить повествовательные тексты художественного и делового стилей: уметь детализировать действия, подробно рассказывать о них, выбирая наиболее подходящие глаголы движения; уместно использовать видо-временные формы, разнообразные слова и выражения, обозначающие последовательность действий (сначала, затем, наконец и т. п.). Иметь представление об «опасных местах» в повествовательных текстах: не допускать повторов в «данном» ( <i>Петя..., Петя...; Я..., Я..., Я...</i> ) и «новом» ( <i>Барсик сначала подбежал к нам, потом убежал в кусты, потом побежал к дуплу.</i> ) Уметь замечать и исправлять ошибки в построении повествовательных текстов (упр. 683). Создавать повествовательные зарисовки (этюды) по картине, по предложенной или самостоятельно выбранной теме

#### Имя существительное (14 ч)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Что обозначает имя существительное	1 § 87	Уметь рассказать (на основе изученного ранее) об имени существительном как части речи в форме научного описания. Уметь доказать, что данное слово является именем существительным. Тренироваться в умении опознавать имена существительные, образованные от прилагательных и глаголов (признак и действие выражены через значение предметности). Тренироваться в умении составлять план к лингвистическому тексту в форме вопросов. Работать над обогащением словаря с различными группами имен существительных

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Словообразование имен существительных	1 § 88	Тренироваться в умении образовывать имена существительные от других частей речи. Знать основные способы образования имен существительных. Совершенствовать умение опознавать в тексте имена существительные со значением отвлеченного действия и признака
Употребление суффиксов существительных <b>-чик-</b> , <b>-щик-</b> , <b>-ек-</b> , <b>-ик-</b>	2 § 89, 90	Тренироваться в умении обнаруживать при письме слова, в которых суффикс сливается с предшествующей частью слова; правильно определять словообразующую основу. Уметь образовывать существительные с суффиксами <b>-чик-</b> , <b>-щик-</b> и правильно писать их. Усвоить способ определения верного написания суффиксов <b>-ек-</b> , <b>-ик-</b>
Слитное и раздельное написание <b>не</b> с именами существительными	1 § 91	Знать и уметь применить способ определения тех случаев, когда <b>не</b> является отрицанием, а когда частью слова, сопровождая свои действия примерами. В пределах положительных оценок верно писать существительные с <b>не</b>
Имена существительные одушевленные и неодушевленные	1 § 92	Знать, на чем основываются различия между одушевленными и неодушевленными именами существительными. Иметь представление об использовании приема олицетворения в художественной литературе
Имена существительные собственные и нарицательные	1 § 93	Знать, на чем основываются различия между собственными и нарицательными именами существительными. Уметь видеть в тексте имена собственные и правильно их писать. Тренироваться в умении пересказывать лингвистический текст

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Род имен существительных. Существительные общего рода. Род несклоняемых имен существительных	2 § 94— 96	Знать способ определения рода имен существительных. Научиться использовать различные словари в случае сомнений в определении рода имен существительных. Уметь образовывать и правильно употреблять в речи существительные общего рода. Знать, как определяется род несклоняемых имен существительных; тренироваться в умении правильно употреблять в речи несклоняемые имена существительные
Число имен существительных	1 § 97	Иметь представление о значении форм числа имени существительного. Тренироваться в умении правильно образовывать трудные формы множественного числа. Иметь представление о существительных, имеющих формы только единственного или только множественного числа. Учиться точно, уместно, стилистически целесообразно использовать имена существительные в речи
Падеж и склонение имен существительных	1 § 98	Закрепить умение определять склонение и падеж имени существительного. Знать, как склоняются существительные среднего рода на <i>-мя</i> и существительное <i>путь</i>
Правописание безударных падежных окончаний имен существительных	1 § 99	Уметь обнаружить в тексте имена существительные с безударным окончанием, обозначаемым буквой <i>е</i> или <i>и</i> . Знать (уметь перечислить) случаи написания окончаний <i>и</i> и <i>е</i> в безударном положении в единственном числе; приводить соответствующие примеры
Употребление имен существительных в речи	2 § 100	Обобщить сведения о синтаксической роли имен существительных. Совершенствовать умения синтаксического разбора предложений и словосочетаний

**Строение текста (продолжение) (7 ч)**

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p><b>Р</b> Строение текста типа описания предмета</p>	<p align="center">1 § 101</p>	<p>Иметь представление об описании предмета как о разновидности типа речи «описание». Знать, как строится текст типа описания предмета («данное» обозначает предмет и отвечает на вопрос <i>к т о?</i> или <i>ч т о?</i>, «новое» обозначает признак и отвечает на вопрос <i>к а к о й?</i>). Опознавать в «большом» тексте фрагменты со значением описания предмета, находить в них «данное» и «новое». Знать основные способы выражения «данного» и «нового» в этом фрагменте текста и применять их при создании текста</p>
<p><b>Р</b> Редактирование текстов типа описания предмета</p>	<p align="center">2 § 101</p>	<p>Знать «опасные места» в структуре текста: не допускать лексических повторов в «данном», использовать разные морфологические средства для выражения признака в «новом». Находить и исправлять ошибки в строении текста (упр. 748, 751—753, 757)</p>
<p><b>Р</b> Создание текстов типа описания предмета художественного и делового стилей</p>	<p align="center">2 § 101</p>	<p>Различать художественное и деловое описание предмета. Для повышения выразительности художественного описания использовать определительные словосочетания в составе «данного». Правильно строить художественные и деловые тексты с описанием предмета: создавать этюды-зарисовки по данному началу, по картине, включать эти зарисовки в письма к друзьям; составлять деловые описания предмета (животного) в жанре объявления (упр. 766, 777—779)</p>
<p><b>Р</b> Контрольная работа № 11</p>	<p align="center">2</p>	<p>Сочинение на тему «Знакомьтесь, мой друг ...». Анализ сочинения</p>

**Соединение типов речи  
в тексте (8 ч)**

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Р Типы речи в тексте	1 § 102	Проводить типологический анализ «большого» текста, в котором соединяются разные типы речи. Определять ведущий тип речи и типовые фрагменты
Р Анализ и редактирование текста	2 § 101, 102	Обосновывать уместность включения фрагментов в текст (помогают яснее выразить основную мысль, привлекают внимание к главному, передают отношение автора к предмету речи). Уметь исправлять недостатки в типологической структуре текста (упр. 781—783, 786, 787)
Р Сочинение «Что я люблю делать и почему» или «Как я однажды пекла пироги»	2 § 102	Уметь прогнозировать типологическую структуру создаваемого высказывания. Составлять не только план, но и типологическую схему текста сочинения (упр. 785, 789). Анализ сочинения
Р Соединение типов речи в тексте. Контрольная работа № 12	3 § 102	Сохранять типологическую структуру текста при пересказе (упр. 784). Изложение «Друг детства», анализ изложения

**Имя прилагательное (12/11 ч)**

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Что обозначает имя прилагательное. Прилагательные	3 § 103	Уметь рассказать (на основе изученного) об имени прилагательном как части речи в форме научного описания. Уметь доказать, что слово является именем прилагательным. Знать, на какие ряды делятся имена прилагательные.

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
качественные, относительные и притяжательные		Знать признаки качественных, относительных и притяжательных прилагательных. Тренироваться в умении опознавать в тексте имена прилагательные различных разрядов. Работать над обогащением словаря учащихся именами прилагательными различных разрядов
Правописание окончаний имен прилагательных	2 § 104	Уметь обнаружить в тексте словосочетания, в состав которых входит имя прилагательное с безударным окончанием. Знать смешиваемые окончания. Знать и уметь применить способ определения верного написания безударного окончания (по вопросу, за исключением слов на <i>-ый, -ий</i> ); приводить примеры. В пределах положительных оценок писать имена прилагательные с безударным окончанием
Словообразование имен прилагательных	1 § 105	Знать основные способы образования имен прилагательных и типичные морфемы. Уметь образовывать имена прилагательные. Совершенствовать умение опознавать в тексте имена прилагательные
Прилагательные полные и краткие. Правописание кратких прилагательных с основой на шипящий	2 § 106	Различать полную и краткую формы имен прилагательных. Уметь находить в тексте краткие имена прилагательные и определять их синтаксическую роль. Знать, что в кратких прилагательных на шипящий не пишется <i>ь</i> ; верно писать эти слова в сопоставлении с существительными и глаголами с шипящими на конце
Сравнительная и превосходная степени сравнения имен прилагательных и их образование	2 § 107— 109	Иметь представление о том, как различаются по значению сравнительная и превосходная степени имен прилагательных. Знать, как образуются степени сравнения, и тренироваться в умении их образовывать и писать орфографически правильно. Уметь находить в тексте данные формы имен прилагательных

Итоговая (годовая) контроль- ная работа № 13	2/1	
--	-----	--

**Резервные часы (18/0 ч)**





## КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ В 5 КЛАССЕ

### П о л у г о д и е

#### КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 1

Сочинение на тему «Памятный день летних каникул»

**Цель работы:** проверить сформированность речевых умений в объеме программы начальных классов (писать на тему, раскрывать основную мысль, членить текст на части, подбирать заголовки), а также уровень грамотности в условиях свободного письма.

**Задания к сочинению.** 1. Расскажите об одном дне летних каникул так, чтобы было ясно, почему он запомнился больше других дней. 2. Озаглавьте сочинение. 3. Подсчитайте количество слов в тексте сочинения и укажите число в конце работы. (Подсчитываются все слова, включая и служебные части речи.)

#### Схема анализа сочинения

1. Тема раскрыта: полно, неполно, не раскрыта.
2. Основная мысль: передана, отсутствует.
3. Заголовок: отражает тему, отражает основную мысль, содержит экспрессию.
4. Абзацы: выделены все, выделены не все, не выделены вовсе.
5. Нарушена логика изложения, отсутствует связь между мыслями и микротемами.
6. Число ошибок и недочетов: грамматических, речевых, орфографических, пунктуационных.

## КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 2

### Диктант и задания к нему

**Цель работы:** проверить сформированность навыков правописания корней слов, разделительных **ь** и **ъ**, **ь** после шипящих в конце слов, буквенных сочетаний типа *жи* — *ши*, *чк*, *чн* и т. д.

#### И в а р и а н т\*

Лес уже сбросил листву. Дни наступили пасмурные, тихие, без ветра. Настоящие дни поздней осени.

В такой день идёшь по лесной тропинке, кругом тишь. Нет даже шума деревьев, шелеста листвы. Только иногда раздается звук падающих шишек. На голых сучьях повисли капли росы от ночного тумана.

Легко дышит осенней свежестью грудь. Приятно идти по мягкому ковру из листьев.

Вдруг среди листвы мелькает пёстрый комок. Это птица. Она жива, но едва дышит. Ребята решают взять бедняжку домой. Иначе её найдёт лисица и съест. (80 сл.)

#### И в а р и а н т

Мы идём по узкой дорожке берегом большого озера. Над ближним лесом встаёт солнце. Под его яркими лучами искрится голубое озеро. За ним широкой полосой легло болото. Тут шагать опасно.

Входим в зелёную чащу. Ровными рядами стоят высокие сосны. Редкий луч пробьётся через густую зелень. Под деревьями прохладно. Тишь и глушь в лесу.

В этой местности живут пушистые белки. Вот зверёк прыгнул с ветки на ветку, уронил сосновую шишку.

Мы постояли у опушки и пошли к деревне. Крутой подъём ведёт в гору. Там конец нашего пути. (85 сл.)

**Задания к диктанту.** 1. Выпишите из текста 5 слов с разными орфограммами в корне. Подчеркните нужную букву. 2. Выделите в первом абзаце безударные окончания имен прилагательных. 3. Выделите в любом предложении безударные личные окончания глаголов.

#### Схема анализа диктанта

1. Количество учащихся, писавших диктант.

2. Общее количество ошибок: орфографических, пунктуационных.

---

\* Выбор одного из двух предложенных текстов представляется учителю.

3. Количество ошибок: а) в корне слова (примеры типичных ошибок); б) в приставках; в) на употреблении разделительных **ь, ъ**; г) на употреблении **ь** после шипящих; д) на буквенные сочетания **жи—ши, чк, чн** и т. д.

4. Процент ошибок в корне слова по отношению ко всему числу орфографических ошибок.

Если количество ошибок в корне не превышает 30% по отношению к общему числу, становление орфографического навыка идет успешно.

### КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 3

#### Проверочная работа по фонетике и орфоэпии

**Цель работы:** уметь характеризовать отдельные звуки вне слова и в составе слова, различать звуки и буквы, правильно произносить слова, указанные в орфоэпическом словаре учебника.

1. Охарактеризуйте следующие звуки: [х], [д'], [ж] (I вариант); [л'], [к], [ш] (II вариант).

2. Сделайте фонетический разбор слов: *пятью* (I вариант); *семью* (числительное) (II вариант).

3. Обозначьте звуки на месте подчеркнутых букв, поставьте ударение в словах: *Ильнична, термин, сорит (I вариант); *Фоминична, тире, щавель (II вариант).**

(Ударение в «трудных» словах дано для сведения учителя.)

4. Перечислите буквы: не обозначающие звуков (I вариант); обозначающие два звука (II вариант).

5. Укажите из орфоэпического словарика учебника пять слов, обозначая в них произношение и (или) ударение.

6. (Для сильных учащихся.) Выберите правильный ответ:

1) [с'] — согласная, мягкая, глухая.

2) [с'] — согласный, мягкий, глухой.

Обоснуйте свой выбор.

**Примечание.** Пятое задание проверяется учителем устно: ученик произносит каждое слово правильно, в соответствии с пометами. Письменная форма проверки в данном случае неуместна, так как контролируется устная речь.

Идеально было бы провести всю проверочную работу, не прибегая к письму.

### **Схема анализа контрольной работы № 3**

**Задание 1.** Неверно указаны твердость-мягкость, глухость-звонкость.

**Задание 2.** Типичные ошибки в фонетическом разборе слов.

**Задание 3.** Типичные ошибки в обозначении звуков и в постановке ударения в словах.

**Задание 4.** Количество учеников, выполнивших задание без ошибок.

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 4**

#### **Диктант и задания к нему**

**Цель работы:** проверить навыки правописания гласных и согласных в корнях слов, а также выявить уровень сформированности умений обнаруживать орфограммы, дифференцировать их, правильно подбирать однокоренные слова.

#### **Муравей и паук**

Пришёл муравей к хозяину леса с просьбой наказать пастухов. Он обвинял их в том, что после еды они оставляют на земле хлебные крошки.

А хозяин леса жалел пастухов, позвал он в свидетели паука. Паук стал просить: «Не обижайте пастухов! Едят они на земле, **поэтому\*** крошки остаются в траве. Но там они не пропадают, их поедают птицы и тем насыщаются».

Рассердился лесной хозяин на муравья и безжалостно спихнул его с большой высоты **вниз**.

С той поры муравей от падения с высоты **посередине** тонок. (85 сл.)

(По Ф. Якобсону)

**Задания к диктанту. 1.** Укажите графически, есть ли орфограмма в словах *наказать* (I вариант), *обвинял* (II вариант). Напишите, почему вы так считаете.

---

\* Написание выделенных слов по ходу диктанта разъясняется: слово *поэтому* пишется слитно; наречие *вниз* пишется слитно; наречие *посередине* пишется слитно.

2. Вспомните, какие виды орфограмм в корне вы знаете. Напишите по одному примеру на разные случаи (каждый пример запишите на отдельной строке).
3. Запишите по 2—3 однокоренных слова к глаголам *обвинял* (I вариант), *обижают* (II вариант). Выделите корень.

#### **Схема анализа диктанта**

##### **Орфография**

1. Количество учащихся, писавших диктант.
2. Общее количество ошибок: орфографических, пунктуационных.
3. Количество ошибок: а) в корне слова (примеры типичных ошибок); б) в приставках; в) в других случаях.
4. Процент ошибок в корне слова от всего числа орфографических ошибок (не должен превышать 30%).

##### **Пунктуация**

1. Запятая в сложном предложении.
2. Прямая речь.
3. Восклицательное предложение.
4. Лишние знаки.

#### **Схема анализа заданий к диктанту\***

##### **Задание 1**

1. Верно указана орфограмма в корне. 2. Задание не выполнено. 3. Дано верное объяснение. 4. Дано неточное объяснение. 5. Объяснение отсутствует.

##### **Задание 2**

1. Верно указаны виды орфограмм в корне. 2. Верно приведены примеры слов. 3. В указанных примерах есть ошибочные. 4. Задание не выполнено.

##### **Задание 3**

1. Верно подобраны однокоренные слова. 2. Допущена одна ошибка. 3. Задание не выполнено.

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 5**

#### **Изложение «Барсучонок»**

**Цель работы:** проверить умения: 1) подбирать к тексту заголовок, отражающий основную мысль текста; 2) составлять план текста; 3) писать близкое к ис-

---

\* Указывается число ошибок и количество учащихся, допустивших эти ошибки.

ходному тексту изложение, сохраняя в нем композиционное строение и языковые средства, характерные для художественного стиля речи и использованные автором в данном фрагменте (конкретные слова и выражения, помогающие автору нарисовать картину; слова в переносном значении, создающие образ; разговорные, эмоционально-оценочные слова и выражения, которые раскрывают отношение автора к тому, что он описывает).

**Задание** — см. учебник, упр. 383.

#### **Схема анализа контрольной работы № 5**

1. План отражает структуру текста (есть вступление, главная часть, заключение).

2. Изложение написано по плану.

3. Основная мысль передана.

4. Заголовок отражает тему, основную мысль и содержит экспрессию.

5. Характерные для текста языковые средства сохранены: сказовый порядок слов (*ходили мы..., уселся я...*); экспрессивные слова и выражения (*уселся, улёгся, пустился удирать, давай разгребать, как зажужжит, попробуй ужаль, а ему хоть бы что*).

6. Ошибки орфографические, пунктуационные, грамматические, речевые.

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 6**

#### **Анализ текста: определение стиля речи**

**Цель работы:** проверить: 1) знание основных признаков понятий «разговорный и художественный стили», «научно-деловая речь»; 2) умение устанавливать связь между конкретным текстом и типовой стилистически значимой речевой ситуацией (умение «вычитывать» ситуацию из текста); 3) умение находить в тексте языковые средства, характерные для задачи речи и условий общения.

**Задания.** 1. Спишите текст. 2. Определите стиль речи, укажите речевую ситуацию, в которой может быть использован этот текст. 3. Подчеркните слова и выражения, характерные для этого стиля речи.

**Тексты** для анализа.

### І в а р и а н т

Зима на исходе. Сонно хмурится солнце в лесу, сонно ресницами игл щурится лес. Снег на дорогах чернеет, и в полдень на них маслянисто блещут лужицы. Пахнет снегом и берёзовыми почками.

(По В. Пастернаку)

### ІІ в а р и а н т

— А какая Италия?

— Италия-то? Италия, сынок, хорошая. Жарко там, солнца много, фрукты всякие растут сладкие да вкусные. Все там чёрные от солнца ходят, раздетые, а зимы вовсе нет.

(Ю. Казаков)

### ІІІ в а р и а н т

Италия — государство на юге Европы, на Средиземном море. Климат средиземноморский: жаркое, сухое лето и дождливая зима. Растительность южная: в горах — леса, на равнинах — поля, сады, виноградники.

(Словарь-справочник)

### Схема анализа контрольной работы № 6

1. Стиль определен: верно, неверно.
2. Речевая ситуация «вычитана» из текста, указаны ее признаки: условия общения (где?), (с кем?), задачи речи (зачем?).
3. Характерные языковые средства подчеркнуты: правильно и полностью, правильно, но не полностью, неправильно.

### КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 7

#### Диктант и задания к нему

**Цель работы:** выявить зависимость формирования правописных умений от умений грамматических (умения видеть структуру слова и предложения).

Погода стала меняться. *Из-за горизонта быстро пронеслись низкие облака. Солнце нырнуло в тучи, мелькнуло в голубом просвете и исчезло.* Потемнело. Налетел резкий ветер. Он зашумел тростником, сухие листья сбросил в воду и погнал по реке.

«Мальчики, проводите меня домой!» — предложила Нина. Ветер налетает с новой силой, морщит гладь реки,

а потом стихает. Но вот зашуршал камыш, и на воде появились кружки от первых капель\*. Сплошной полосой пошёл проливной дождь. Нина радостно закричала: «Бежим, ребята!»

**Задания к диктанту.** 1. В последнем предложении первого абзаца выделите основу. 2. Составьте схему предложения, обозначенного звездочкой. 3. Выпишите из выделенных предложений словосочетания: I вариант — 1-е предложение, II вариант — 2-е предложение. 4. Сделайте морфологический разбор выделенных слов: I вариант — *в голубом просвете*, II вариант — *сплошной полосой*. 5. Запишите слова и разберите их по составу: I вариант — *налетает*, II вариант — *стихает*. Запишите два слова с таким же составом.

#### **Схема анализа диктанта**

##### **Орфография**

1. Орфограммы в корне слова: а) проверяемые гласные; б) непроверяемые гласные; в) проверяемые согласные; г) непроверяемые согласные; д) чередующиеся гласные.

2. **Б** в конце и середине слова.

3. Гласный после шипящих в разных частях слова.

4. Другие ошибки.

##### **Пунктуация**

1. Запятая между однородными членами: а) при бессоюзном соединении; б) перед союзом **а**; в) отсутствие запятой перед союзом **и**.

2. Запятая в сложном предложении, части которого соединены союзом **и**.

3. Знаки препинания при прямой речи.

4. Запятая при обращении.

5. Общее количество ошибок: орфографических, пунктуационных.

#### **Схема анализа заданий к диктанту\***

##### **Задание 1**

1. Верно выделена грамматическая основа предложения. 2. Неверно выделена грамматическая основа предложения. 3. Задание не выполнено.

---

\* Указывается число ошибок и количество учащихся, допустивших эти ошибки.



### **Задание 2**

1. Верно составлена схема предложения. 2. Схема составлена неверно. 3. Задание не выполнено.

### **Задание 3**

1. Все словосочетания выписаны верно. 2. Указаны не все словосочетания. 3. Ошибочно включена грамматическая основа. 4. Нарушения в смысловой связи между словами. 5. Задание не выполнено.

### **Задание 4**

1. Морфологический разбор выполнен без ошибок. 2. Допущены ошибки в обозначении: а) частей речи; б) морфологических категорий.

### **Задание 5**

1. Разбор по составу слова выполнен верно. 2. Допущены ошибки в разборе. 3. Слова с таким же составом подобраны верно. 4. Слова с таким же составом подобраны неверно. 5. Задание не выполнено.

## **П о л у г о д и е**

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 8**

#### **Анализ текста: определение типа речи**

**Цель работы:** проверить: 1) знание основных признаков понятия «типы речи»; 2) умение оформить ответ в виде письменного рассуждения, пользуясь книжной (учебно-научной) речью.

**Задания.** 1. Спишите текст, укажите тип речи. 2. Оформите свой ответ в виде связного письменного рассуждения.

#### **Тексты для анализа.**

1. Пёрышки у свиристелей были коричневато-розовые, крылья и хвост чёрные с белыми, жёлтыми и малиновыми полосками. Но особенно хорош хохол на голове, как будто лихо зачёсанный к затылку.

*(По Г. Скребицкому)*

2. Сова — полезные птицы, так как они уничтожают мелких и вредных грызунов. Одна сова ловит за сутки в среднем четырёх мышей.

*(По С. Огневу)*

3. Ловко перелезая с ветки на ветку, попугай подбирался к висевшему яблоку, срывал его своим мощным клювом, затем брал в лапу и выгрызал клювом

с одной стороны из яблока мякоть. Потом доставал зёрнышки, с аппетитом их ел, а надкусанное яблоко бросал вниз на траву. Расправившись с одним, он тут же направлялся к другому.

#### **Схема анализа контрольной работы № 8**

##### **I. Образец определения типа речи (на примере текста-рассуждения).**

1. Тип речи определен верно; указано: а) на значение причины; б) на невозможность использования приема «фотографирования».

Тип речи определен неверно: приведены неверные доказательства (например, вместо признаков типа речи названы признаки стиля).

2. Приведены доказательства: ...

##### **II. Анализ формы ответа.**

1. В ответе-рассуждении имеются части: тезис, аргументы, вывод.

2. Использована книжная речь с элементами разговорной.

#### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 9**

##### **Изложение «Джек здоровается»**

**Цель работы:** проверить чувство языка, умение сохранять стиль исходного текста (в данном случае — изобразительные средства художественного стиля речи), а также умение «видеть» и сохранять при пересказе типологическую структуру текста (в данном случае — повествование с двумя вкраплениями описания).

**Задания к изложению.** 1. Озаглавьте текст. 2. Напишите изложение, сохраняя стиль и тип речи. 3. Отметьте на полях типы речи. 4. Подчеркните в тексте слова и выражения, с помощью которых изображается, рисуется картина.

Мы с братом Серёжей ложились спать. Вдруг дверь растворилась, и вошёл папа, а следом за ним большая красивая собака, белая, с коричневыми пятнами на боках. Морда у неё была коричневая, огромные уши свисали вниз.

— Папа, откуда? Это наша будет? Как её зовут? — закричали мы, вскакивая с постелей и бросаясь к собаке.

Папа сказал, что эта охотничья собака теперь наша и что зовут её Джек.

Пёс, немного смущённый такой бурной встречей, всё же дружелюбно завилял хвостом и позволил себя погладить. Шерсть у Джека была короткая, блестящая, гладкая, а из-под неё проступали сильные мускулы. Он даже обнюхал мою руку и лизнул её мягким розовым языком.

— Джек, здравствуй! — сказал папа.

Пёс подал ему лапу. Папа потряс её и снял с колен, но Джек подал лапу опять. Так он «здоровался» раз десять. Мы весело смеялись. (132 сл.)

*(По Г. Скребицкому)*

#### Схема анализа изложения

1. Изобразительные средства: сохранены	подчеркнуты
1) признаки предмета	
2) действия собаки	
3) действия мальчиков	
4) прямая речь (1-й случай) прямая речь (2-й случай)	выделена на полях
2. Структура текста: сохранено	
1) 1-е описание: полностью частично	
2) 2-е описание: полностью частично	
3) 2-е описание объединено с 1-м.	
3. Заголовок: отражает тему или основную мысль, содержит экспрессию.	
4. Абзацы выделены.	
5. Ошибки: речевые, грамматические, орфографические, пунктуационные.	

#### КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 10

##### Диктант и задания к нему

**Цель работы:** установить уровень сформированности навыков правописания окончаний глаголов, корней с чередованием гласных, умения разграничивать

части сложного предложения и однородные члены предложения, связанные союзом **и**.

### **Как заяц спас старику жизнь**

Однажды дедушка Семён пошёл поохотиться и забрался в лесную глушь. Вдруг он заметил, что стелется дым, а в чаще слышится треск. В лесу начался пожар. Ветер гонит огонь дальше, и он разгорается сильнее. Не выберешься из леса — погибнешь.

Старик торопится, бежит, тяжело дышит, а пожар разрастается. Ветви ёлок хлещут лицо, колются. Обгоревшие деревья рушатся. Охотник сбивается с дороги.

Вдруг у самых ног он увидел зайчонка и бросился за ним. Звери легче определяют направление огня и спасаются. Вот они выбираются с места лесного пожара...

Старик вылечил зайца и оставил жить у себя. Охотник заботится о зайчишке, и они всегда дружны. (104 сл.)

(По К. Паустовскому)

**Задания к диктанту.** 1. Выделите в рамочку безударные окончания глаголов I спряжения (I вариант), II спряжения (II вариант). 2. Объясните правописание окончаний одного из глаголов (укажите признак, который помогает определить принадлежность глагола к I или II спряжению). 3. Разберите по составу слова *разрастается* (I вариант), *выбираются* (II вариант).

**Примечания.** 1. При записи последнего предложения 1-го абзаца учащимся сообщается о постановке тире. 2. Задания диктуются устно; первое задание выполняется по тексту диктанта (на него отводится 5—7 минут), при выполнении второго задания глаголы выбираются (выписываются) из текста (отводится 3—5 минут).

#### **Схема анализа диктанта\***

##### **Орфография**

1. Орфограммы в корне слова: а) проверяемые гласные; б) непроверяемые гласные; в) чередующиеся гласные.

---

\* Указывается число ошибок и количество учащихся, допустивших эти ошибки.

2. Гласные и согласные в приставках.

3. Правописание глаголов: а) **ь** в глаголах 3-го лица единственного числа; б) безударные гласные в личных окончаниях глагола; в) **-тся** и **-ться** в глаголах.

4. Другие ошибки.

#### **Пунктуация**

1. Знаки препинания при однородных членах: а) запятая между однородными членами при бессоюзном соединении; б) отсутствие запятой при однородных членах с союзом **и**.

2. Запятая между частями сложного предложения: а) перед союзом **а**; б) перед союзом **и**; в) перед союзом **что**.

Общее количество ошибок: орфографических, пунктуационных.

#### **Схема анализа заданий к диктанту\***

##### **Задание 1**

1. Верно выделены безударные личные окончания глаголов указанного спряжения. 2. Допущена хотя бы одна ошибка в обозначении безударных окончаний. 3. Допущено две и более ошибки.

##### **Задание 2**

1. Дано верное объяснение правописания личного окончания глагола. 2. Признак принадлежности глагола к I или II спряжению указан неполно или неточно (записать примеры обозначений). 3. Признак указан неверно. 4. Задание не выполнено.

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 11**

**Сочинение на тему «Знакомьтесь, мой друг ...  
(кот Мурзик, попугай Кеша и т. п.)»**

**Цель работы:** проверить, умеют ли учащиеся, отталкиваясь от формулировки темы: 1) уточнить основную мысль и отобразить содержание высказывания так, чтобы тема сочинения была раскрыта, а основная мысль передана; 2) выбрать соответствующую теме и основной мысли форму изложения (ведущим типом речи в сочинении должно быть описание предмета с

---

\* Указывается число ошибок и количество учащихся, допустивших эти ошибки.

включенными в него фрагментами повествования и рассуждения); 3) выбрать нужный стиль речи (художественный) и использовать в сочинении языковые средства, помогающие: а) нарисовать словом картину; б) передать свое отношение к предмету речи; 4) правильно строить текст типа описания предмета, используя в «новом» для обозначения признаков предмета не только имена прилагательные, но и другие грамматические средства (глаголы, существительные со значением признака, определительные словосочетания), а в «данном», предупреждая лексический повтор, слова со значением части целого, местоимения, контекстные синонимы.

#### **Схема анализа сочинения**

1. Тема раскрыта: полно, неполно, не раскрыта.
2. Основная мысль: передана, отсутствует.
3. Используются типы речи: описание, повествование, рассуждение.
4. Отобранные языковые средства: а) помогают нарисовать картину (да, нет); б) передают отношение автора к описываемому предмету (да, нет); в) помогают избежать лексического повтора в «данном» (да, нет); г) помогают избежать грамматического повтора в «новом» (да, нет).
5. Число ошибок и недочетов: грамматических, речевых, орфографических, пунктуационных.

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 12**

#### **Изложение с дополнительным творческим заданием**

**Цель работы:** проверить умение «видеть» и сохранять при пересказе типологическую структуру текста (в данном случае повествование с двумя описаниями предмета — 2-й и 4-й абзацы), языковые средства, характерные для типа и стиля речи (художественного и разговорного — 2-й абзац), заменять при пересказе 1-е лицо 3-м, а также умение строить текст типа рассуждения (дополнительное задание).

**Задания.** 1. Напишите изложение от 3-го лица (мальчика зовут Дениской), сохраняя стиль и тип речи. 2. Дополните пересказ собственным рассужде-

нием в развитие основной мысли текста. (Правильно ли поступил Дениска, раздумав тренироваться на мишке?)

### **Друг детства**

Я решил заняться боксом.

Мама достала со дна корзинки здоровущего плюшевого мишку. И бросила его мне на диван.

— Погляди, какой тугой. Живот толстый. Ишь как выкатил! Чем не груша?

Я обрадовался. Устроил мишку на диване, чтобы мне удобней было об него тренироваться и развивать в себе силу удара.

Он сидел передо мной такой шоколадный, но облезлый. У него были разные глаза. Один его собственный — жёлтый, стеклянный, а другой большой белый — из пуговицы от наволочки. Мишка довольно весело смотрел на меня своими разными глазами. Он расставил ноги и выпятил живот, а обе руки поднял, будто шутил, что он уже заранее сдаётся...

Вот он сидит на диване, мой бывший самый лучший друг, настоящий друг детства. Сидит, смеётся разными глазами, а я хочу тренировать об него силу удара... (127 сл.)

*(По В. Драгунскому)*

### **Схема анализа изложения с творческим заданием**

#### **1. Структура текста:**

описание сохранено полностью, сокращено, отсутствует.

#### **2. Языковые средства в описании:**

для передачи значения признака в «новом» использованы: прилагательные, глаголы, словосочетания.

#### **3. 1-е лицо заменено 3-м: везде, не везде.**

#### **4. Структура рассуждения соблюдена: имеется: тезис, обоснование.**

## **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 13**

### **Итоговый тест**

С целью определения уровня базовой подготовки по русскому языку в мае необходимо провести письменную контрольную работу. Один из вариантов

такой проверки — тест. Тестовая форма проверки позволяет существенно увеличить объем контролируемого материала по сравнению с традиционной контрольной работой (диктантом с грамматическим заданием) и тем самым создает предпосылки для повышения информативности и объективности результатов.

Предлагаем два варианта теста, нацеленного на проверку базовых умений и навыков. Каждый вариант теста состоит из четырех частей, проверяющих вопросы, связанные с развитием речи, знание теории по грамматике, лексике и словообразованию, правописные умения (по орфографии и пунктуации). Тест включает задания средней трудности.

Выполненная работа оценивается двумя отметками — «зачет» или «незачет» (за весь объем теста или за отдельный его раздел). Считается, что ученик обнаружил достаточную базовую подготовку («зачет»), если он дал не менее 75% правильных ответов. Выполнение теста предполагает 56 правильных ответов — это 100%; 75% составят 42 правильных ответа. В этом случае следует считать работу выполненной.

Каждый ученик получает листы с тестами. Вся работа производится на данных листах (без записи в тетради). Ученик должен выбрать правильные ответы и обвести их ручкой. За каждый правильный ответ ученик получает 1 балл. Например:

Укажите существительные 3-го склонения.

- ① *мышь* 2 *карандаш* ③ *степь* ④ *дочь*  
⑤ *мать*

На проведение работы отводится 1 час. На одном из предшествующих уроков для подготовки учащихся к выполнению теста выделяется время (15 минут) и показывается, как надо выполнять тестовое задание.

Рекомендуем записать на доске одно-два задания, аналогичные включенным в тест, выполнить их вме-



сте с учащимися и показать, как надо отмечать выбранные ими ответы. Остальные задания можно разоб-  
раться устно.

Возможные варианты обращения к учащимся.

Ребята!

... (укажите день) вы будете выполнять контрольную работу по русскому языку. Она отличается от привычных вам работ тем, что включает тестовые задания. Несколько таких заданий я написал(а) на доске.

Вот как выполняются эти задания: прежде всего надо внимательно их прочитать; затем выбрать ответ, который, по вашему мнению, считается правильным, и обвести кружком цифру, которая ему соответствует.

Давайте вместе выполним тестовые задания, записанные на доске.

(На доске заранее написаны задания. На первое из них отвечает сам учитель и на доске обводит кружком цифры 1, 2, 4, соответствующие верному ответу; для выполнения других заданий приглашает к доске учащихся. Необходимо убедиться в том, что все ученики правильно понимают, как надо отвечать на вопросы теста.)

После выполнения тренировочных заданий учитель хвалит детей за проделанную работу и высказывает уверенность в том, что они успешно справятся с заданиями теста.)

Образцы заданий для коллективного выполнения.

I. Найдите имена существительные.

① яблоня    ② рисование    3 плавать    ④ радость

II. Укажите, какое из данных окончаний надо вставить:  
*В син...м небе звёзды блещут.*

1) -им; ②) -ем.

III. Найдите предложение, в котором подлежащее выражено местоимением.

1) Я долго любовался птицами. 2) Ваня всегда говорил правду.

Уважаемые пятиклассники!

Вам предстоит ответить на 25 вопросов, проверяющих вашу подготовку по русскому языку.

Ко всем вопросам теста дано несколько ответов, обозначенных цифрами 1, 2, 3, ... . Среди них может быть один верный ответ или несколько верных ответов.

Внимательно прочитайте задание и выполните его. Обведите кружком цифры, которые соответствуют правильному ответу.

Пример 1. Определите тип речи.

В комнате стоял письменный стол, на нём чернильный прибор, пепельница, небольшое зеркало. Справа лежал старый ободранный револьвер. Тут же у стола стояла красивая турецкая сабля.

(По А. Гайдару)

1) описание 2) повествование 3) рассуждение.

Правильный ответ — описание. Значит, надо обвести кружком ответ с цифрой 1.

Пример 2. Укажите глаголы, которые употреблены в форме настоящего времени.

1) несёт 2) везти 3) идёт 4) уходит

Рассуждайте так: на вопрос глагола настоящего времени что делает? отвечают три слова (*несёт, идёт, уходит*). Поэтому надо обвести кружком цифры 1, 3, 4, как это сделано в примере 2.

В вашем распоряжении — один урок. Постарайтесь за это время ответить на все вопросы.

Желаем успеха!

## В а р и а н т

### Часть I

а. Выберите заголовки, отражающие основную мысль стихотворения.

Дождик прошёл по садовой дорожке.  
Капли на ветках висят, как серёжки,  
Тронешь берёзку — она встрепенётся  
И засмеётся. До слёз засмеётся.  
Дождь прошуршал по широкому лугу,  
Даже цветы удивились друг другу;  
В чашечках листьев, на каждой травинке  
По огонёчку, по серебринке.

(А. Яшин)

1) Дождик. 2) После дождя. 3) Хорошо после дождя! 4) Волшебник-дождь.

б. Укажите средство связи предложений.

В дальнем углу за печкой висела шинель. Она была ржавой от времени, с подпалинами и дырками. Мой отец носил её тогда, когда меня ещё не было на свете.

1) Лексический повтор. 2) Местоимение. 3) Синоним. 4) Однокоренные слова.

в. Определите тип речи.

На чёрной воде плавала громадная птица. Оперение её переливалось лимонным и розовым цветом. Заросшая курчавым пухом голова была маленькая, величиною с яйцо. Огромный клюв с кожаным красным мешком как будто был приклеен к ней.

(По К. Паустовскому)

1) Повествование. 2) Описание предмета. 3) Описание места. 4) Рассуждение.

г. Определите стиль речи.

— Оля, а кто такой Тимур?

— ...Это один царь такой, злой, хромой, из средней истории.

1) Художественный. 2) Научный. 3) Деловой. 4) Разговорный.

д. Определите вид речи (см. текст задания «г»).

1) Монологическая речь. 2) Диалогическая.

## Часть II

а. Укажите имена существительные.

- 1) Доброта.
- 2) Она.
- 3) Проводы.
- 4) Хождение.
- 5) Свежесть.
- 6) Жадничает.
- 7) Рыбачий.
- 8) Завтракают.

б. Укажите глаголы.

- 1) Беречь.
- 2) Жужжание.
- 3) Галдёж.
- 4) Желтеет.
- 5) Струсил.
- 6) Скрипучий.
- 7) Хочу.
- 8) Свист.

в. Укажите, в каких случаях морфологические признаки имен существительных указаны неверно.

- 1) *Фамилия* — сущ. ср. рода.
- 2) *Мыши* — сущ. жен. рода.
- 3) *Ель* — сущ. 2-го скл.
- 4) *На ветке* — сущ. 1-го скл.
- 5) *Из-за тучи* — сущ. в предл. пад.
- 6) *В книге* — сущ. в род. пад.

г. Укажите, в каких случаях морфологические признаки глаголов указаны неверно.

- 1) *Бегал* — глаг. сов. вида.
- 2) *Прочитал* — глаг. сов. вида.
- 3) *Выстирал* — глаг. несов. вида.
- 4) *Смотреть* — глаг. I спр.
- 5) *Слышать* — глаг. II спр.
- 6) *Строить* — глаг. I спр.

д. Укажите словосочетания.

- 1) Подмигивать глазами.
- 2) Царевна догадалась.
- 3) Взялся за кольцо.
- 4) Царевна очутилась.

е. Укажите словосочетания, в которых глагол является главным словом.

- 1) Быстро бежать.
- 2) Бег вприпрыжку.
- 3) Синее небо.
- 4) Синеет море.

ё. Укажите побудительные предложения.

- 1) Расскажи мне сказку.
- 2) Люблю весну!
- 3) Куда ты поедёшь летом?
- 4) Сегодня мама пришла пораньше.

ж. Укажите предложение с обстоятельством.

- 1) Мяч ударился о дверь.
- 2) Убери книги в стол.
- 3) Мальчик был весел.

з. Найдите сложные предложения.

- 1) В синем небе звёзды блещут, в синем море волны хлещут...
- 2) Тучка по небу идёт, бочка по морю плы-

вёт. 3) Мы объехали весь свет, торговали соболями, чернобурими лисами. 4) Тут он в точку уменьшился, комаром оборотился... (А. Пушкин) 5) Мы хотели, чтобы скорей наступил день.

### Часть III

а. Укажите слова с проверяемой гласной в корне.

- 1) Наслаждаться. 2) Сверкать. 3) Породниться.
- 4) Побелить. 5) Росточек. 6) Разместиться.

б. Укажите слова, в корне которых пишется *а*.

- 1) Опр..вдать. 2) Уд..лённый. 3) Пом..гает.
- 4) Д..бросердечный. 5) Хв..стливый. 6) Предл..гать.

в. Укажите слова, в корне которых пишется *о*.

- 1) Взр..слеть. 2) Распол..гаться. 3) Р..стение.
- 4) Прол..жить. 5) Р..сток. 6) Выр..стить.

г. Укажите слова, в которых после шипящих пишется *о*.

- 1) Ключ..м. 2) Ч..рствый. 3) Ш..рох. 4) Реш..тка.
- 5) Удач..й. 6) Свинц..вый.

д. Укажите словосочетания, в которых существительные имеют окончание *-и*.

- 1) Прогуливаться по улиц.. . 2) Отдыхать в санатори.. .
- 3) Жить в селени.. . 4) Заботиться о молодёж.. .
- 5) Хранить в тайн.. . 6) Строить на побережь.. .

е. Укажите глаголы с окончанием *-ет*.

- 1) Ненавид..т. 2) Скач..т. 3) Кол..тся. 4) Прос..тся.
- 5) Терп..т. 6) Взглян..т.

ё. Укажите, в каких словах приставки оканчиваются на *з*.

- 1) Бе..граничный. 2) Ра..давать. 3) Ра..целовать.
- 4) В..глянуть. 5) Ра..чистить. 6) И..следование.

ж. В конце каких предложений следует поставить вопросительный знак?

- 1) В чём, скажи, виновна я
- 2) Ты к нему теперь ступай
- 3) Что ж качаешь головою
- 4) Не губи меня, девица

з. Укажите, где перед союзом **и** необходима запятая.

1) Прошёл долгожданный дождь и оживил пожухлую зелень. 2) Невинно небо голубеет и солнце ласковое греет. 3) Тёплый ветерок сушит крыши и ласково покачивает деревья.

и. В каких предложениях есть обращения, которые надо выделить запятой?

- 1) Бабушка и я с братом поехали за город.
- 2) Бабушка мы с братом уезжаем за город.
- 3) Страна моя велика и могуча.
- 4) Велика ты страна моя!

к. В каких предложениях есть пунктуационные ошибки?

- 1) Осыпался с берёзы лист и, как ковёр, устлал дорогу...
- 2) Улыбнулись сонные берёзки растрепали шёлковые косы...
- 3) Школа тотчас наполнилась голосами, смехом, шарканьем ног...
- 4) С классом мы побывали в Смоленске, Новгороде, Самаре и Вологде.

#### *Часть IV*

а. Укажите, от какого слова образовано существительное *велосипедистка*.

- 1) Велосипед. 2) Велосипедный. 3) Велосипедист.

б. Какое слово является однокоренным к прилагательному *куриный*?

- 1) Курильщик. 2) Курятник. 3) Курение. 4) Курительный.

в. Укажите слова, образованные приставочным способом.

- 1) Подождать. 2) Перепилить. 3) Перепёлка. 4) Отцовский. 5) Отцеплять. 6) Оборот. 7) Оборвать.

г. В каких словосочетаниях прилагательные употреблены в переносном значении?

- 1) Горячее сердце. 2) Горячий чай. 3) Горячий спор. 4) Горячая плита.

д. Как называются выражения *сахарный снег, чугуновый грохот, мёртвая тишина, золотая осень*?

1) Фразеологизмы. 2) Эпитеты. 3) Метафоры. 4) Синонимы.

е. Укажите слова с нулевым окончанием.

1) (Много) ягод. 2) Лифтером. 3) Любить. 4) (Много) молоточков. 5) Шутник. 6) (Белая) мышь. 7) Машинистка. 8) Захотел.

ё. Строение каких слов соответствует морфемной модели  $\widehat{ость}\square$ ?

1) Туманность. 2) Глупость. 3) Безжалостный. 4) Твёрдость. 5) Ясность. 6) Радость. 7) Звучность. 8) Безграмотность.

## В а р и а н т

### Часть I

а. Выберите заголовки, отражающие основную мысль стихотворения.

Пришла телеграмма, Слов — меньше десятка. Но вдруг поседела Упрямая прядка...	Пришла телеграмма — И боль отлетела... В строчках коротких Она уместилась. Пришла телеграмма — И жизнь изменилась.
--	---

(Ф. Васильев)

1) Телеграмма. 2) Слово — это тоже дело. 3) Пришла телеграмма... 4) Пришла телеграмма — и жизнь изменилась.

б. Укажите средство связи предложений.

Вокруг города по низким пологим холмам раскинулись леса. В лесах попадались большие луговины и глухие озёра с огромными старыми соснами по берегам. Сосны всё время тихонько шумели.

(Ю. Казаков)

1) Лексический повтор. 2) Местоимение. 3) Синонимы. 4) Однокоренные слова.

в. Определите тип речи.

Пеликан поспешно вылез на берег и приковылял к нашему привалу. Тут он увидел рыбу, разинул клюв, щёлкнул им с деревянным стуком, крикнул «уэк» и начал отчаянно бить крыльями и притопывать утиной лапой.

(По К. Паустовскому)

1) Описание предмета. 2) Описание места. 3) Рассуждение. 4) Повествование.

г. Определите стиль речи.

— Мама, мама! Ты посмотри, какая забавная собачка: вся голенькая, а грива, как у льва.

— Это, Машенька, пудель. Он не сам по себе такой, это его так постригли.

1) Художественный. 2) Научный. 3) Деловой. 4) Разговорный.

д. Определите вид речи (см. текст из пункта «г»).

1) Диалогическая речь. 2) Монологическая речь.

## Часть II

а. Укажите имена существительные.

1) Они. 2) Вскоды. 3) Теплота. 4) Яблочное. 5) Трусость. 6) Нянчит. 7) Вождение. 8) Обедают.

б. Укажите глаголы.

1) Пение. 2) Стеречь. 3) Топот. 4) Вертлявый. 5) Синеет. 6) Буду. 7) Звон. 8) Имели.

в. Укажите, в каких случаях морфологические признаки существительных указаны неверно.

1) *Тополь* — сущ. жен. р. 2) *Фасоль* — сущ. жен. р. 3) *О молодёжи* — сущ. 2-го скл. 4) *У девочки* — сущ. в предл. пад. 5) *В роце* — сущ. в род. пад. 6) *В зелени* — сущ. 3-го скл.

г. Укажите, в каких случаях морфологические признаки глаголов указаны неверно.

1) *Читал* — глаг. сов. вида. 2) *Пробежал* — глаг. сов. вида. 3) *Гнать* — глаг. II спр. 4) *Увидел* — глаг. несов. вида. 5) *Дышать* — глаг. I спр. 6) *Пилить* — глаг. I спр.



д. Укажите словосочетания.

- 1) Вьётся вьюга. 2) По зеркальцу как хлопнет.
- 3) Воротился царь-отец. 4) Приветливо шутила.

е. Укажите словосочетания, в которых глагол является главным словом.

- 1) Чтение вслух. 2) Медленно читать. 3) Розовый закат. 4) Закат розовеет.

ё. Укажите побудительные предложения.

- 1) Как ты себя чувствуешь? 2) Хорошо весной!
- 3) Принеси мне книгу. 4) Ко мне пришёл друг.

ж. Укажите предложение с обстоятельством.

- 1) Корабль ушёл в море. 2) Я играю на пианино.
- 3) Девочка была прилежной.

з. Найдите сложные предложения.

- 1) Дверь тихонько заскрипела, и в светлицу входит царь...

- 2) Пушки с пристани палат, кораблю пристать велют.

- 3) Гости князю поклонились, вышли вон и в путь пустились.

- 4) В кухне злится повариха, плачет у станка ткачиха.

(А. Пушкин)

- 5) Я знал, когда приедет друг.

### Часть III

а. Укажите слова с непроверяемой гласной корня.

- 1) Пшеница. 2) Ослепительный. 3) Обогреватель.
- 4) Вокзал. 5) Железный. 6) Поразительный.

б. Укажите слова, в корне которых пишется *о*.

- 1) Взр..слеть. 2) Взб..дриться. 3) Распол..гаться.
- 4) Р..стение. 5) Прол..жить. 6) Д..бротный.

в. Укажите слова, в корне которых пишется *а*.

- 1) Предл..жение. 2) Подр..сти. 3) Р..стущий.
- 4) Р..сток. 5) Прил..гательное. 6) Пол..жил.

г. Укажите слова, в которых пишется *ё* после шипящих.

1) Ш..в. 2) Ш..пот. 3) Грач..м. 4) Деш..вый. 5) Ку-мач..вый. 6) Ч..рненький.

д. Укажите словосочетания, в которых существительные имеют окончание *-е*.

1) Собраться на площад.. 2) Расположиться в роц.. 3) Прогуляться по алле.. 4) Служить в арми.. 5) Ошибиться в решени.. 6) Росли в теплиц..

е. Укажите глаголы с окончанием *-ят (-ат)*.

1) Круж..тся. 2) Реж..т. 3) Обид..т. 4) Бор..тся. 5) Услыш..т. 6) Колыш..тся.

ё. Укажите, в каких словах приставки оканчиваются на букву *с*.

1) И..расходовать. 2) И..жарить. 3) Ра..гонять. 4) Во..кликнуть. 5) Ра..чувствоваться. 6) Бе..покоиться.

ж. В конце каких предложений следует поставить вопросительный знак?

1) Посмотри, как он хлопочет 2) Что, Соколко, что с тобою 3) Чего тебе надобно, старче 4) Будь нам милая сестрица

з. Укажите, где перед союзом *и* необходима запятая.

1) Всё веселее светит солнце и природа пробуждается от спячки. 2) Бурно тают снега и весёлыми ручьями бегут по улице. 3) Радостно суетятся птицы и наполняют воздух своим гомоном.

и. Укажите, в каких предложениях есть обращения, и выделите их запятой.

1) Пригрей солнышко землю! 2) Солнышко пригревает землю. 3) Друг мой пришёл на помощь. 4) Помоги мне друг мой!

к. В каких предложениях допущены пунктуационные ошибки?

1) Белеет парус одинокий в тумане моря голубом!.. 2) Играют волны ветер свищет... 3) День был свежий,

солнечный, и безветренный. 4) Дельфины прыгали, кувыркались и играли в воде.

#### Часть IV

а. Укажите, от какого слова образовано прилагательное *водянистый*.

1) Вода. 2) Водяной. 3) Безводный.

б. Какие слова являются однокоренными к прилагательному *косолапый*?

1) Сенокос. 2) Косоворотка. 3) Прикоснуться. 4) Косичка.

в. Укажите слова, образованные сложением.

1) Котята. 2) Снегоочиститель. 3) Волнистый. 4) Газопровод. 5) Беловатый. 6) Подорожник. 7) Глазомер.

г. В каких словосочетаниях прилагательные употреблены в переносном значении?

1) Железное корыто. 2) Железная воля. 3) Железный характер. 4) Железное перо.

д. Как называются выражения *взять себя в руки, закрыть рот на замок, развесить уши*?

1) Омонимы. 2) Фразеологизмы. 3) Эпитеты. 4) Синонимы.

е. Укажите слова с нулевым окончанием.

1) Отварить. 2) Журналом. 3) Баянист. 4) Цветник. 5) (Много) туч. 6) Бегают. 7) Столов. 8) Прибежал.

ё. Строение каких слов соответствует морфемной модели  $\widehat{ость}\square$ ?

1) Безоблачность. 2) Храбрость. 3) Бегать. 4) Старость. 5) Смелость. 6) Вредность. 7) Ценность. 8) Безветренность.

#### ОТВЕТЫ

И в а р и а н т

II в а р и а н т

Часть I

Часть I

а — 3, 4      г — 4  
б — 2      д — 2  
в — 2

а — 2, 4      г — 4  
б — 1      д — 1  
в — 4





## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РАЗДЕЛОВ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

### ФОНЕТИКА. ОРФОЭПИЯ. ГРАФИКА

Еще в начале XX в. вызывало беспокойство за-  
силье письменной формы речи на уроках родного  
языка. По этому поводу П. Г. Шаров, известный пре-  
подаватель драматического и ораторского искусства,  
писал: «Наши же русские школы такую массу време-  
ни, труда и исключительного внимания уделяют ор-  
фографии, а живому — полному своеобразной красо-  
ты и чарующей прелести — выразительному русско-  
му говору, к сожалению, не нашлось места ни в  
средних, ни даже в высших школах. Что делать! Рус-  
ское общество, видимо, считает несвоевременной за-  
боту об охране орфоэпии родного языка»<sup>\*</sup>.

Такой подход, как ни парадоксально это выглядит,  
благополучно дожил до нашего времени, о чем свиде-  
тельствует школьная практика. Вот почему раздел  
«Фонетика» в нынешнем его виде в школе не выпол-  
няет своего назначения. В самом деле, нельзя же под  
прикрытием фонетики заниматься орфографией. Не  
случайно в сознании учащихся создается устойчивое  
представление о том, что буква и звук, письменная и  
устная речь — синонимы. В результате такого смеше-  
ния трудно, даже невозможно, говорить о повышении  
культуры как устной, так и письменной речи школь-  
ников.

---

<sup>\*</sup> Шаров П. Г. Образцовое русское произношение  
(опыт самоучителя орфоэпии). — М., 1914.

В данном учебнике сделана попытка увязать обучение «звуковой материи языка» с орфоэпией и вообще с устной речью, проводя четко видимую границу между звуком и буквой. Важно также не забывать, что правильно организованная работа поможет пробудить и развить речевой слух, без которого нельзя понять премудрости устной и даже письменной речи.

Процесс обучения фонетической стороне речи длительный и сложный, поэтому следует соблюдать определенные правила. Они сводятся к следующему.

**Правило первое.** Постоянное речевое самосовершенствование. Особенно это касается орфоэпии, требующей не только знаний, но и умения слушать и слышать звучащую речь, анализировать ее по шкале «правильно — неправильно», «правильно — допустимо». Самое же трудное — научиться слышать себя как бы со стороны, т. е. овладеть навыками речевого самоконтроля.

**Правило второе.** Работа по фонетике и орфоэпии должна быть систематической и планомерной и не может ограничиваться часами, отводимыми программой в 5 классе.

**Правило третье.** Чтобы овладеть практическими умениями в области орфоэпии, нужно усвоить следующие нормы:

1. Произношение ударных и безударных гласных.
2. Произношение согласных и их сочетаний. Оглушение и озвончение согласных. Произношение звуков на месте буквенного сочетания *чн*.
3. Твердое и мягкое произношение согласных в заимствованных словах: *тёрмин* [т'] — *ателье́* [т] и т. д.
4. Ударение в глаголах прошедшего времени.

Кратко охарактеризуем узловые темы обновленного раздела.

**Понятие об устной речи.** Перед учителем стоит задача восстановить в законных правах оттесненную на задний план устную речь. Главное, что должны уяснить школьники: без овладения устной речью невозможно полноценное изучение родного языка в целом. Основной прием, которым пользуется учитель, — сопоставление и дифференциация устной и письменной речи, звуков и букв. Из речи школьников важно вытеснить такие привычные и в то же время неграмот-

ные высказывания, как *В слове произносится буква ...; Пишется звук ...; [г] — это согласная, звонкая, твердая* и т. п. Пятиклассники постепенно учатся говорить и писать примерно так: *На месте буквы ... произносится звук ... . Буква ... в письменной речи обозначает звук ... . Согласный ... обозначается на письме буквой ...* и т. п.

Вот почему при проведении фонетического разбора школьникам не разрешается сокращать слова-характеристики звуков (*зв.* вместо *звонкий*, *гл.* вместо *гласный*, *согл.* вместо *согласный* и т. д.).

**Предмет фонетики.** На первый план выдвигается *смыслоразличительная* функция звуков речи. Формируется представление о сходстве и различиях гласных и согласных, об их образовании, о роли органов речи. Вводятся знаки фонетической транскрипции, а позже на уроках становится привычным транскрибирование не только слов, но и целых предложений (фраз).

Особо нужно отметить, что в учебнике использованы следующие знаки: [j'], [ч'], [щ']. В вузовских пособиях мягкость этих согласных не обозначается, однако школьная практика показывает, что такая запись (без указания на мягкость этих звуков) провоцирует учеников на ошибку в характеристике твердости-мягкости указанных непарных согласных. Именно поэтому учебник предлагает знаки с указанием мягкости данных согласных. Кроме того, ученики получают элементарные сведения о редуцированных [ъ] и [ь] и учатся использовать соответствующие значки при транскрибировании несложных слов. Введено понятие о сонорных согласных звуках.

**Ударение словесное и логическое.** Лингвистика рассматривает вопросы *словесного* ударения, а тем более *логического* ударения вне рамок фонетической системы языка. В то же время нельзя забывать о комплексном решении задач обучения русскому языку в школе. Следовательно, понятие о видах ударения и рассмотрение его особенностей целесообразно затронуть именно в данном разделе, так как от места ударения зависит качество гласных звуков.

Ученики знакомятся с понятиями «слог», «словесное ударение», «логическое ударение», с основными

отличительными особенностями русского словесного ударения: разноместностью и подвижностью.

**Произношение ударных и безударных гласных.** Учащиеся приобретают элементарное представление о качественных характеристиках ударных и безударных гласных, о количественной и качественной редукции (без введения соответствующих терминов). Причем фонетические знания переносятся в плоскость о р ф о э п и и.

**Произношение согласных звуков.** Знания школьников о твердых и мягких, звонких и глухих согласных углубляются за счет изучения важнейших правил орфоэпии в области согласных звуков: оглушение и озвончение, твердое и мягкое звучание согласных перед *е* в заимствованных словах, а также произношение звуков на месте буквенного сочетания *чн*.

**Алфавит. Буквы и звуки.** Изучение данной темы имеет немалое значение. Фонетика и графика должны предстать перед учениками как проявление двух разных форм речи — устной и письменной. Кроме того, проводится систематическая работа по формированию навыков правильного произношения звуков и названий соответствующих букв.

**Правило четвертое.** Приучать школьников постоянно сверяться с рекомендациями словарей, правильно читать и понимать словарные статьи, посвященные тому или иному конкретному слову. Напомним, о каких словарях идет речь. Это прежде всего «Орфоэпический словарь русского языка» под ред. Р. И. Аванесова (1989 г. и последующие издания), «Словарь собственных имен русского языка» Ф. Л. Агеенко, 2010 г., «Словарь ударений русского языка» М. В. Зарвы, 2010 г., «Школьный орфоэпический словарь русского языка» В. В. Львова (2004 г. и последующие издания). Большим подспорьем для учителя и учащихся может стать словарь А. Н. Тихонова и др. под названием «Словарь-справочник по русскому языку: правописание, произношение, ударение, словообразование, морфемика, грамматика, частота употребления слов». Ес-



ли указанных справочников в школе нет или их мало, то в учебных целях можно использовать любой лингвистический или учебный словарь, имеющий систему помет ударения и (или) произношения и вышедший в 1998 г., например «Школьный толковый словарь русского языка» Е. А. Быстровой и др.

**Правило пятое.** На уроках фонетики и орфоэпии нельзя обойтись без технических средств: радиоприемников (для приема дикторских радиопередач) и особенно магнитофонов и диктофонов. Они незаменимы как средство фиксации и многократного воспроизведения устной речи учителя, диктора, актера, ученика, других носителей языка.

**Правило шестое.** Использование разнообразных по форме и содержанию упражнений.

1. Имитационные упражнения, т. е. упражнения, требующие точного, без искажений, воспроизведения услышанного, передачи фонетических особенностей чужой речи. Речь эта должна быть образцовой (диктора, чтеца, актера, учителя-словесника). Помощниками учителя станут магнитофон или диктофон. Приведем примеры.

1) Слушайте и повторяйте в паузы слова с соблюдением правильного произношения и ударения.

Завидно, скú[ш]но, здесь — [з'д'эс'], кúхонный, знáчимый, ти[rэ́], [д'и³]фíс.

**П р и м е ч а н и е.** Слова записаны на магнитофон с паузами, достаточными для того, чтобы ученики успели повторить каждое слово. Такого рода упражнения выполняются несколько раз.

2) Прослушайте отрывок из сказки. Как актер произнес слова ...? Произнесите их так же.

**П р и м е ч а н и е.** Используется (если она есть в школе) фонохрестоматия по литературе для 5 класса. Сказки в исполнении А. П. Зуевой, О. П. Табакова и других актеров сцены и кино — богатейший материал для изучения и подражания. Учитель заранее слушает пластинку, выбирая трудные с точки зрения орфоэпии слова, записывает их до урока на доске без орфоэпических помет, а затем включает фрагменты сказки (небольшими порциями).

**2. Артикуляционные и дикционные упражнения.** Как известно, правильное произнесение звука отдельно и в составе слова, хорошая дикция — основа нормированной речи. Вот почему стоит регулярно давать такие задания.

1) Произнесите вслух звуки [к], [л'], [л], [н'], [у] отдельно, а затем в составе слов *кошка, лимон, внизу, вулкан*.

2) Произнесите данные сочетания звуков несколько раз. Следите, чтобы они звучали отчетливо, ясно.

[тад'ита́]	—	[тад'ит'а́]		[дат'ида́]	—	[дат'ид'а́]
[тад'ито́]	—	[тад'ит'о́]		[дат'идо́]	—	[дат'ид'о́]
[тад'иту́]	—	[тад'ит'у́]		[дат'иду́]	—	[дат'ид'у́]
[тад'итэ́]	—	[тад'ит'э́]		[дат'идэ́]	—	[дат'ид'э́]
[тад'иты́]	—	[тад'ит'ы́]		[дат'иды́]	—	[дат'ид'ы́]

3) Прочитайте скороговорку трижды: сначала медленно, затем быстрее и, наконец, очень быстро. При этом отчетливость произнесения не должна нарушаться.

Расскажите про покупки. Про какие про покупки? Про покупки, про покупки, про покупочки свои.

**Примечание.** Учитель должен тщательно следить за тем, чтобы дикция ученика, выполнявшего упражнение, не выходила за рамки нормы. Ощутимые результаты дает использование магнитофона. То, как говорит ученик, работая на уроке, можно записать и тут же воспроизвести в классе. Услышав себя «со стороны», пятиклассник скорее поймет и осознает свои ошибки и недочеты в устной речи.

**3. Упражнения на отработку правильного произношения и ударения с помощью стихотворной речи.** Не секрет, что ритм и рифма стихов нередко как бы подсказывают правильное произношение, если, конечно, иметь в виду классическую литературу прошлого и настоящего.

Выразительно прочитайте стихотворный отрывок, правильно произнося выделенные слова. В этом вам помогут рифма и ритм стиха.

Двигется нахмуренная **туча**,  
Обложив полнеба вдалеке,  
Двигется, огромна и **тягуча**,  
С фонарём в **приподнятой** руке.  
(Н. Заболоцкий)

**Примечание.** Слово *тягуча* произносится как [т'и<sup>э</sup>]г<sup>у</sup>ча, а *приподнятой* — припó[д'н']ятой.

**4.** Упражнения на сопоставление звукового и буквенного состава слова.

Звук или буква?

**н** — [эн], [н'], [н]; **к** — [ка], [к]; **у** — [у]; [мэ];  
**с** — [эс], [с].

**Примечание.** Школьники должны правильно прочесть названия букв и звуки. В данном упражнении ученики отметят, что ни звука, ни буквы «мэ» нет, что это сочетание звуков — согласного [м] и гласного [э].

**5.** Анализ образцовой речи с точки зрения ее фонетических особенностей.

За последнее десятилетие накоплен определенный опыт работы на уроках с дикторскими информационными программами российского радиовещания. Речь дикторов позволяет понаблюдать: 1) за произношением отдельных звуков и их сочетаний в слове; 2) за произношением отдельных грамматических форм, фамилий, имен, отчеств, географических названий; 3) за произношением трудных в орфоэпическом отношении слов; 4) за звуковым оформлением слов и их буквенным обозначением; 5) за произносительными особенностями дикторов в пределах языковой нормы.

Школьники, с которыми работал автор этих строк, наблюдали за речью диктора и учителя русского языка и литературы и заполняли следующую таблицу.

Произнес учитель	Говорят ли иначе	Как правильно
по[с']лédня	по[с]лédня	по[с']лédня и доп. по[с]лédня
задава́ло[с]	задава́ло[с']	задава́ло[с'] и доп. задава́ло[с]
[ш]то	[ч']то	[ш]то
ме[д']вéдь	ме[д]вéдь	ме[д']вéдь и ме[д]вéдь

Произнес учитель	Говорят ли иначе	Как правильно
<i>глѹпо[с']ти</i>	<i>глѹпо[с]ти</i>	<i>глѹпо[с']ти</i>
<i>баловáлся</i>	<i>бáловался</i>	<i>баловáлся</i>
<i>оцeнeнá</i>	<i>оцѣнeнa</i>	<i>оцeнeнá</i>

### 6. Фонетический и орфоэпический разбор слов.

В учебнике впервые вводится орфоэпический разбор слова. Точнее было бы говорить о фонетико-орфоэпическом разборе. Следовательно, возникает проблема отбора слов, интересных и с точки зрения фонетики, и с точки зрения орфоэпии. Так, слова *соль*, *ёлка*, *пятеро* и многие другие не представляют трудностей в плане произношения и ударения. Для разбора следует брать слова типа *дефис*, *термин*, *включит*, *завидно*. Вместе с тем такой подход реально осуществим на следующем этапе обучения, примерно со второго полугодия 5 класса, при одном неперемennom условии — регулярности. Фонетический и орфоэпический разбор рекомендуется проводить в 5 классе на каждом 2—3-м уроке, выделяя достаточное время (10—15 минут).

Главная особенность фонетических и орфоэпических упражнений состоит в том, что они выполняются чаще всего устно, а не письменно. Говорить об этом приходится потому, что в школе сложилась прямо противоположная «традиция».

Специфика устной речи станет понятной только в том случае, если она звучит на уроке, являясь предметом пристального внимания, если воспринимается на слух и продуцируется с помощью органов речи в момент речи. Вместе с тем если учитель считает необходимым не ослаблять усилия для развития и совершенствования умений и навыков письменной речи, то упражнения могут быть дополнены соответствующими заданиями, однако не в ущерб устной речи.

Подробно о системе работы по фонетике и орфоэпии в 5—9 классах можно прочитать в книге В. В. Львова «Орфоэпия на уроках русского языка» (М., 2011 г.).

## ОРФОГРАФИЯ

Дети, приходящие в 5 класс, по-разному обучены орфографии. Иногда учитель получает довольно хорошо подготовленных детей, а иногда — очень слабо подготовленных. Это зависит от квалификации учителей начального звена школы. Но как бы ни были подготовлены ученики, в систематическом курсе родного языка специальные часы на орфографическую подготовку школьников отводятся только в 5, 6 и 7 классах, и часов этих сравнительно немного. За отведенное время (3 года) орфографический навык у учащихся в основном должен быть сформирован, невзирая на то, с каким уровнем грамотности пришли дети в 5 класс.

Тот школьный курс, который реализован в рассматриваемых учебниках, создает благоприятные условия для становления у учеников навыков правописания, если вдуматься в предложенную методику и следовать ей.

Прежде чем перейти к характеристике системы обучения орфографии в 5 классе, сделаем несколько общих предварительных замечаний.

1. Если в 5 класс пришли дети даже с неплохой орфографической подготовкой, причин для успокоения нет.

Орфографический навык относится к числу сложных интеллектуальных навыков, «высших», по определению психолога А. Н. Леонтьева. Он не может полностью сформироваться у младших школьников, поскольку у 9—10-летних детей идет процесс бурного развития лексики (в частности, в связи с обучением), эти учащиеся только начинают осваивать языковой анализ, лежащий в основе правил орфографии. По этому поводу академик Л. В. Щерба заметил: «...чтобы приобрести механизм письма, необходимо заниматься языком и его грамматикой» («Безграмотность и ее причины»).

Ученые, внесшие крупный вклад в разработку теоретических основ русской орфографии, характеризовали грамотность как состояние, возникающее на семантическом, смысловом уровне владения языком. «Наше звуковое письмо, по мере приобретения нами

грамотности, все более теряет свое значение, как указатель звуков речи, и все более становится символическим показателем мысли. При таком состоянии только и возможно быстрое писание и беглое чтение не вслух, без осознания отдельных букв и звуков, т. е. состояние, которое я называю полной грамотностью» (А. И. Томсон. «К теории правописания...»).

Таким образом, грамотное письмо опирается на семантико-грамматическую основу, смысл речи, что предполагает у обучающихся свободное оперирование соответствующими понятиями, развитое у них абстрактно-понятийное мышление, чего нет и не может быть у детей, пришедших в 5 класс.

Нужна усиленная практика, необходим опыт грамотного письма, т. е. целенаправленная тренировка по усвоению орфографической нормы на протяжении определенного времени.

2. Только что сказанное требует внимательного отношения учителя к становлению орфографического навыка у каждого ребенка персонально. Здесь, как нигде, требуется индивидуальный и бережный подход. Невозможно представить себе ситуации, чтобы ребенок не хотел писать без ошибок и получать за письменные работы хорошие оценки. Довод «это уже изучалось» не может иметь места применительно к такому сложному виду интеллектуально-речевой деятельности, как письмо. То, что изучалось, но не усвоено, видимо, связано с определенными огрехами в обучении: что-то осталось для ребенка непонятным, какими-то умениями он не владеет; может быть, для него оказалось мало тренировочных работ. Какая-то причина обязательно есть, и ее необходимо устранить.

Нельзя не учитывать, что разрыв между имеющимися сведениями, знаниями и практическими навыками, уровнем языкового и речевого развития детей всегда существует, он неизбежен. Обучение как раз и призвано сгладить этот разрыв, грамотно организовать учебный процесс становления орфографической подготовки учащихся в средней школе.

3. Для планомерного развития навыков грамотного письма важно определить этапы обучения, расставшись с подходом «от правила к правилу». Традицион-

но система подачи орфографического материала состояла в движении от одного правила к другому, от одной орфограммы к другой, часто из разных разделов правописания. Это забирало много времени для усвоения конкретного частного написания и почти не оставляло пространства для развития и закрепления обобщенного навыка. В сознании обучающихся возникал орфографический калейдоскоп, частное мешало понять закономерность, что не могло не сказаться на результатах обучения.

Если в основу учебного процесса заложить принцип этапности и для каждого этапа наметить свою глобальную задачу, то материал становится легко обозримым, его обобщенный характер значительно увеличивает время обучения, так как группа частных написаний суммируется, и это общее время расходуется на одновременное изучение сразу нескольких частных орфограмм. При этом возникает выигрыш не только во времени, но и в способе подачи материала. Попадая в одну группу, орфограммы невольно сопоставляются одна с другой, что дает эффект не только обобщения, но и внутренней дифференциации. Такая подача материала не может положительно не отразиться на уровне орфографической подготовки школьников.

По данным психологов (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.), развитие фиксируется каждый раз как целое и движется не от детали к детали, а от этапа к этапу. Планируя развитие личности, ее успехи в определенной области, в частности в области орфографической подготовки, приходится намечать рубежи этого поступательного движения с их основными результатами, которые характеризовались бы более широкими показателями, чем простое воспроизведение правила и усвоение конкретного написания.

Рассмотрим возможные рубежи орфографической подготовки учащихся.

1) **5 класс** имеет огромное, если не решающее, значение для успешного становления орфографического навыка школьников.

Основные задачи, которые необходимо решить в 5 классе, состоят в том, чтобы, во-первых, **развить орфографическую зоркость учащихся**; во-вторых, **сформировать навыки грамотного написания глас-**

**ных и согласных в корнях слов;** в-третьих, добиться **верного написания окончаний** существительных, прилагательных и глаголов. Эти три задачи обязательно должны быть решены.

Параллельно с ними попутно закрепляются относительно несложные правила, известные детям по начальным классам, шлифуются навыки верного употребления их при письме:

- буквенных сочетаний *жи—ши, ча—ща, чу—щу, чк, чн, нч, рщ* (*жир, мыши, кончик*);
- *ь* после шипящих в конце слов (*мышь, крыш*);
- разделительных *ъ, ь* (*съехать, солью*);
- *не* с глаголами (*не был, ненавидел*);
- *-ться* и *-тся* в глаголах (*долго смеяться, он смеется*);
- неизменяемых приставок (*с-, на-, под-* и т. д.), а также впервые изученных приставок на *з* (*с*) (*разбросать, рассердиться, разжать*);
- прописных букв (*орёл — г. Орёл, Россия*).

Как нетрудно заметить, с правописанием большинства орфограмм учащиеся уже знакомились в начальных классах, однако по указанным ранее причинам прочные навыки не сформированы. И эту задачу необходимо решить в 5 классе.

2) В 6 классе основной задачей является привитие навыков правописания:

- приставок: а) неизменяемых при письме; б) на *з* (*с*); в) *пре-, при-*;
- суффиксов имен существительных, прилагательных, причастий (в частности, суффиксов *с н—ни*);
- сложных имен существительных и прилагательных;
- *не* (слитное и раздельное) с существительными и прилагательными, глаголами и деепричастиями, причастиями;
- *не* и *ни* в составе местоимений;
- дефиса в составе местоимений и предлогов.

Попутно закрепляются слабо усвоенные правила правописания, которые изучались в 5 классе.

Материал 6 класса (довольно обширный) является для шестиклассников новым. Он будет усвоен, если



прочно усвоено содержание орфографических тем 5 класса.

3) Основным материалом 7 класса являются:

— орфография наречий: слитные, дефисные и раздельные написания, *не* и *ни* в составе наречий; *ь* после шипящих в конце наречий; суффиксы *о—а* в конце наречий и суффиксы *н—нн* в составе наречий сопоставительно с прилагательными и причастиями;

— правописание частиц, особенно *не* и *ни*;

— правописание союзов и предлогов, в частности соотносимых со знаменательными частями речи (*зато — за то, ввиду — в виду* и т. д.).

Попутно закрепляются правила правописания, которые изучались в 5 и 6 классах и усвоены хуже других (например, употребление *не* и *ни* с разными частями речи, *н—нн* в суффиксах прилагательных и причастий, правописание сложных слов).

Хотя материал, планируемый для изучения в 7 классе, является новым для учеников, он, однако, опирается на уже изучавшиеся правила, и если орфографические темы предыдущих лет обучения хорошо отработаны, не утяжеляют курса 7 класса, то трудностей не предвидится.

В целом же четко очерченные, совершенно конкретные задачи для каждого года обучения позволяют ребенку уверенно двигаться от этапа к этапу, нарабатывая навыки грамотного письма.

4. Предлагаемая методика, чтобы не утратить своей эффективности, остро ставит вопрос об оценке орфографической подготовки учащихся.

Принятый принцип поэтапности учебного процесса диктует необходимость **оценки только изученного материала**. Так, в конце I полугодия 5 класса считаются за ошибку неверные написания проверяемых (и то не всех) гласных и согласных корней, непроверяемых орфограмм, которые изучались в словарном порядке в начальных классах и в первом полугодии 5 класса. Считаются также за ошибки написания, которые обозначены для попутного закрепления (*жи—ши, чк, чн* и т. д.). Объем предлагаемого материала достаточно велик, и ошибки учитываются только на данные правила. Остальные ошибки правятся, пояс-

няется правописание соответствующих слов, но эти ошибки не учитываются.

Постепенно объем считающихся за ошибки написаний возрастает: это и остальные виды орфограмм корня, и правописание окончаний изучаемых частей речи, и правописание двух видов приставок.

Разумный подход к оценке орфографической грамотности создает нормальные условия для формирования прочных навыков орфографии, ограждает ребенка от необоснованных максималистских требований, не травмирует его психику, способствуя спокойному и действенному протеканию учебного процесса. Нельзя забывать, что правила сами по себе не учат: они помогают грамотно организовать процесс научения. Требуется время для того, чтобы навык сложился в соответствии с правилом. Поэтому учитываются лишь те ошибки, которые допускаются на внедренное в сознание обучающегося правило. Это требование нарушать нельзя, чтобы не отвратить детей от занятий родным языком.

Теперь обратимся непосредственно к материалу 5 класса, как он представлен в учебнике.

### **Письмо и орфография. Орфограмма**

В учебнике данный материал подается в § 11, 12.

**Основная задача § 11** — заинтересовать детей феноменом письма, показать значение письменности для жизни и развития человеческого общества. Материал может быть добавлен рассказами из литературных произведений, свидетельствующими о великой силе письменного слова, связующего поколения, народы, эпохи.

Важные для воспитания самосознания идеи будут лучше восприняты детьми, если они: 1) поразмышляют над эпитафией (высказыванием Я. К. Грота); 2) познакомятся с текстом, который рассказывает о Я. К. Гроте; 3) несколько раз прочитают текст «Зачем людям письмо», чтобы достичь толкового, рассудительного чтения этого материала; 4) письменно самостоятельно ответят на поставленные вопросы.

Читая, отвечая на вопросы, рассуждая на предложенную тему, учащиеся усваивают терминологию, используют типичные для научного стиля обороты

речи, знакомятся с выдающимися отечественными представителями лингвистической науки.

**Главная** задача при изучении § 12 «Орфография. Нужны ли правила?» состоит в том, чтобы ввести понятие орфограммы и с его помощью сформировать умение замечать орфограммы в письменном тексте. Именно это умение лежит в основе орфографической зоркости.

Установлено, что без специальных занятий способность реагировать на орфографические написания (орфограммы) формируется медленно и к 7 классу едва достигает 50% успешности, что отрицательно сказывается на ходе освоения орфографических норм. Необходимым условием усвоения нормы, применения правила является развитая способность замечать орфограммы: сами по себе правила мало помогут грамотному письму, если не знать, когда следует прибегнуть к правилу.

Грамотный, образованный человек тем, в частности, отличается от неграмотного, что он выделяет случаи, когда не знает, как пишется то или иное слово. Свои сомнения такой человек обязательно разрешает каким-либо способом: или спрашивает у сведущих людей, или заглядывает в словарь.

Пятиклассники же и более старшие дети в массе своей не испытывают никаких сомнений; они пишут с ошибками, будучи уверены в том, что их письмо грамотное. Типично, что сомнения в верности определенного написания испытывают хорошо подготовленные по языку дети.

Чтобы поднять орфографическую грамотность у основной массы учащихся, прежде всего приходится заниматься развитием их орфографической зоркости.

Учебник предлагает такую последовательность в решении этой труднейшей задачи.

Чтобы процесс развития орфографической зоркости у пятиклассников протекал осознанно, их необходимо вооружить практически ориентированной теорией. Поэтому прежде всего вводится понятие орфограммы как основное специфично орфографическое понятие. При этом определения орфограммы не дается, поскольку само по себе определение мало помогает

в практической письменной деятельности, зато тщательно прорабатывается сама суть понятия (см. § 12).

Сначала учащиеся наблюдают за сопоставлением слов с орфограммами и без них:

<i>дом</i>	<i>домá</i>
<i>кол</i>	<i>колý</i>
<i>сор</i>	<i>сорítь</i>

В ходе такого простого эксперимента дети осознают, что в словах левого столбика нельзя сделать ошибки, так как письмо точно фиксирует произношение. Если вместо одной буквы написать другую, то слово будет и звучать иначе, и обозначать совсем другое понятие, например: *дом* — *том* — *дол* — *ком* и т. д. В словах левого столбика нет орфограмм, поэтому замена букв невозможна без разрушения самого слова, его смысла.

В словах же правого столбика безударный гласный и все слово будут произноситься одинаково, независимо от того, напишем мы букву *о* или букву *а*, т. е. в этих словах **есть орфограмма, так как есть выбор букв** для обозначения определенного звука:  $\partial[a]má$  ( $\partial\frac{o}{a}ma$ ),  $k[a]lý$  ( $k\frac{o}{a}ly$ ),  $s[a]rítь$  ( $s\frac{o}{a}ritь$ ). Какую букву следует писать, решает орфография. Для русского письма возможна только буква *о*. Написать в указанных словах *а* — значит допустить орфографическую ошибку.

Так учащиеся через наблюдение и вывод из него приходят к заключению, что орфограмма — это верное написание, которое надо выбрать из имеющихся графических вариантов: *м(я? е? и?)сной*, *т(а? о?)нств(е? и?) (н, нн)ый*, *дру(г, к)*. Если нет выбора букв, то нет и орфограммы (*лугá*, *мáма*, *пáрта*, *стул*).

Далее, пользуясь образцом рассуждения, который дан на с. 27, учащиеся тренируются на материале простых слов (основа равна корню) в умении обнаруживать орфограммы в корне. Это упражнение («Выпишите слова с орфограммой в корне») является ежедневным. Однако на легких словах типа *окно́*, *стенá* задерживаться нет необходимости: обычно учащиеся 5 классов в подобных словах ошибок не допускают. Эти слова даются для того, чтобы, не отвлекаясь на сложности правописания, учащиеся могли бы сосредото-

точиться на осмыслении сути понятия орфограммы, овладели бы правильным ходом поиска орфографического написания.

Как только цель достигнута, пятиклассники довольно быстро переходят к основному типу упражнений — обнаружению слов с орфограммой в тексте, предъявляемом зрительно и со слуха. Это и есть основной вид упражнений на развитие орфографической зоркости.

Однако с чего начинать? Орфограммы соотносятся с конкретной морфемой, поскольку почти все правила орфографии регулируют написание определенной значимой части слова — приставки, корня, суффикса, окончания.

Хотя орфограмма может быть в любой морфеме

( $\overbrace{n}^o \overbrace{а}^u \overbrace{б}^e \overbrace{л}^e \overbrace{е}^e \overbrace{ш}^i \overbrace{у}^u \overbrace{й}^i$ ), поиск ее и тренировочные упраж-

нения концентрируются лишь применительно к корню. Тренировка в умении замечать орфограммы, в развитии ориентировки в фактах письма потому начинается с корня, что правила правописания гласных и согласных в корне учащиеся в начальных классах изучали лучше, нежели другие правила; что выбор верного написания опирается на понимание смысла слова (корня) и не требует сложного грамматического анализа, как применение других правил; что проверяемые безударные гласные и согласные корня не будут больше изучаться в средних классах, хотя они дают 50% ошибочных написаний от общего числа.

Поэтому с первых уроков орфографии в 5 классе в центре внимания оказываются орфограммы корня.

### Правописание гласных и согласных корня

Учебник (§ 13, 14) ориентирует на решение двух важнейших задач, что помогает учащимся по-новому взглянуть, казалось бы, на уже известный материал.

Во-первых, воспитывается способность замечать орфограммы корня в процессе выполнения упражнений типа «Прочитайте текст. Выпишите слова с орфограммой в корне, подчеркивая соответствующую букву»; «Прочитайте выразительно. Приготовьтесь списать без ошибок, для чего выпишите сначала слова с орфограммой в корне, а потом спишите весь текст.

Корень обозначьте»; «Выпишите глаголы (существительные, прилагательные) с орфограммой в корне». Задания можно разнообразить, но суть их одна: дети учатся быстро отыскивать слова, в написании корней которых можно ошибиться.

Такие упражнения должны повторяться ежедневно до тех пор, пока 80% случаев будет опознаваться: из восьми слов учащиеся должны находить шесть. Чтобы упражнение не надоедало, не утомляло и выполняло свое назначение, необходимо соблюдать ряд правил.

1. Текст, предъявляемый для обнаружения орфограмм, не должен содержать слов с пропущенными буквами. Задача состоит в том, чтобы учащиеся сами нашли слова, где букву можно пропустить как сигнал того, что это орфограмма.

В дальнейшем именно на такую, отражающую индивидуальные затруднения пишущего методику и можно будет перейти.

2. Текст должен содержать не более восьми слов с орфограммой в корне, так как большее их количество уже утомляет ученика и не приводит к улучшению результатов.

Конечно, можно и иначе поставить вопрос. Можно взять любой художественный текст (абзац, страницу) или текст учебника истории, природоведения и предложить выбрать из него 6—8 слов с орфограммой в корне. Это тоже возможно и следует практиковать.

Однако в первом случае работа сочетается с другими видами речевой деятельности: текст читается, анализируется, списывается, даже заучивается наизусть. Это более богатый спектр, что важно для формирования орфографического навыка, который находится в зависимости от уровня языковой подготовки учащегося и уровня его речевого развития.

3. Задание выполняется в строго отведенное время (3 минуты). В классах коррекции это 5 минут. Временное ограничение стимулирует стремление ученика справиться с работой в срок.

Кто сколько успел выписать слов, фиксируется. Постепенно почти все учащиеся начинают справляться с работой в полном объеме.

4. Развитие орфографической зоркости — процесс сложный, поэтому двойки не ставятся: создаются спокойные условия для того, чтобы все научились находить слова с орфограммой в корне. Те, у кого этот процесс идет трудно, любое домашнее задание начинают с того, что выписывают 2—3 слова с орфограммой, обозначая корень (*лесной*); при этом текст домашнего упражнения сокращается для них на четверть или треть (с учетом конкретной ситуации).

Во всех видах письменных работ ученик должен получать помощь, если нуждается в ней. При этом, конечно, должен соблюдаться порядок. Можно, например, воспользоваться методикой А. И. Кобызева. Выполняя письменную работу, ученик в случае затруднения пропускает букву, а на полях ставит знак вопроса. Запись оформляется так:

*Уж роща отр\_хает последние листы... | ?*

По окончании письменной работы (диктанта, переложения текста, сочинения) ученик обращается к словарю, учителю и тут же, не откладывая, разрешает свои затруднения.

Способность замечать орфограммы — лишь первая ступень, обеспечивающая сознательное применение правил.

Вторая ступень — дифференциация орфограмм применительно к морфеме. Ученик должен знать, какие орфограммы в корне возможны и как в зависимости от вида орфограммы решается вопрос о написании.

Орфограммы гласных корня даются в динамике по мере изучения нового материала: сначала только проверяемые и не проверяемые ударением гласные, потом с чередованием *а—о*, *е—и* и, наконец, *о—ё* после шипящих под ударением. Написание *ци—цы* дается в сопоставлении «корень — суффикс и окончание». Согласные корня приводятся полностью, так как новые правила в 5—7 классах не вводятся.

Одним из ответственных и трудных моментов всей этой работы является формирование способа подбора проверочных слов (см. с. 27 учебника). Он состоит в том, что написание корня определяется через толкование слова ближнеродственным. Алгоритм поиска является таким: *Ут(?)желить*. — Что

значит это слово? — «Сделать более тяжелым, добавить тяжести». — Значит, надо писать *утяжелить*. *Л(?)нивый*. — Кто это такой? — «Тот, кто лэнится, отличается лэнью». — Значит, надо писать *ленивый*.

Если учащиеся овладевают таким (правильным) способом подбора однокоренных слов, их грамотность ощутимо повышается.

Контрольная работа проверяет умение найти орфограмму, доказать верность написания, знание видов орфограмм корня, их дифференцированное восприятие («Выпишите 5 слов с орфограммой в корне»; «Приведите по 2—3 слова с разными орфограммами в корне»).

Система упражнений направлена на решение этих задач. Предлагается: 1) распределить слова по видам орфограмм; 2) подчеркнуть непроверяемые написания (гласные и согласные); 3) обозначить корни с проверяемыми произношением гласными и согласными; 4) подобрать проверочные слова к омонимичным корням: *ле(з, с)*, *выж..ть* и т. п.; 5) доказать верность написания корней выделенных слов; 6) восстановить отсутствующую часть таблицы (или перечислить орфограммы, или вписать примеры) и т. п.

Проводимый по итогам I полугодия диктант («Муравей и паук») с дополнительным заданием «замечает» и уровень овладения правописанием корней, и уровень осмысления соответствующей теории.

Можно сказать, что процесс овладения орфографией корней идет успешно, если ошибок в корне будет не более 30% от их общего числа.

Как промежуточный в ноябре — начале декабря проводится диктант, вбирающий материал сопутствующих тем (разделительные *ь* и *э*; *ь* после шипящих; правописание *чк*, *чн*, *жи*—*ши* и т. п.) и готовящий к контрольному диктанту за полугодие (см. контрольную работу № 7).

При анализе результатов диктанта очень важен качественный анализ слов с орфограммой в корне. Удобнее всего по трудности подбора однокоренных проверочных слов делить слова на три группы: 1) легкие; 2) «свои», подходящие для тренировки на данном этапе обучения; 3) трудные. К легким относятся слова



типа *вода* — *вóды*, *тропа* — *трóпы*, *легко* — *лёгкий* и т. п. (основа равна корню, слово проверяется изменением его формы). Это лексика, изученная в начальных классах, ошибки в этих словах считаются грубыми. Использовать эти слова для тренировок не следует, так как навыки совершенствоваться не будут.

Трудные слова, если специально не разъяснялась их семантика и не анализировались особенности написания, фактически для большинства учащихся являются непроверяемыми (*оглавление*, *раздражать*, *старожил* и т. п.).

Средний класс слов («свои») составляет костяк обучения. Именно эта лексика представлена в диктантах (см. контрольные работы № 4 и 7). Это по преимуществу глаголы (в корнях глаголов допускается столько же ошибок, сколько во всех остальных частях речи, вместе взятых); проверочным словом является однокоренное (*трецало* — издавало *треск* и т. д.), через которое выявляется смысл корня.

Трудных слов немного, но они есть и служат своеобразным тестом уровня подготовки: может ребенок верно писать такое слово или нет? Это слова *разъединиться* (в слове несколько орфограмм), *пастух* (дети затрудняются соотнести слово с однокоренными *пастбище*, *пасты*) и др. Ошибки в них не являются грубыми.

Главная задача — сформировать навыки правописания корней с проверяемыми произношением гласными и согласными. В I полугодии с этими написаниями надо работать из урока в урок. С помощью проверочных работ можно установить динамику становления орфографических навыков правописания корня. Приведем пример подобной проверочной работы.

## I

1. Прочитайте выразительно. (Текст читают несколько раз разные ученики.)

### I в а р и а н т

Час обеда приближался,  
Топот по двору раздался:  
Входят семь богатырей,  
Семь румяных усачей.

И в а р и а н т

Правду молвить, молодица  
Уж и впрямь была царица:  
Высока, стройна, бела,  
И умом, и всем взяла...

2. Выпишите столбиком слова с орфограммой в корне.  
Выделите корень, нужную букву подчеркните.  
(На выполнение задания отводится 6 минут. Время строго соблюдается!)

Ожидаемый результат:

И в а р и а н т

час обеда  
приближался  
(пó) двору  
богатырей

И в а р и а н т

молодица  
царица  
стройна  
бела  
взяла

3. Спишите текст без ошибок, обращая внимание на знаки препинания и написание слов. В конце укажите автора.  
(На выполнение задания отводится 5 минут.)

И

Приведите примеры слов с разными орфограммами в корне (6 минут).

И в а р и а н т

Гласные

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

И в а р и а н т

Согласные

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Согласные

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Гласные

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Работа с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами тоже составляет обязательную часть общей орфографической подготовки учащихся. В 5 классе это слова с непроверяемыми гласными и согласными в корне.

Слова вводятся через рубрику «ЗСП». Название рубрики ориентирует на основной метод работы — вскрытие значения слова, его структуры и как итоговое — правописания.

Чтобы достичь желаемого эффекта, работа с отобранным словником должна носить не эпизодический, а систематический характер, отражая одно из направлений занятий. У каждого учителя, безусловно, сложился свой подход в работе с подобными словами. Тем не менее хотелось бы остановиться на ряде положений, общих для опыта работы многих учителей и уже освещенных в печати.

1. Очевидно, что разовое предъявление слова не запоминается; оно должно воспроизводиться 30—40 раз (ежедневно, через день, через неделю, два раза в месяц), чтобы ребенок прочно усвоил его написание.

2. Словарные диктанты проводятся с целью узнать, как усвоили дети написание и над какими словами надо продолжить работу, кому из учащихся надо еще тренироваться в написании определенных слов.

3. Нужное количество повторений для запоминания правописания слова рассредоточено во времени и отрабатывается через систему разнообразных подходов: 1) анализ слова по составу (*у<sup>в</sup>лек<sup>а</sup>ть* — *увл<sup>е</sup>чь*, *добр<sup>о</sup>жел<sup>а</sup>тель<sup>н</sup>ый*); 2) тесно связанный с ним подбор однокоренных слов путем опоры на исторические связи с ближнеродственным (*утверждать* — значит твёрдо стоять на своем, *удивительный* (человек) — значит диву даваться, какой интересный, необычный); 3) учет исторических изменений в русских словах: *знаменитый* (ист.: *знамя*, букв. *ознаменованный, отмеченный*); 4) опора на греко-латинские части слова: *территория* (от лат. *терр(а)* — земля), *лингвистика* (от лат. *лингва* — язык).

Использование элементов структурно-этимологического анализа помогает понять смысл слова, что облегчает усвоение его правописания.

4. Слова предъявляются по-разному: изолированно, в составе словосочетаний («Составьте словосочетания с данными словами») и предложений («Составьте предложения с данными словами»), при списывании текста, под диктовку и т. д.

Вся эта разнообразная работа проводится или через систему пятиминуток как изолированная часть занятий, или в связи с тем, что слова включаются в тексты упражнений.

#### **Условно-буквенные сочетания.**

##### **Разделительные *ь* и *ъ*. *Ь* после шипящих и др.**

Как уже говорилось, параллельно с изучением правописания гласных и согласных в корне как основного направления обучения вводятся и другие орфограммы: 1) буквенные сочетания *жи—ши*, *ча—ща*, *чу—щу*; *чк*, *чн*, *нч*, *щн*, *нщ*, *риц*; 2) разделительные *ь* и *ъ*; 3) *ь* после шипящих на конце имен существительных и глаголов; 4) *-тся* и *-ться* в глаголах и *не* с глаголами; 5) прописная буква. Как и правописание корня, эти орфограммы находятся в поле внимания учителя все I полугодие, а если есть необходимость, то и весь год.

В учебнике на данные орфограммы отведены специальные параграфы, однако успех дела определяется частотой воспроизведения этих написаний. Чтобы сложился прочный навык, хороший ученик должен проанализировать, написать по 15—20 слов на каждое правило, средний — по 20—30, а слабый — по 40—50.

Основным приемом обучения является орфографический анализ, сопровождающий все виды письменных работ: списывание, диктанты, переложение текста, подбор примеров и т. д. В ходе письменного орфографического анализа указывается признак, определяющий написание, — это теоретическая основа формируемого действия, синтез знания и способа действия. Так, для разделительных знаков указывается

морфема с конечными согласными и последующие буквы *е, ё, ю, я, и*: подъехал, воробьи и т. д.

Буквенные сочетания *жи—ши, ча—ща, нч* и др. просто подчеркиваются (замечает их ученик или не замечает). При этом имеется в виду именно сочетание в целом, «портретный» образ, а не буквы *а, и, у* после шипящих, как это формулируется в научной литературе. Указанные буквенные сочетания учащиеся должны замечать и безошибочно воспроизводить в собственном письме.

Для существительных с шипящим на конце указывается склонение (*ь* пишется только в словах 3-го склонения), а для глаголов только принадлежность слова к данной части речи, поскольку независимо от формы после шипящих в глаголах всегда пишется *ь*: *несешь(ся), стеречь, спрячь*.

Написание *-тся* и *-ться* в глаголах определяется по вопросу.

В работах ученика (при тренировках и контроле) орфографический анализ будет выглядеть следующим образом:

Мы съездили на Памир, в Мексике было мощное землетрясение, кончик карандаша, прийти на помощь, несёшься на велосипеде, луч солнца хотел пробиться (что сделать?) сквозь облака.

Все выделения производятся учащимися по ходу записи, а не потом: эти орфограммы (перечень их записывается на доске) учащиеся должны сразу опознать и уметь указать признак, определяющий написание. Если ученик успешно делает такой орфографический анализ (а добиться этого непросто), значит, он ориентируется в фактах письма, в орфограммах, знает правила.

Помимо этого основного упражнения, используются и другие: 1) подбор примеров; 2) группировка слов по орфограммам; 3) выборка слов с определенной орфограммой; 4) письмо по памяти; 5) разные виды диктантов; 6) переложение текста.

### **Правописание окончаний слов знаменательных (самостоятельных) частей речи**

В начальных классах учащиеся уже знакомились с нормами правописания окончаний существительных, прилагательных и глаголов. Задача 5 класса — сформировать прочные навыки написания этих морфем.

Общими положениями методики, обеспечивающими хорошие результаты обучения, являются следующие.

1. Учащиеся должны безошибочно опознавать, различать части речи.

2. Пятиклассники должны соотносить часть речи со свойственными ей окончаниями. Важно, чтобы школьники знали: в именах существительных при письме можно ошибиться в употреблении окончаний *-е*, *-и*, которые в безударном положении одинаково звучат, но по-разному пишутся. Учащиеся должны знать наизусть окончания глаголов I и II спряжения; понимать, что в безударном положении эти окончания на слух не различаются, но по-разному обозначаются на письме (*люб-ишь*, но *бор-ешь-ся*). Учащиеся также должны безошибочно опознавать окончания имен прилагательных, понимая, что некоторые из них в безударном положении на слух не различаются, но различаются при письме: *в синем небе — синим плащом, дремучие (не -ии!) леса* и т. д.

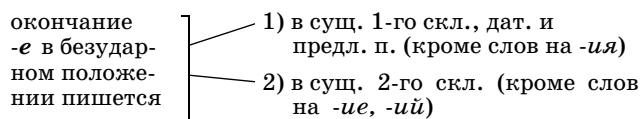
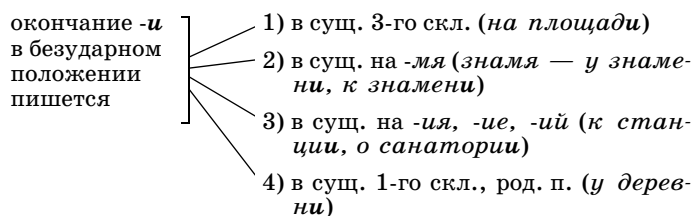
3. Как явствует из п. 2, графический образ окончаний усваивается учеником в целом, поэтому в учебнике используется термин «правописание окончаний», а не «правописание гласных и согласных в окончании». Подчеркивается подход к обучению на основе идеи «портретной» орфографии, поскольку не гласный или согласный выражает значение окончания, а аффикс в целом как значимая часть слова. Окончание *-ого* в целом указывает на форму родительного падежа единственного числа определительного слова, окончание *-ите* сообщает, что перед нами глагол II спряжения, и т. д.

4. Рассмотрение правописания окончаний на основе идеи «портретной» орфографии определяет характер упражнений, направленных на развитие способности опознавать безударные окончания разных частей речи

в предъявляемом тексте (не ниже 80%); определять верное написание на основе грамматического анализа. От ученика требуется твердое знание как самих окончаний, так и случаев их употребления.

Конкретно по частям речи обучение правописанию окончаний представлено в учебнике следующим образом.

Теоретический материал по правописанию окончаний имен существительных сконцентрирован в виде схемы-инструкции:



Пользуясь схемой, учащиеся постепенно осваивают нормы правописания в ходе грамматико-орфографического анализа, когда требуется найти в тексте существительные с безударными окончаниями, выписать их в составе словосочетаний и объяснить употребление окончаний *-е* или *-и*. Например, предлагается такой текст:

Собираясь ещё в отрочестве и ранней юности стать зоологом, я не имел, как, вероятно, и многие, правильного представления о богатстве и разнообразии животного мира, о необычайной многочисленности видов животных, среди которых так увлекавшие в детстве львы, тигры, медведи, попугаи, страусы и другие интересные звери и птицы являются своего рода «каплей в море».

(Я. Цингер)

Нетрудно заметить, что в тексте нет никаких пропусков букв. Ученики должны прежде всего найти су-

ществительные с безударными окончаниями, объяснив правописание. Результаты работы учащихся выглядят следующим образом:

1) *собираясь в отрочестве* (*отрочество* — 2-е скл., не на *-ие*, *-ий*) и *ранней юности* (*юность* — 3-е скл.);

2) *представления о богатстве* (*богатство* — 2-е скл., не на *-ие*, *-ий*), *разнообразии* (*разнообразиие*), *многочисленности* (*многочисленность* — 3-е скл.);

3) *каплей в море* (*море* — 2-е скл., не на *-ие*, *-ий*).

Такой анализ кажется сложным, но его не следует упрощать, когда идет освоение правила (теории). Лишь когда ученик мгновенно начинает выполнять действие, запись «сворачивается»: *в пустыне* (1-е скл., предл. п.), *на поверхности* (3-е скл.), *об удовольствии* (на *-ие*), *к знамени* (на *-мя*) и т. д.

Поскольку правила отрабатываются хоть и на небольших, но связных текстах, после анализа правописания окончаний объясняется правописание трудных слов. В приведенном тексте это слова *отрочество* — *отрок*; *юность* — *юный*, *юноша*; *зоологом* — *зоология* (греч. *зоо* — животное) и т. д. После такого широкого орфографического анализа текст диктуется.

Подобное основное упражнение является ежедневным, пока не автоматизируется навык написания окончаний имен существительных, а это значит, что текст должен быть небольшим, для анализа берется не более пяти слов (см. образцы текстов в кн.: *Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе.* — М.: Дрофа, 2005).

В виде контроля рекомендуются упражнения с таблицей-инструкцией, которую учащиеся дополняют примерами из приведенного перечня слов: *бежать по (аллея)*, *приучаться к (аккуратность)*, *путешествовать по (Англия)* и т. д. Даются с целью контроля и разные виды диктантов (свободные, выборочные, предупредительные, объяснительные), а также небольшие переложения текста типа того, на котором отрабатывался первичный грамматико-орфографический анализ.



Аналогичным образом строится обучение правописанию окончаний прилагательных и глаголов.

Надо иметь в виду, что от прочности навыков правописания окончаний именованных прилагательных зависит и усвоение правописания других классов слов: причастий, определенных разрядов местоимений, порядковых числительных.

Работа с правописанием окончаний прилагательных также начинается с запоминания графического облика наиболее сложных для написания морфем: *-ого, -ому, -ом, -ым, -ие* и т. д.; формируется навык опознавания безударных окончаний. Для этого из предложенного учителем текста учащимся нужно выписать имена прилагательные с безударными окончаниями вместе с определяемым словом (*лилов-ого цвета, пахуч-ие цветы, о красн-ом солнышке* и т. д.). Понятно, что в тексте не могут быть пропущены буквы.

Можно предложить просклонять то или иное словосочетание, принятым способом выделяя окончания имен прилагательных, чтобы глаз воспринимал эти окончания в их цельном графическом образе.

Вторая серия упражнений нацелена на отработку способа определения безударного окончания при письме. Правописание окончания определяется с помощью вопроса (в прилагательном пишется то же окончание, что и в вопросе), за исключением слов на *-ий, -ий* (им. п. ед. ч. муж. р.). Этот способ самый простой и дает при достаточном количестве повторов надежные результаты.

В начальных классах прием постановки вопросов используется в полной мере, однако ошибки в правописании согласуемых слов остаются типичными и в последующих классах. Причина заключается в том, что вопрос, как правило, ставится сам по себе без учета определяемого слова. Чтобы отработать навык постановки вопроса, надо брать текстовый материал повышенной трудности, когда определение и определяемое слово для их сближения требуют мысленных усилий: *Росой обрызганный душистой румянным вечером иль утра в час златой из-под куста мне ландыш серебристый приветливо кивает головой...* В данном примере прилагательное (как час-

то бывает в поэтической речи) не только стоит после определяемого слова, но и значительно удалено от него: *Росой обрызганный ... ландыш*.

Конечно, подобный пример в 5 классе, может быть, годится как иллюстрация мысли, но такая иллюстрация запоминается, вызывает эмоции, способствует осознанию сути приема. Тренировка строится на более простых конструкциях, которых немало в других поэтических строфах М. Ю. Лермонтова (см. «На севере диком...», «Родина», «Тучи», «Парус» и др.) и в произведениях других поэтов и писателей.

Хорошо, если на первых порах учащимся предлагаются тексты, содержащие прилагательные с пропущенными окончаниями или в форме именительного падежа: *ярк.. звезды, (солнечное) затмением, (фиолетовый) цветка...*

Грамматико-орфографический анализ предполагает отработку правописания окончаний прилагательных в составе словосочетания. Поэтому сначала выписываются словосочетания с именами прилагательными (*в лесах (к а к и х?) бескрайних*), а потом уже списывается или пишется под диктовку (после расширенного орфографического анализа) сам текст.

В качестве текущего и итогового контроля используется свободный диктант или переложение текста: важно не только проверить орфографию, но и убедиться в речевом развитии детей, «слышат» ли они прилагательные, чувствуют ли их метафоричность, точность, уместность. Поэтому замеряются не только ошибки, но и количество прилагательных согласно исходному тексту, их адекватность.

Сообщая, что учащиеся будут делать на уроке, учитель нацеливает их на подчеркивание волнистой чертой имен прилагательных и обозначение окончаний. Такое предупреждение мобилизует пятиклассников и на внимательное отношение к тексту. С этой точки зрения удачным является известный текст К. Паустовского «Грабёж среди бела дня».

Во дворе, среди курчавой гусиной травы, стояла деревянная миска с мутной водой — в неё бросали

корки чёрного хлеба для кур. Щенок Фунтик подошёл к миске и осторожно вытащил из воды большую размокшую корку.

Сварливый голенастый петух <...> пристально посмотрел на Фунтика одним глазом. Потом повернул голову и посмотрел другим глазом. Петух никак не мог поверить, что здесь, рядом, среди бела дня происходит грабёж.

Подумав, петух поднял лапу, глаза его налились кровью, внутри него что-то заклокотало, как будто в петухе гремел далёкий гром <...>. Петух разъярился.

Стремительно и страшно, топая мозолистыми лапами, он помчался на Фунтика и клюнул его в спину. Раздался короткий и крепкий стук. Фунтик выпустил хлеб, прижал уши и с отчаянным воплем бросился в отдушину под дом.

Петух победно захлопал крыльями, поднял густую пыль, клюнул размокшую корку и с отвращением отшвырнул её в сторону — должно быть, от корки пахло псиной. (139 сл.)

Следует широко использовать имеющиеся в учебнике репродукции картин и фотографии (цветные наклейки) для различных видов заданий: для ответов на вопросы с целью употребления учащимися указанных словоформ, для составления пятиклассниками по картине словосочетаний с определенными формами изучаемых частей речи, для написания сочинений малой формы с грамматическим заданием.

С правописанием окончаний глагола учащиеся тоже не раз знакомились, но, учитывая сложность данной части речи, хорошие результаты быстрее всего можно получить при тщательной отработке основных компонентов содержания обучения.

Безусловно, прежде всего необходимо научиться опознавать глагол. Учащимся предлагаются тексты, содержащие глаголы тех форм, правописание которых уже отрабатывалось в I полугодии: *-тся* и *-ться* в глаголах, *ь* после шипящих в глаголах. Упражнения носят привычный характер: «Выпишите (подчеркните) глаголы, объясните правописание». Как обычно, тексты небольшие, грамматико-орфографиче-

ский анализ строго соблюдается: *несёшься, стричь* (в глаголах всегда пишется **ь**); *старик удивляется* (что делает?), *удивляться* (что делать? — в вопросе есть **ь**) *здесь нечему* и т. д.

Контролируется процент обнаружения глаголов и владение грамматико-орфографическим анализом.

Вторым компонентом орфографической подготовки являются развитые навыки обнаружения в тексте глаголов с безударными окончаниями: 1. *Поёт зима — аукает, мохнатый лес баюкает...* 2. *Скачет конь, простору много, валит снег и стелет шаль, бесконечная дорога убегает лентой вдаль.* (С. Есенин) В тексте семь глаголов, шесть из которых с безударными окончаниями.

Процесс опознавания глаголов протекает успешнее, если учащиеся знают наизусть личные окончания глаголов. Это облегчает и усвоение правописания личных окончаний. Поэтому третьим компонентом обучения и контроля является развитие навыков распознавания окончаний. Учащиеся должны безошибочно выполнять такие задания.

1. Запишите личные окончания глаголов I и II спряжения.

Записывая эти окончания как морфемы (*-ешь, -ет, -ем* и т. д.), учащиеся воспроизводят их «портретный» облик, который и является носителем грамматического значения; буквы *е* или *и* в составе глагольного окончания не несут никакого грамматического смысла; выбор правильного написания окончания глагола связан с элементом *-ешь* или *-ишь, -ете* или *-ите*. Выбор букв *е* или *и* характерен для имен существительных.

2. Найдите глаголы, обозначьте личные окончания, укажите формы (*нес<sup>ете</sup>сь* — 2-е л. мн. ч.).

3. На какую форму глагола указывают следующие окончания глаголов: *-ишь, -ите, -ут, -ит*?

Вся эта работа подводит к основной задаче — сформировать навыки правописания безударных личных окончаний глагола. Последним звеном обучения (четвертый компонент) является процесс становления правильного способа действия в опреде-

лении окончания глагола в ходе письма. Выбор окончания (-ешь или -ишь, -ем или -им и т. д.) зависит от спряжения. Это учащиеся должны знать. Как определить, к какому спряжению относится глагол? Алгоритм действия имеет такое строение: 1) *любит* (окончание безударное) → 2) что делает? (сов. вид) → 3) что делать? — *любить* (глагол на -ить, II спр.) → значит, надо писать *любит*. Такое развернутое рассуждение сначала дается для того, чтобы избежать частых ошибок из-за смешения вида. В дальнейшем основным «свернутым» способом действия (орфографическим анализом) является следующая форма записи: *заметает* (*заметать* — I) *пурга белый путь*. Или: *заметает* (-ать, I) *пурга белый путь*.

Какой бы формой комментирования ученик ни пользовался, важно, чтобы он владел ею на уровне почти навыка, мог бы быстро, без затруднений определить спряжение. Если ошибки в написании окончания глагола все же допускаются, значит, ученик или не опознает глаголы в речи, или не видит безударные окончания, или смутно представляет себе графический образ окончаний разных форм, или слабо владеет способом определения конкретного окончания глагола в речевом потоке. Контролируется каждый компонент формируемого навыка с помощью указанных заданий.

Итоговой проверочной работой является запись текста — свободный или обычный проверочный диктант, переложение текста, письмо по памяти. Например, для диктовки можно дать такой подбор примеров с заданием выделить окончания глагола.

1. Мурава лугов ковром стелется, виноград в садах наливается. (*И. Никитин*) 2. Снег, что белый пух, быстро кружится; подымает грудь море синее, и горами лёд ходит по морю; и пожар небес ярким заревом освещает мглу непроглядную. (*И. Никитин*) 3. На безлюдный простор побелевших полей смотрит весело лес из-под чёрных кудрей. (*И. Никитин*) 4. Кругом пестреет лес зелёный; уже румянит осень клёны... (*А. Майков*) 5. Ещё земли печален вид, а воздух уж весною дышит и мёртвый в поле стебель колышет... (*Ф. Тютчев*)

## МОРФЕМИКА И СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

Одна из важнейших особенностей данного курса русского языка состоит в его функционально-семантической направленности. Это выражается прежде всего в том, что учебник предусматривает специальную работу, в центре которой оказываются разнообразные языковые значения, передаваемые морфемами, словами, словоформами, а также более сложными синтаксическими образованиями. В этом смысле «Морфемика и словообразование» является центральным разделом, при изучении которого у пятиклассников формируется функционально-семантический взгляд на изучаемые единицы языка, способность воспринимать, осознавать семантическую сторону рассматриваемого явления и его функциональную роль в языке и речи.

Прежде всего перечислим основные положения, являющиеся принципиальными для методики обучения морфемике и словообразованию, реализованной в данном учебнике.

1. Важнейшей задачей в обучении является формирование представления о слове как системе языковых значений, передающихся с помощью морфем.

2. Учащиеся должны осознавать, что морфемный разбор — это результат семантического, словообразовательного и формообразовательного анализа слова.

3. Объектом морфемно-словообразовательного анализа должны стать не только слова, но и единицы более высокого уровня обобщения — морфемные модели.

Охарактеризуем каждое из названных положений методики, реализованной в данном учебнике.

### **Формирование представления о слове как системе разных языковых значений, передающихся с помощью морфем**

Слово, являясь важнейшей единицей языка, выражает разные языковые значения, каждое из которых передается специфическими средствами. Выразителем **вещественного значения** считается корень, без которого не может быть слова знаменательной части речи. Словообразующие морфемы (приставки, суффиксы), принимая участие в процессе рождения слова, передают **словообразовательные значения**, кото-

рые в единстве с вещественным значением корня формируют лексическое значение слова. И наконец, выразителем **грамматического значения** слова в основном оказывается окончание.

Все эти значения находятся в слове в сложном взаимодействии и определяют основные языковые характеристики слова: его лексическое значение, морфологические признаки, синтаксическую роль в предложении, стилистическую особенность в употреблении, морфемное строение, написание.

Итак, слово — это языковая единица, в которой скрещиваются, соединяются в своеобразный семантический «пучок» разные типы значений, передающиеся с помощью специальных средств — морфем. Однако при восприятии слова эти значения осознаются в нерасчлененном виде. Морфемный же анализ требует выделения в слове этих разных типов значения и соответствующих им формальных показателей этих значений, т. е. звукобуквенных сочетаний, обладающих значением. В этом и состоит смысл морфемного анализа. Именно эту суть морфемного анализа и не понимают дети, ориентируясь часто при разборе в основном на звуковые подобию, зрительные ассоциации и не воспринимая слово как семантическую единицу, в которой соединяются и взаимодействуют разные значения.

Следовательно, морфемный анализ предполагает овладение особым типом мышления, формирующим специфический взгляд на слово. Такую способность Д. Н. Богоявленский называл «грамматическим мышлением», суть которого психолог видел в готовности ученика к сложнейшей абстрагирующей деятельности на грамматическом уровне. При вычленении отвлеченной идеи слова (корень), той морфемы, которая передает характер отношений между словами (окончание), и других значимых частей нужно отвлечься от лексического значения слова, осознание которого тоже происходит в процессе абстрагирования, и подняться на «второй этаж» абстракции (*Д. Богоявленский*).

Результаты исследований говорят о том, что ученики с большим трудом овладевают вторым уровнем абстракции, где осознаются семантические свойства

более мелких лингвистических единиц, чем слово. Детям очень нелегко отвлечься от лексического значения, выделить в слове морфемы, достаточно четко осознавая их семантическую наполненность. «И это несмотря на то, что ребенок уже с двухлетнего возраста начинает свое «словотворчество» («примолоточил», «намакаронился», «лошадист» и т. д.), т. е. начинает чувствовать значение приставок и суффиксов родного языка. Осмыслить (осознать) саму идею, что аффикс может иметь смысл, ученик может только с помощью дидактического материала»\*. Однако именно этого материала и не хватает в учебном процессе, объектом анализа преимущественно становится форма, изолированная от значения.

В семантической сложности и многоплановости морфем, которые являются носителями разных смысловых функций, нужно искать и главную причину поверхностного освоения учениками понятия значимости, являющегося ведущим понятием морфемики.

Суть выражения значимая часть слова остается для ученика не до конца раскрытой и осознанной прежде всего потому, что за этой формулировкой скрывается по крайней мере три важных лингвистических смысла, связанных с разными типами языкового значения, которые передаются с помощью морфем. Специфика этих значений такова, что они могут быть осмыслены и вычленены в результате определения конкретной **функции** морфемы в данном слове.

Таким образом, формирование грамматического мышления, основанного на более высокой степени языковой абстракции, предполагает реализацию в процессе обучения принципа **функционально-семантического** взгляда на морфему. Этого требует природа морфемы, особенность формирования словообразовательного мышления: внедрение в сложную область морфемной семантики должно опираться на более простые для осознания языковые ориентиры. Таким ориентиром может стать осмысление функции вычленяемого в слове семантически полноценного отрезка.

---

\* Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. — М., 1973. — С. 101.



Внимание к функциональной роли морфемы поможет ученику лучше осознать существенные признаки языкового явления, которые обычно определяются ребенком «чисто эмпирическим путем — выделением инвариантных признаков, повторяющихся в единичных объектах»\*.

«Эмпирические обобщения» часто являются причиной многих ошибок в разборе слова по составу, так как приводят к смешению одних явлений языка с другими. Так, ориентируясь на несущественный признак (конец слова, буквенное сочетание), ученики выделяют знакомое им окончание *-ть*\*\* в существительных с суффиксом *-ость* («смелос<sup>ТЪ</sup>», «гордос<sup>ТЪ</sup>»), игнорируя тем самым семантическую сущность обозначенного элемента слова. А ведь *-ть* является показателем инфинитива, и это грамматическое значение совершенно неуместно приписывать существительным; в этих словах следует искать другое грамматическое значение (жен. р., 3-е скл., ед. ч., им. — вин. п.) и окончание (нулевое), которое передает эту грамматическую информацию.

Таким образом, основной смысл в изучении состава слова и словообразования состоит в том, чтобы, опираясь на языковое чутье ребенка, формировать функционально-семантический взгляд на морфему, отрабатывать способность различать в слове разные виды значений и выделять соответствующие этим значениям морфемы. При этом формируется понима-

---

\* Б о г о я в л е н с к и й Д. Н. Проблемы формы и значения в трудах лингвистов и методистов//РЯШ. — 1972. — С. 29.

\*\* Еще раз обращаем внимание на то, что в учебнике морфема *-ть* (*-ти*) инфинитива обозначена как окончание. Как известно, существует и иная точка зрения, отраженная в учебном комплексе под редакцией В. В. Бабайцевой, а также в соответствующих ему методических разработках: обозначение *-ть* (*-ти*) как суффикса. Ученикам полезно сообщить о том противоречии, которое существует в современной науке, и дать представление об инфинитивном *-ть* (*-ти*) как особой морфеме. Некоторые учителя рекомендуют даже обозначать ее особым значком, который «примиряет» обе точки зрения:  $\overbrace{\text{прилете}}^{\wedge} \overbrace{\text{ть}}^{\wedge}$ ,  $\overbrace{\text{приглядыва}}^{\wedge} \overbrace{\text{ть}}^{\wedge}$  и т. п.

ние того, что «всякое дробление слова есть дробление смысловое»\*.

Эта работа начинается с первой четверти при изучении § 20 с символическим названием «Почему корень, приставка, суффикс и окончание — значимые части слова». Это не только название параграфа и урока, посвященного изучению этого параграфа. Это тезис, который попробуют доказать дети в конце урока. Более того, это тезис, который должен научиться доказывать каждый пятиклассник к концу I полугодия.

Как же добиться от учащихся понимания этой важнейшей характеристики морфем? Первый урок начинается с выполнения упр. 103, в котором предлагается прочитать текст сначала про себя, а затем вслух, вставляя необходимую информацию о количестве звуков, букв, слогов и морфем в одном и том же слове (*переходный*). По аналогии можно проанализировать и другие слова (*ежиками, засвистят* и т. п.). Упр. 104 поможет подчеркнуть важное отличие слога и морфемы: последняя единица языка является *значимой*, т. е. передающей определенные языковые значения.

Итак, морфема — значимая часть слова. Это утверждение глубже и нагляднее раскрывается на уроке при выполнении специально подобранных заданий. А начать эту работу можно с игры «Отгадай слово!».

На доске записано существительное *мигрята*, но оно закрыто, предположим, листом ватмана. Учитель приоткрывает одну букву (любую, например, начальную *т*), а ученики пробуют по одной букве отгадать, какое слово записано. Конечно, у детей ничего не получается, потому что буква не передает значение (конечно, если она не является морфемой); по одной букве нельзя догадаться о значении слова, о том, какой частью речи это слово является. Раскрытый слог (к примеру, *ти*) тоже мало что проясняет. А вот когда, наконец, показывается корень, появляется и важная информация о слове. Ребята хорошо понимают, что в точности не смогут назвать слово, но зато вполне определенно скажут о его значении и назовут не-

---

\* Пешковский А. М. Избранные труды. — М., 1959. — С. 77.

сколько слов, имеющих этот корень, а следовательно, и общность в значении, которую и придает именно корень (*тигрица, тигровый, тигриный, тигренок, тигролов*).

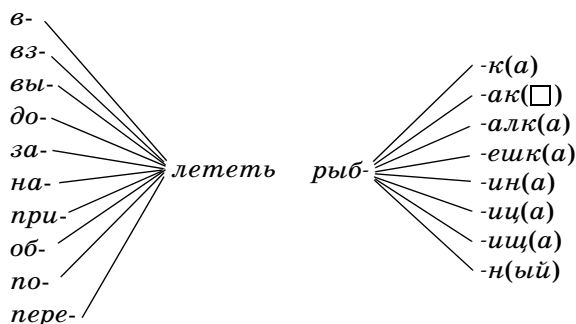
Другое закрытое слово (например, *бег[ут]*) начнем раскрывать с конца. И тогда окончание расскажет детям много интересного о спрятанном слове. Эта морфема, конечно, даже не намекнет на точное лексическое значение слова, зато полностью расскажет о его грамматических признаках.

А дальше ученики пробуют по одной значимой части рассказать о слове, которое может включать в свой состав эту морфему: *-онок-* — сущ. со значением «детеныш животного», одушевл., муж. р., 2-е скл., ед. ч., им. п.; *[-ый]* — прил. муж. р., ед. ч., им. п.; *у-* — слово со значением «удаления» (*убежать, улететь*); *-дом-* — слово с лексическим значением «здание» и т. п.

После такой работы легче справиться с упр. 105, которое предлагает пересказать текст, отвечая на вопрос, заданный в названии § 20.

Еще один вид работы, на который хочется обратить внимание. Это задания, в процессе выполнения которых ученики наблюдают за тем, как замена одной только морфемы может изменить значение слова или его форму. Помимо упр. 114, нацеленного на такой анализ, можно предложить школьникам и другие задания.

1. Образуйте и запишите слова. На основе этих примеров докажите, что приставка и суффикс — значимые части слова.



2. В словах *подземный*, *подводный* замените приставку *под-* приставкой *над-*. Какие изменения произойдут со словами и почему?

3. Чем *барабанщик* отличается от *барабанчика*? Как объяснить эти отличия?

4. Образуйте от слов *дом*, *стол* слова со значением «маленький» и со значением «огромный». Какие морфемы вам для этого понадобились?

5. От слов *волк* и *орел* образуйте и запишите слова со значением: 1) «самка животного»; 2) «детеныш животного». Выделите морфемы, которые вносят в слова эти значения.

Для облегчения работы, связанной с определением значения словообразующих аффиксов (приставок и суффиксов) и формулировкой этих значений, в конце учебника помещен словарик значения морфем. В него включено только несколько наиболее типичных суффиксов и приставок, значение которых требуют выявить упражнения учебника (упр. 108, 116, 601, 701, 704 и др.).

Очень эффективным приемом на этом этапе обучения являются задания типа «Расскажи о слове...». При этом предлагаются отдельные морфемы, а дети «считывают» информацию о словах по этим значимым частям:

\_\_\_\_\_ ами — сущ., мн. ч., тв. п.;

\_\_\_\_\_ ишь — глаг. II спр., изъявит. накл., наст. (буд.) вр., 2-го л., ед. ч.;

\_\_\_\_\_ ята — нариц. сущ. со значением «детеныш животного», одушевл., мн. ч., им. п.;

\_\_\_\_\_ оватых — качеств. прилаг. со значением «немного, слегка...», полное, в форме мн. ч., род. п.;

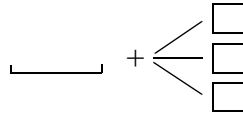
\_\_\_\_\_ арь□ — нариц. сущ. со значением лица, одушевл., 2-го скл., муж. р., в форме ед. ч., им. п.

В начале учебного года закладываются основы правильного разбора слова по составу — разбора, основанного на структурно-семантическом анализе (упр. 105, 112). Кроме того, обращается внимание детей на то, в каких видах языкового анализа (морфемном, морфологическом) следует учитывать значение морфем (упр. 111, 113, 114 и др.). Таким образом, в начале

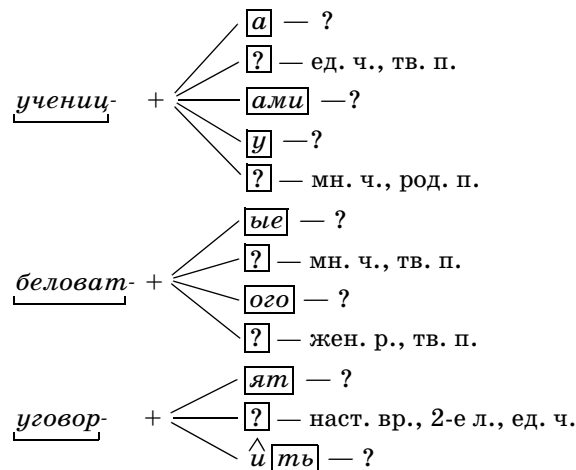
учебного года у учащихся формируется представление о значении разных морфем.

Затем подробно рассматривается функционально-семантическая характеристика одной из морфем, изучение которой становится как бы «мостиком» между морфемикой и грамматикой. Речь идет об окончании, а точнее, об осознании процессов формообразования, в которых принимает участие эта морфема. § 21 так и называется: «Как образуются формы слова».

Знакомство с механизмом формообразования поможет организовать схему, которая становится своеобразным ядром первого урока:



Учитель рисует на доске эту схему так, чтобы в нее можно было мелом вписать необходимую информацию, стереть ее, когда потребуется, внести новые сведения. Важно, чтобы не забывалось главное: замена окончания не формальный, механический процесс, не просто замена букв. Замена окончаний меняет грамматический статус слова. Вот почему схема должна содержать и информацию о значении окончания. Так, в течение урока схема останется в памяти ученика неизменной, несмотря на то что она несколько раз будет обновляться новой информацией:



Эта схема поможет детям лучше понять и природу нулевого окончания. Так, разбирая слово *ученица* и его формы, пятиклассники сталкиваются с необходимостью записать окончание, передающее форму множественного числа родительного падежа. Оказывается, что в «квадратик» записывать нечего. Окончание есть (потому что есть значение!), а буквы для его выражения (да и звука) нет. Вот таким образом — от значения окончания — лучше строить работу с этим видом флексии.

А чтобы ученику помочь в такой работе, опять предложим схему, которая представлена на с. 46 учебника\*.

Данная схема не только помощник ученику в поисках нулевого окончания, но и ориентир в работе учителя. Так как схема нацеливает на совершенно определенные формы, которые образуются с помощью нулевого окончания, то и задания для учеников должны ориентировать не столько на поиски нулевого (т. е. материально не выраженного) окончания, сколько на определение грамматического значения этих окончаний, тех форм, которые образуются с помощью этих флексий. Поэтому особенно на первых порах полезны задания типа: «Выпишите из текста (упражнения или художественного текста) слова указанных форм»; «Объясните, с помощью каких окончаний образуются эти формы». А в качестве образцов, слов-опор можно использовать слова-примеры из схемы:

*рош*□: *бань*□, ...      *речь*□: *моль*□, ...

*плащ*□: *столб*□, ...      *говори*^<sup>л</sup>□: *переех*^<sup>л</sup>□, ...

К слову сказать, у пятиклассников надо воспитывать особенно внимательное отношение к глаголу прошедшего времени, добиваясь того, что ученик должен привыкнуть, опознав этот глагол, выделять окончание, суффикс *-л-* и предшествующий ему глагольный суффикс. Привычным и естественным должно стать для учеников задание выделить в глаголе все суффик-

---

\* В дальнейшем эта схема, переписанная в тетрадь, пополняется и другими сведениями, например о некоторых формах глагола, краткого прилагательного, причастия.

сы и окончание при выполнении разнообразной работы на уроке, дома. Только так можно «справиться» с труднейшей частью речи и подготовить учеников к изучению причастия и деепричастия в 6 классе.

Таким образом, при изучении § 21 пятиклассники знакомятся с простой формулой, которая отражает закономерность, почти безотказно действующую в русском языке: **значение □ = форма слова**. Это означает, что, устанавливая значение окончания, например в слове *поют*, мы одновременно определяем форму слова.

Совершенствование грамматических умений на основе морфемного анализа может помочь и при изучении синтаксиса, когда от школьников потребуется понимание особенностей употребления слова в составе словосочетания или предложения.

1. Постройте словосочетания по схемам. Можно ли догадаться, какой частью речи будет каждое слово? Докажите.

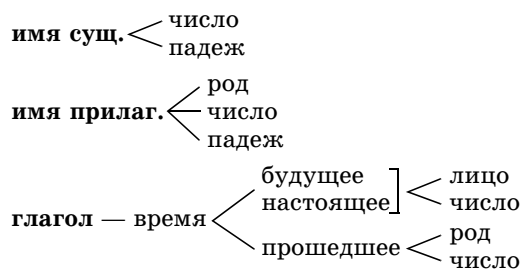
\_\_\_\_\_ **ют** в \_\_\_\_\_ **у**; \_\_\_\_\_ **ая** \_\_\_\_\_ **а**;  
о \_\_\_\_\_ **ых** \_\_\_\_\_ **ах**.

2. Объясните, какое слово в данных словосочетаниях является главным и почему.

\_\_\_\_\_ **его** \_\_\_\_\_ **а**; \_\_\_\_\_ **ете** на \_\_\_\_\_ **е**;  
\_\_\_\_\_ **тв** от \_\_\_\_\_ **ы**.

Итак, работая со словоформами и выделяя окончания в словах, ученики постепенно приближаются к осознанию сложнейшего понятия — **грамматическое значение**. Пятиклассники должны понимать, что основным способом выражения грамматического значения в русском языке является окончание и что разновидностями грамматического значения считаются значение падежа (*весн**а*** — им. п.; *о весн**е*** — пр. пад.), значение числа (*стакан**□*** — ед. ч., *стакан**ы*** — мн. ч.), значение рода (*приличн**ый*** — м. р., *приличн**ая*** — ж. р., *приличн**ое*** — ср. р.), значение времени (*полива**ет*** — наст. вр., *поливал**а*** — прош. вр., *будет поливать* — буд. вр.), значение лица (*по**ю*** — 1-е л., *по**ешь*** — 2-е л.) и другие значения.

Кроме того, школьники уже к IV четверти должны иметь представление о том, что в каждой изменяемой части речи окончание передает свой специфический «набор» грамматических значений:



Таким образом, еще до изучения морфологии пятиклассники овладевают важнейшим грамматическим умением — опознавать разные части речи не только по вопросам, но и по типичным словообразовательным морфемам, флексиям, а также определять грамматическую форму изменяемых частей речи, устанавливать грамматическое значение окончания.

Говоря о формировании представления о морфеме как значимой части слова, нельзя не остановиться на работе с однокоренными словами.

Корень — это основная морфема, без которой вообще не может существовать знаменательное слово, так как в корне сосредоточено ядро лексического значения слова. Оттого и значение корня называется вещественным, т. е. соответствующим отдельному понятию, за которым стоит предмет, явление и т. п. Когда речь заходит о корне, учитель обычно с горечью вспоминает о том, что эта морфема дает самое большое количество орфографических ошибок. А это происходит совсем не случайно. Дело в том, что орфограммы корней «подстерегают» ученика буквально в каждом слове. Судите сами: в «Словаре морфем русского языка», где представлен морфемный инвентарь языка, содержится 4,5 тысячи корней, в то время как служебных морфем значительно меньше (примерно 500 суффиксов, меньше 100 приставок, а окончания вообще легко подсчитать)\*.

\* См.: Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф. Словарь морфем русского языка. — М., 1986.



Но, конечно, сложное положение с орфографией корня определяется не только этими обстоятельствами. Плохо то, что ученик обычно не умеет (да и не чувствует в том потребности!) работать со словом, видя в нем корень как значимую единицу. Так появляются ошибки типа «слагаются» — проверочное слово *слог*, «меролобивый» — *мера*, день «раждения» — *радость* и многие другие.

Как научить школьников обращать внимание на значение корня? Один из эффективных приемов связан с анализом лексического значения с опорой на ближайшее однокоренное слово: *р..портовать* — отдавать *рапорт*\*. Другим эффективным приемом, который «будит» языковое чутье ребенка и помогает ему лучше осознать семантику корня, является анализ корней-омонимов. Он вырабатывает привычку начинать языковой анализ (морфемный, морфологический, орфографический) с выяснения лексического значения слова, которое помогает осознать вещественное значение выделяемого в этом слове корня. Подобные задания имеются в учебнике. Тем не менее практика показывает, что в процессе обучения следует усилить внимание к такой работе, увеличить объем выполняемых упражнений, содержащих подобный дидактический материал. Для этой цели приведем тексты, в которых сталкиваются слова с корнями-омонимами. Эти тексты можно использовать в качестве выборочного диктанта, цель которого — рассортировать слова в зависимости от значения корня и подобрать однокоренные к этим словам (или найти в предложенном тексте).

1. Дождик льёт — кругом вода,  
Мокнут столб и провода.  
Мокнут кони и подвода,  
Дым над крышами завода,  
От бегущих быстрых вод  
Задрожал водоотвод.  
Протекает небосвод —  
На земле водоворот.  
А по лужам у ворот  
Дети водят хоровод.

(Л. Яхнин)

---

\* См. упр. 111, 115 и др.

2. Понимаете, ребята, водяной может заниматься только тем ремеслом, в котором есть что-нибудь от воды, ну, например, может быть он под-водником, или про-водником, или, скажем, может писать в книжках в-водную главу, или быть за-водилой, или вод-ителем трамвая, или выдавать себя за руко-водителя или за хозяина за-вода, словом, какая-нибудь вода тут должна быть.

(К. Чуковский)

3. Косарь косил красивую траву,  
Она, пронизанная земляникой,  
Скрывалась от косы во рву,  
Сбегала под откос к малине дикой,  
Но не укрылась, на покос легла.  
Легла, упала,  
Скомкала соцветья.

(А. Прокофьев)

Морфемная работа над значением корня в I полугодии (да и в дальнейшем в 5 классе) должна иметь орфографическую направленность, поскольку анализ правописания корня является основным в орфографической работе (см. об этом раздел «Орфография»). С этой целью хорошо познакомить школьников (и по возможности записать в специальную тетрадку для схем, таблиц и т. д.) со словариком корней, куда войдут смешиваемые на письме корни-омофоны. Такой словарик можно составить на основе следующих примеров.

Алюминиевый бачок — лечь на бочок, загадать — годовщина, гласность — не видно глаз, вдали — долина, девица — удивительный, прожевать пищу — проживать в городе, закалиться — наколоть, карать — корить, сокращать — укрощать, лесной — лисица и т. д.

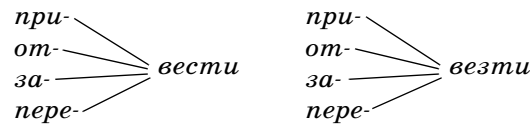
Главный принцип работы с корнями-омофонами — сопоставление, точнее, противопоставление. На нем построены тренировочные задания, такие, например:

1. Подберите и запишите однокоренные к словам *дева* и *диво*. Проверьте, сохранили ли вы одинаковое написание корня к каждой группе слов.

2. Запишите по два слова с данными корнями. Что вы можете сказать о правописании этих слов?

-греб-: ...	-част-: ...
-гриб-: ...	-чест-: ...
-грипп-: ...	-чист-: ...

3. Образуйте и запишите слова, объясняя их значение, строение и написание. Сделайте вывод.



4. От слов *бок, бак, кот, катать* образуйте слова по данной модели  $\widehat{ок}$ □. Запишите их, объясняя написание.

Итак, до изучения раздела «Лексика. Словообразование. Правописание» работа посвящена анализу морфемы как значимой части слова. На такую работу не жалко тратить времени, потому что она не стоит особняком в процессе обучения, а самым тесным образом связана с формированием грамматических, лексических и орфографических умений. В основу этих умений постепенно закладывается морфемный взгляд на слово, который открывает у учащихся способность по отдельной морфеме определять важную информацию о слове, формирует умение соотносить конкретное слово с той словообразовательной морфемой, по которой оно образовано, и, наконец, учит правильно действовать при выборе написания: **значение слова** → **его строение** → **написание**.

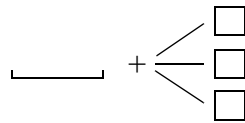
Раздел «Лексика. Словообразование. Правописание» опирается на полученные знания и отработанные умения и ведет учеников дальше в освоении морфемной семантики и в отработке умения ориентироваться в морфемной структуре слова.

В этом разделе более подробно дети рассматривают словообразовательное значение морфем и в связи с этим получают информацию о механизме словообразования в русском языке. Эти сведения органически включаются в общий анализ слова как элемент лексической системы языка и связаны с § 35 «Как пополняется словарный состав русского языка». Из него дети узнают, что словообразование — основной путь обогащения лексики в русском языке.

§ 36 «Как образуются слова в русском языке» отвечает на вопрос, поставленный в заглавии. При этом

пятиклассники, во-первых, должны понять различие процессов формо- и словообразования, а во-вторых, должны осознать механизм образования слов.

Значительно облегчают эту работу графические схемы, которые в наглядной форме объясняют суть действующих в русском языке законов образования слов. Эти схемы противопоставляются уже известной схеме, символизирующей формообразование:



Как же объяснить детям суть деривационных (словообразовательных) процессов? Известно, что основным понятием словообразования является понятие производящей основы. Этот термин в учебнике не употреблен, но понятие об этом важном словообразовательном явлении пятиклассникам дают, используя при этом графические возможности, т. е. обозначают эту основу специальным значком  $\overline{\quad}$ , а при устном анализе называют ее «исходной частью слова (или словом), к которой присоединяется та или иная морфема»:

$\overline{\text{берёз}}a + \widehat{\text{ов(ый)}} \rightarrow \text{берёзовый};$

$\overline{\text{при}} + \overline{\text{готовить}} \rightarrow \text{приготовить};$

$\overline{\text{нов}}ая + o + \overline{\text{стройка}} \rightarrow \text{новостройка}.$

Ученики знакомятся только с самыми распространенными способами образования. Их графическими символами станут следующие схемы:

$\overline{\quad} + \widehat{\quad} \rightarrow$  — суффиксальный способ;

$\overline{\quad} + \overline{\quad} \rightarrow$  — приставочный способ;

$\overline{\quad} + \overline{\quad} \rightarrow$  — сложение без соединительной гласной;

$\overline{\quad} + o (e) + \overline{\quad} \rightarrow$  — сложение с соединительной гласной.

Организовать работу с этими схемами помогут упр. 281—285, а также приведенные ниже задания.

1. Укажите, от какого слова образованы данные. Записывая эти схемы, устно рассказывайте, как образовалось слово.

Образец записи:  $(\text{болот})_o + \widehat{-н(ый)} \rightarrow \text{болотный}$ .

... → словарь, ... → нехороший, ... → заборчик, ... → грибной, ... → пригород, ... → песок, ... → кожаный.

2. Определите, какое слово от какого образовано и при помощи какой морфемы.

Образец записи:  $(\text{сыр})_{ой} + \widehat{-оват(ый)} \rightarrow \text{сыроватый}$ ,  $\overline{вы-} + (\text{нести}) \rightarrow \text{вынести}$ .

Лифт, лифтёр. Сыр, сырок. Цветной, цвет. Жить, прожить. Нелюбимый, любимый. Белый, белизна. Велосипедист, велосипед. Бесплатный, платный.

3. Образуйте глаголы-антонимы, используя данные схемы.

$\overline{при-}$   
 $\overline{от-}$  > + ;     $\overline{при-}$   
 $\overline{у-}$  > + ;     $\overline{в-}$   
 $\overline{вы-}$  > + .

4. От слов *чай, зависть, помощь, весть, вопрос, задача, слово* образуйте по схеме  +  $\widehat{-ник}$  () новые слова.

Запишите сначала слова со значением «предмет». Чем объяснить общность в значении слов этой группы? Какое общее значение имеют все остальные слова и почему?

5. По схеме  +  $\widehat{-арь}$  () образуйте слова со значением «человек». Можно ли включить в эту группу слово *букварь* и почему?

6. Прочитайте стихотворение. Что придает ему шуточный характер? Выпишите слова, которых нет в русском языке. Установите, по каким моделям они созданы и каким способом образования при этом пользовался автор.

Знаем, кто такие кони.  
Ну, а кто такие пони?  
Я хотел понять —  
Не понял.  
Если кони спят в конюшне,  
Значит, пони спят в понюшне.

Мчатся кони —  
 Топот конский,  
 Мчатся пони —  
 Топот понский.  
 С пиками наперевес  
 Грозно скачет конница.  
 А на пони?  
 Понница.

(С. Иванов)

7. Прослушайте текст. Отвечая на вопрос текста, придумайте слова. По какой модели они будут образованы и почему?

Еще раз прослушайте текст и определите, сколько в нем слов, образованных по схеме  $\text{○} + \widehat{\text{онок}} (\square)$ .  
 ( $\widehat{\text{ёнок}}$ )

### Как их зовут

Под водой постоянно встречаешь разных рыбок — рыбьих ребят. А как их назвать — не знаешь.

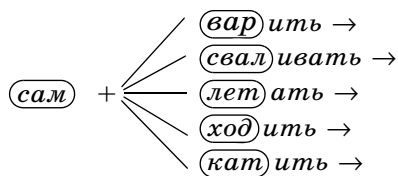
У нас, на земле, просто. У волка — волчонок, у лося — лосёнок, у зайца — зайчонок, у глухаря — глухарята, у дрозда — дроздята, у гуся — гусята. Лисята, утятта, ежата, галчата.

А попробуй-ка под водой!

Ну, у щуки — щурята. Это известно. А дальше?

(Н. Сладков)

8. Образуйте и запишите слова. Какой способ образования они иллюстрируют? Приведите примеры слов, образованных этим способом. В чем особенность строения всех этих слов?



### Морфемный разбор как результат словообразовательного анализа слова

Ключевой проблемой при обучении морфемике и словообразованию является формирование правильного подхода к разбору слова по составу и отработка соот-

ветствующего навыка. Ученик должен хорошо понять суть этого вида анализа, который является разновидностью смыслового анализа слова и результатом словообразовательного и формообразовательного разбора.

Осмысляя семантическую природу словообразовательных морфем, дети постепенно подходят к осознанию единства трех сторон, органично сочетающихся в каждой приставке и суффиксе: **форма** (причем обращается внимание на единообразное написание каждой из этих морфем, не отражающее на письме фонетические варианты этих значимых частей слова) + **значение** (каждый словообразовательный аффикс передает определенное значение, которое отражается в лексическом значении слова: «маленький ...», «тот, кто ...», «предмет, которым ...» и т. п.) + **функция** (осознание словообразующей роли приставки и суффикса). На этой основе трехмерного восприятия словообразующей морфемы и формируется правильный способ анализа морфемного состава слова.

Чему же нужно научить школьника, чтобы он справлялся с разбором слова по составу? Прежде всего разберемся в сути этого вида языкового анализа.

Обучающие возможности морфемного разбора не вызывают сомнений и разногласий у методистов и учителей. Однако вопрос о сути самого этого анализа в условиях школьного обучения, последовательности его проведения до сих пор остается открытым.

Первый вопрос, который касается существа структурного анализа слова, — это взаимоотношение между двумя видами структурного анализа — морфемным и словообразовательным. Как известно, принципиальным положением современной лингвистики является противопоставление этих двух видов анализа. Ряд ученых рассматривает их как независимые друг от друга анализы (Н. Д. Арутюнова), которые даже мешают друг другу (М. Ф. Скорнякова). Другие утверждают, что морфемный и словообразовательный анализы взаимодействуют друг с другом (А. Н. Гвоздев, Е. С. Кубрякова, В. В. Лопатин, М. И. Морозова, Л. Г. Свердлов, Н. М. Шанский, Н. А. Янко-Триницкая и др.). Причем взаимодействие это рассматривается тоже неоднозначно. Так, группа ученых считает, что морфемный анализ предшествует словообразовательному (Н. А. Янко-Триницкая). Им противостоит

мнение другой группы ученых (В. В. Лопатин, Н. М. Шанский и др.), которые, напротив, исходят из того, что «подлинный морфемный анализ... начинается тогда, когда уже установлена (путем последовательно примененного словообразовательного анализа) словообразовательная структура слова, выяснено значение (в том числе словообразовательное) каждой морфемы и структурная функция каждого вычленяемого в слове отрезка. При морфемном анализе мотивированных слов мы имеем дело с результатами такого исследования, и в этом смысле **м о р ф е м н ы й а н а л и з в т о р и ч е н** по отношению к анализу словообразовательному»\*.

Мы полагаем, что для школьного обучения это утверждение лингвистов является руководством к действию. В самом деле, чтобы разобраться в морфемной структуре слова, необходимо словообразовательное осмысление этого слова.

К примеру, чтобы разобраться в словообразовательных аффиксах слова *водянистость*, следует «пройти» по всем этапам словообразовательной цепочки, которая и проясняет морфемный состав слова:  $\widehat{вод}[\underline{а}] \rightarrow \widehat{водян}[\underline{ой}] \rightarrow \widehat{водянист}[\underline{ый}] \rightarrow \widehat{водянистость}[\underline{ь}]$ . Именно такой словообразовательный взгляд на морфемную структуру слова нужно сформировать у детей.

Напомним, что мы рассматриваем структурный анализ не как конечную цель обучения, а как действенное, эффективное средство формирования способности ориентироваться в структуре слова, мгновенно распознавая те морфемы, которые определяют ход и результат языкового анализа, направленного на решение конкретных практических задач (орфографических, грамматических, лексических). Следовательно, важно не то, сколько слов ученик разберет по составу за годы учения, а то, как он будет при этом действовать, на какие ориентиры опираться.

---

\* Лопатин В. В. Русская словообразовательная морфемика: Проблемы и принципы описания. — М.: Наука, 1977. — С. 28—29.



Мы считаем, что структурный разбор, которым должен овладеть школьник, по своим целям является морфемным, так как в результате его проведения должны быть вычленены морфемы. По характеру же анализа, требующего мотивированного вычленения морфем на основе осознания их семантической и функциональной сути слова, — это анализ словообразовательный и формообразовательный (для изменяемых частей речи).

Очень важным является вопрос о последовательности такого разбора. Вообще нужно сказать, что до сих пор этот вопрос считается дискуссионным в современной методике. Пожалуй, не вызывает сомнения только первый пункт такого анализа: на основе сопоставления форм слова выделяется окончание и формообразующая основа. Таким образом, формообразовательный анализ в структуре морфемного разбора стоит особняком и резко противопоставляется дальнейшему анализу, который вступает в свою следующую фазу — словообразовательную.

Что должен на этом этапе разбора увидеть ученик: корень или словообразующие аффиксы? Методическая литература не дает однозначного ответа на этот вопрос. Так, во многих работах высказывается мнение о том, что в плане разбора после окончания и основы должен стоять корень, так как он, являясь структурным и смысловым центром слова, «держит» весь анализ и потому не может быть выделен на конечном этапе.

Другая точка зрения основана на принципе «последовательного выделения морфем в слове с опорой на окончания ближайшего родства, когда эта процедура заканчивается (!), а не начинается выделением корня... нельзя во всех случаях правильно уже «с первого захода» извлечь из многоморфемного слова корень, механически не разрезав определенным образом организованный структурный целого»\*.

Этот путь морфемного анализа от аффиксов к корню разрабатывался еще лингвистами XIX века. Так, Ф. И. Буслаев считал, что, для того чтобы открыть

---

\* Шанский Н. М. Разбор слова по составу // РЯШ. — 1968. — № 3. — С. 14.

корень слова, «надобно освободить оный от приставок и окончаний»<sup>\*</sup>.

Семантико-словообразовательный подход к морфемному анализу получил широкое признание и в современной лингвистике, и в методике. Однако по существующей традиции большинство школьных учебников предлагают такие планы разбора слов по составу, которые в основном представляют собой перечни морфем в определенном порядке и, по сути дела, ориентируют на опознавание морфем (опознай сначала корень, затем служебные морфемы или наоборот). Жесткая регламентация действий школьника в виде плана разбора может подтолкнуть ученика к анализу на уровне «морфема — морфема» и закрепить убеждение в том, что слово — это чередование повторяющихся в языке типизированных сочетаний букв.

А между тем морфемный анализ слова должен опираться на семантико-словообразовательный его разбор, в результате которого осмысляются значимые части слова. Этот разбор предполагает прежде всего выяснение семантики слова и вопроса о его образовании. Отвечая на вопрос «Как образовано слово?», ученики упорно ищут то слово, от которого непосредственно образовано данное. И неважно, какая морфема помогла быстрее найти соотношение: это может быть и служебная морфема с ярко выраженным значением, и очень знакомый корень, бесспорно, выделяемый во всех родственных словах.

Словообразовательная информация, которую нужно извлечь из слова, потребует опоры на смысловой анализ. В этом случае нас будет интересовать не словарное значение слова (то, что дается в толковых словарях), а буквальное или, как мы его уже называли, словообразовательное.

*Карикатурист* — «тот, кто рисует карикатуры». Значение «тот, кто ...» вносит в слово суффикс *-ист-*, потому мы его и выделяем в слове.

*Белеть* — «становиться белым». Значение «становиться» придает глаголу суффикс *-е-*. В глаголе

---

<sup>\*</sup> Буслеев Ф. И. Опыт исторической грамматики русского языка. Ч. 1. — М., 1858. — С. 75.

*белить* — «делать белым» — это смысловое различие придает морфема *-и-*.

Используем для семантико-структурного анализа словообразовательные схемы:

$\overline{\text{школа}}a + \widehat{\text{ниц}}(a) \rightarrow \text{школьница}$

«школа» + «та, что ...» → «та, что учится в школе»

$\overline{\text{пере}} + \overline{\text{писать}} \rightarrow \text{переписать}$

«заново» + «писать» → «писать заново»

$\overline{\text{малина}}a + \widehat{\text{ник}}(\square) \rightarrow \text{малинник}$

«малина» + «там, где ...» → «там, где растет малина»

$\overline{\text{за}} + \overline{\text{петь}} \rightarrow \text{запеть}$

«начать» + «петь» → «начать петь»

Эти схемы наглядно показывают, что образование слова — не механическое присоединение морфем друг к другу, это и рождение нового лексического значения. Разумеется, далеко не каждое слово в русском языке можно «расписать» таким образом, поскольку лексическое значение, конечно, не «сумма» значений морфем, а более сложное явление. Но вместе с тем определенные закономерности в формировании семантики слова при его образовании хорошо просматриваются. С этими механизмами можно познакомить учащихся. Подобные схемы не только приоткроют для них святая святых рождения слова, но и помогут понять главное: ч т о нужно знать о слове, когда ты пытаешься расчленишь его на морфемы.

Итак, **разобрать слово по составу** это значит:

1) установить, какой частью речи является слово, и в соответствии с этим выделить основу и окончание;

2) определить лексическое значение слова (причем в формулировке нужно употребить ближайшее однокоренное слово, т. е. воспользоваться уже известным приемом определения значения слова с опорой на однокоренное: *ущелье* — *щель* между горами, *счастливчик* — *счастливый* человек, *мячик* — маленький *мяч* и т. п.);

3) выяснить, как образовано слово (от какого слова, при помощи какой морфемы).

Последние два пункта (смысловой и словообразовательный анализ) как бы прокручиваются в некоторых случаях несколько раз. В результате подобного анализа появляется такая запись в тетради:

$$\begin{array}{l} \widehat{\text{трактор}} \square \rightarrow \widehat{\text{тракторист}} \square \rightarrow \widehat{\text{трактористк}} \widehat{\text{а}}; \\ \widehat{\text{матрос}} \square \rightarrow \widehat{\text{матросск}} \widehat{\text{ий}}. \end{array}$$

Это и есть последовательность разбора слова по составу, направляющая школьника на словообразовательный анализ, мотивирующая выделение каждой значимой части слова. Учебник в § 36 предлагает такой план и дает образцы разбора (см. с. 103).

Повторяем, что во многих словах второй и третий пункты разбора придется выполнять несколько раз. Все зависит от того, насколько сложна структура слова. Например, анализируя слово *счастливчик*, мы назовем две пары соотносительных слов, каждая из которых потребует выяснения значения и способа образования:

1) *счастливчик* — «счастливый человек» ←

$$\widehat{\text{счастлив}} \text{ый} + \widehat{\text{-чик}}(\square);$$

(«человек»)

2) *счастливый* — «обладающий счастьем» ←

$$\widehat{\text{счасть}} \text{е} + \widehat{\text{-лив}}(\text{ый}).$$

(«обладающий»)

При разборе слова *радиослушательница* последний пункт анализа придется «прокручивать» четырежды:

1) *радиослушательница* ←

$$\leftarrow \widehat{\text{радио}} + \widehat{\text{слушательница}};$$

2) *слушательница* ←  $\widehat{\text{слушатель}} + \widehat{\text{-ниц}}(\text{а})$  («женщина»);

3) *слушатель* ←  $\widehat{\text{слуша}} \text{ть} + \widehat{\text{-тель}}(\square)$  («тот, кто ...; мужчина, который ...»);

4) *слушать* ←  $\widehat{\text{слух}} + \widehat{\text{-а}}(\text{ть})$  (суффикс глагола).

Особого внимания при морфемном разборе требует пункт о буквальном (словообразовательном) значении

слова. Формулируя таким способом значение слова, пятиклассники на практике применяют критерий Винокура, заключающийся в определении лексического значения производного слова через опору на ближайшее однокоренное. Замечательный лингвист Г. О. Винокур считал, что такое определение лексического значения и является собственно задачей лингвистики. В результате исследований в науке был разработан метод подстановки, заключающийся в использовании специальных формул: «тот, кто ...», «та, которая ...» и т. п. Например:

*обманщик* — «тот, кто обманывает»;  
*ручонка* — «маленькая рука»;  
*красильня* — «место, помещение, где красят»;  
*приоткрывать* — «чуть-чуть открыть»;  
*переписать* — «заново писать»;  
*огурчик* — «маленький огурец»;  
*домишко* — «маленький и (или) плохой дом»;  
*горьковатый* — «слегка горький»;  
*обезводит* — «лишить воды».

Прием словообразовательного толкования является важным этапом в проведении словообразовательного анализа, так как при этом ведется поиск производящего слова и формулируется словообразовательное значение той морфемы, с помощью которой образовано слово.

Подобные рассуждения, к которым постепенно приучаются школьники, конечно, отнимают немало времени на уроке. Однако затраченные на такую работу часы в дальнейшем окупаются за счет того, что у детей складывается привычка вдумчиво подходить к выделению морфем в слове, вырабатываются навыки самоконтроля при проведении разбора слова по составу.

Словообразовательный подход к морфемному разбору требует формирования способности проводить словообразовательный анализ слова.

Это трудный вид языкового разбора, поэтому процесс формирования этого навыка делится, по крайней мере, на три этапа.

1) Формирование умения проводить словообразовательный анализ на уровне словообразовательной пары однокоренных слов.

Суть работы заключается в том, что при анализе производных слов ученики постоянно ставят перед собой вопрос «От какого слова образовано?» и отвечают на него. При этом они учатся правильно пользоваться словообразовательными стрелками.

Жили<sup>ст</sup>ый ← жила. Купечес<sup>к</sup>ий ← купец. Морщи<sup>на</sup> ← морщить. Оловя<sup>нн</sup>ый ← олово. Нефтя<sup>н</sup>ой ← нефть. Органи<sup>ст</sup> ← орган. Песоч<sup>ни</sup>ца ← песок. Поэт<sup>есс</sup>а ← поэт. Прогнози<sup>р</sup>овать ← прогноз. Програм<sup>м</sup>ист ← программа. Пыли<sup>нк</sup>а ← пыль. Пшенич<sup>н</sup>ый ← пшеница. Болот<sup>н</sup>ый ← болото. Зубчат<sup>ы</sup>й ← зуб. Актрис<sup>а</sup> ← актёр. Алёт<sup>ь</sup> ← алый. Артист<sup>из</sup>м ← артист. Балкон<sup>ч</sup>ик ← балкон.

2) Формирование умения составлять словообразовательную цепочку однокоренных слов.

Это умение более сложное по сравнению с предыдущим и формирует способность устанавливать словообразовательные отношения между однокоренными словами, восстанавливать все звенья словообразовательной цепочки и, главное, учитывать последовательность образования слова, чтобы правильно выделить в нем морфемы.

Покупатель ← покупать ← купить.

Морозилка ← морозить ← мороз.

Забывание ← забывать ← забить ← бить.

Наводненность ← наводненный ← наводнить ← водный ← вода.

Вольность ← вольный ← воля.

Загадывание ← загадывать ← загадать ← гадать.

Работа со словообразовательными цепочками в основном предусмотрена в учебниках 6—7 классов.

3) Формирование способности анализировать семантико-словообразовательные отношения однокоренных слов в составе словообразовательного гнезда.

Пройдя последовательно через два предыдущих этапа, ученик пробует разобраться в словообразовательных отношениях родственных слов в гнезде одно-

коренных. Эта работа организуется на последующих этапах обучения (6—9 классы).

Таким образом, в 5 классе ученикам в основном предлагается анализ словообразовательных пар и простых для восприятия и разбора словообразовательных цепочек однокоренных слов.

### **Многоаспектный анализ слов на основе морфемных моделей**

Как правило, объектом морфемно-словообразовательного анализа является отдельное слово, предлагаемое для разбора в учебнике или специально подобранное учителем. Строение каждого слова в процессе такого анализа воспринимается учеником изолированно от других слов, связанных с ним структурно. Вот почему школьнику нелегко «увидеть» за анализируемым словом множество других, соответствующих той же структуре и объединенных семантической, грамматической и словообразовательной общностью.

Языковой анализ (морфемный, орфографический, фонетический, грамматический и т. п.) отдельного слова не вырабатывает у ребенка склонности к необходимым обобщениям в процессе осмысления закономерностей родного языка, способности по отдельному значимому элементу слова (например, по морфеме) догадаться о различных его языковых признаках. А именно это умение, как мы уже говорили, является чрезвычайно важным для выполнения разнообразных практических задач на уроке русского языка.

Опыт показывает, что одним из эффективных приемов, формирующих умение «выхватывать» в словоформе ключевые морфемы, «считывать» их языковое значение и правильно использовать эту информацию в процессе языкового анализа, является разнообразная работа с морфемными моделями слов\*. Этот прием основывается на зрительном вос-

---

\* В первых вариантах учебника было введено понятие «словообразовательная модель», которое позднее было заменено более точным — «морфемная модель». Последний термин акцентирует внимание на морфемном составе слов одной группы, в которую могут войти слова с разной словообразовательной характеристикой.

приятии структурно-семантической схемы слов (при ут, пере аюшилися, в ую, за овываешь и т. п.) и предполагает проведение разнообразных видов языкового анализа слов, «скрывающихся» за такими схемами. Таким образом происходит семантизация графических символов, а также многоаспектный анализ словоформ, которые соответствуют конкретной морфемной модели.

Действительно, в отличие от обычных графических схем, отражающих морфемный состав слова (например: □), морфемная модель является источником многогранной информации о слове. Так, графическая схема без ностью рассказывает о лексическом значении слов, соответствующих этой модели (это абстрактные имена существительные со значением отсутствия чего-либо), о грамматических признаках (сущ. 3-го скл., жен. р., неодушевл., нарицат., употреблено в форме ед. ч., тв. п.; в предложении, скорее всего, выполняет роль дополнения), о словообразовательной судьбе (слово образовано суффиксальным способом от прилагательного такой структуры: без ный). И наконец, можно даже предугадать и некоторые орфографические подробности слов (после приставки стоит буква либо гласного, либо звонкого согласного).

Таким образом, морфемная модель — это графически выраженный образец построения слов, имеющих сходство в лексическом значении, в грамматических признаках, в словообразовательной судьбе и некоторую общность в орфографическом облике. При этом зрительно такая модель представляет собой «образец аффиксального окружения корня»\*.

М о р ф е м н а я м о д е л ь — это схема морфемного построения слова — так можно просто объяснить детям этот термин. Упр. 289 поможет ввести это понятие в повседневную работу на уроке.

Нужно помнить, что анализ морфемных моделей — дело не новое для ученика, правда, давно поза-

\* Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф. Словарь морфем русского языка. — М., 1986. — С. 197.



бытое. В раннем детстве (по образному и меткому выражению К. И. Чуковского, в возрасте «от двух до пяти») каждый ребенок хорошо чувствует, что слова образованы не путем приклеивания случайных морфем, а строго по тем образцам, которые существуют в языке. Именно потому, что дети усваивают не только отдельные слова, но и модели, малыш получает возможность понимать смысл слова, которое он слышит впервые (например, понимает, что *каменищик*, *танцовщик* — это «человек»), а также смело создавать свои «детские» слова по моделям («пианинщик», «миллионщик», «вратарщик»).

Что могут об этой модели рассказать ученики в 5 классе? Это выяснит задание: «Расскажите о слове  $\widehat{\text{щик}}\boxed{\text{ом}}$ ».

Ребята, получившие за школьные годы определенную систему языковых знаний, должны увидеть в этой модели: 1) лексическую особенность (обозначает человека, его профессию); 2) грамматические особенности (сущ. одушевл., нарицат., 2-го скл., муж. р.) и форму (ед. ч., тв. п.). В дальнейшем (после изучения соответствующего правила) ученики могут высказать предположение и о том, что корень всех слов этой модели не может оканчиваться на согласные *д, т, з, с* и *ж*.

Конечно, чтобы добиться морфемной зоркости, способности предвидеть, предугадать возможные орфограммы в слове, нужна кропотливая работа, решающую роль в которой имеет, например, такой полузабытый вид упражнения, как **графический диктант**, цель которого — обозначить на письме структуру слова. Разумеется, пятиклассники не могут сразу справиться с этим заданием, поэтому графический диктант проводится по-разному на разных этапах обучения. Все зависит от того, насколько успешно ученики овладевают тремя операциями: 1) записать слово; 2) разобрать его по составу, т. е. выделить все морфемы; 3) обозначить морфемную модель.

Обычно по времени разные виды проведения графического диктанта распределяются таким образом:

с е н т я б р ь: ученики выполняют все три операции и записывают в тетради:  $\widehat{\text{лисят}}\boxed{\text{а}}$  —  $\widehat{\text{ят}}\boxed{\text{а}}$ ;

о к т я б р ь: ученики выполняют (письменно) только первую и третью операции: *лисята* —  $\widehat{ят}[\underline{а}]$ ;

П ч е т в е р т ь (и далее): ребята фиксируют на письме только третью операцию, т. е. изображают только модель слова:  $\widehat{ят}[\underline{а}]$ .

Практика показывает, что графический диктант дает хорошие результаты при соблюдении таких условий: 1) проводить регулярно (например, один раз в неделю); 2) давать для разбора не больше трех слов; 3) чаще предлагать для анализа слова, стоящие не в начальной форме; 4) усложнять работу заданиями типа «Записать два слова такой же модели».

Постепенно ученики начнут видеть в схемах то, что они не всегда замечают в слове, например орфограммы. И не просто орфограммы, но и причину их появления в слове. Такая орфографическая направленность в работе с моделями слов очень полезна школьникам (упр. 293, 701, 702, 703, 704 и др.).

Взяв за основу зрительный образ модели, обозначающий схему строения слова с «вынутым» корнем, в течение всего учебного года можно проводить на уроках русского языка разнообразную и очень интересную работу. Один из приемов — составление словарика морфемных моделей. Запись оформляется, например, так:

$\widehat{ер}[\ ]$ : билет-, киоск-, мин-, шахт-;  
 $\widehat{ат}[\underline{ый}]$ : бород-, волос-, полос-, ус-;  
 $\widehat{ул}[\underline{я}]$ : баб-, каприз-, мам-, пап-;  
 $\overline{при}$   $\widehat{ыва}[\underline{ть}]$ : -вяз-, -гляд-, -кид-, -прят-, -свист-,  
-хлоп-, -шлеп-;  
 $\overline{воз}$   $\widehat{а}[\underline{ть}]$ : -вращ-, -двиг-, -клиц-, -леж-, -сед-.  
(вос)

Работая с перечнем морфемных моделей, школьник учится соотносить общее и частное в языке (морфемная модель и строение конкретного слова); находить общее словообразовательное и грамматическое значение в словах одной морфемной модели; опреде-

лять часть речи и грамматические категории, используя типичные суффиксы разных частей речи, а также значение окончаний; «предвидеть» возможные орфографические затруднения, вызванные структурными особенностями слов одной морфемной модели.

Вместе с тем у учащихся развивается абстрактное мышление, поскольку анализ производится на уровне словообразовательных обобщений. Кроме того, школьники лучше осознают законы словообразования в русском языке: для образования берется не произвольный суффикс, приставка, а словообразовательная модель, которая и определяет структуру образующего слова, его значение, грамматические свойства.

Хотим подчеркнуть, что работа с морфемными моделями рассматривается нами не как отдельный тип упражнения, построенный на использовании необычной графической записи слова и время от времени предлагаемый ученикам, а как особое направление в обучении, способствующее формированию умения ориентироваться в структуре слова, вычленять в слове разные типы языковых значений, проводить структурный анализ на уровне словообразовательных обобщений.

В качестве примера приведем несколько заданий, ориентирующихся на смысловую, грамматическую, орфографическую, морфемно-словообразовательную анализ слов через осмысление морфемной модели.

1. Рассмотрите схему  $\widehat{от}[\underline{а}]$ . Какой частью речи являются слова, соответствующие ей? Докажите.

От данных имён прилагательных образуйте и запишите существительные, соответствующие схеме  $\widehat{от}[\underline{а}]$ . На какую морфему падает ударение в этих словах? Объясните написание морфем с безударными гласными: *чистый, частый, тёплый, добрый, тёплый, слепой, острый, тесный, глухой, густой*.

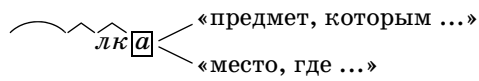
2. Определите, по каким моделям образуются одушевлённые существительные, а по каким — неодушевлённые. Докажите на примерах.

$\widehat{ость}[\square]$ ,  $\widehat{ят}[\underline{а}]$ ,  $\widehat{ул}[\underline{я}]$ ;  
 $\widehat{есть}[\square]$ ,  $\widehat{знь}[\square]$ ;  $\widehat{их}[\underline{а}]$ ,  $\widehat{щик}[\square]$ .

3. Составьте и запишите два разных предложения, используя данную схему. Что будет объединять эти разные предложения и почему? Сделайте вывод.

$\square$   $\square$   $\square$   $\square$   $\square$  и  $\square$   $\square$   $\square$   $\square$   $\square$   $\square$   $\square$   $\square$   $\square$   $\square$   
 в  $\square$   $\square$   $\square$   $\square$   $\square$ .

4. Рассмотрите схему и расшифруйте её.



От глаголов *парить*, *сеять*, *точить*, *читать* образуйте слова, соответствующие указанной модели. Запишите эти слова, распределяя их на две группы в зависимости от значения.

5. Рассмотрите запись. Докажите, что зашифрованные слова каждой группы являются однокоренными. Запишите эти слова, объясняя правописание гласных в корнях.

-жал-	-кат-	-кот-
$\overbrace{\text{ост}^{\hat{т}}\square}$	$\overbrace{\text{а}^{\hat{т}}\text{т}^{\hat{в}}\text{с}^{\hat{я}}}$	$\overbrace{\text{и}^{\hat{ц}}\text{ц}^{\hat{е}}}$
$\overbrace{\text{остн}^{\hat{в}}\text{в}^{\hat{й}}\square}$	$\overbrace{\text{ок}^{\hat{т}}\square}$	$\overbrace{\text{енок}^{\hat{т}}\square}$
$\overbrace{\text{по}^{\hat{е}}\text{т}^{\hat{в}}}$	$\overbrace{\text{про}^{\hat{у}}\text{т}^{\hat{в}}}$	$\overbrace{\text{ят}^{\hat{т}}\text{а}}$
$\overbrace{\text{остлив}^{\hat{в}}\text{в}^{\hat{й}}\square}$	$\overbrace{\text{ушк}^{\hat{т}}\text{а}}$	$\overbrace{\text{ок}^{\hat{т}}\square}$

6. От данных существительных образуйте и запишите слова по модели  $\overbrace{\text{к}^{\hat{т}}\text{а}}$ . Объясните, в чем особенность произношения и обозначения на письме последнего согласного корня в образованных словах.

*Ягода, рыба, берёза, трава, шуба, труба, морковь, лошадь, канава, площадь, тетрадь, голова, дорога, борода.*

Какое значение объединяет все записанные вами слова? Какая морфема придаёт этим словам такое значение? Сделайте вывод.

7. От данных существительных образуйте прилагательные по модели  $\widehat{н[ый]}$ . Запишите слова приёмом поморфемного письма, т. е. чёрточками отделяя друг от друга (*кирпич-н-ый, пугович-н-ый*).

*Табак, дача, логика, удача, мрак, калач, облако, юбка, брак, копейка, очки, точка, пушка.*

Сделайте вывод о написании букв на стыке корня и суффикса в записанных вами словах.

8. От указанных существительных образуйте прилагательные с помощью суффикса *-н(ый)*. Запишите полученные слова, распределяя их на следующие группы:

$\widehat{н[ый]} \underline{\quad}$ :

$\widehat{остн[ый]}$ :

*Страсть, часть, известие, вкус, лесть, место, честь, ребус, крест, ужас, радость, кость, жалость, злость, атлас, жимолость, градус, ревность, ярость, терраса, уста, грусть, корысть, колбаса, колесо.*

В чём особенность написания и произношения буквенных сочетаний *сн* и *стн* в словах, которые вы записали? Сделайте орфографический вывод.

Работа с графическими символами слов помогает более успешно формировать навыки опознавания грамматических явлений. Например, модель

$\overline{за} \widehat{ива[ть]ся}$

(как, впрочем, и другие глагольные модели) позволяет «считать» грамматическую информацию о спряганных за ней глаголах, в частности об их постоянных признаках (вид, переходность/непереходность, возвратность/невозвратность, спряжение).

Схемы слов помогают ученикам опознавать инфинитив по типичным моделям:

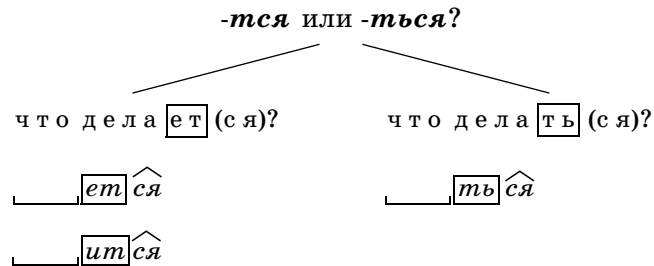
1)  $\underline{\quad}[ть]$ ; 2)  $\underline{\quad}[ти]$ ; 3)  $\underline{чь}\underline{\quad}$ .

Внимание к инфинитиву, безусловно, требует и орфографического анализа этой формы, в частности со-

вершенствования умения правильно писать возвратные глаголы, соответствующие схемам  $\underline{\quad} \hat{ч} \hat{ь} \hat{с} \hat{я}$ ,  $\underline{\quad} \hat{т} \hat{ь} \hat{с} \hat{я}$ , и отличать их от таких глагольных форм, которые смешиваются на письме и не имеют *ь*:

$\underline{\quad} \hat{е} \hat{т} \hat{с} \hat{я}$ ,  $\underline{\quad} \hat{и} \hat{т} \hat{с} \hat{я}$ .

Подобные модели позволяют на качественно ином уровне организовывать орфографическую работу. Установлено, что значительно эффективнее протекает учебный процесс усвоения правила, если центром работы становится схема, например такая:



Итак, одно из основных положений семантически ориентированной методики обучения морфемике и словообразованию состоит в требовании широкого использования морфемных моделей, которые являются единицами более высокого уровня обобщения. Такой подход в обучении помогает стимулировать развитие морфемной зоркости: через систему нестандартных заданий, непривычных речевых ситуаций активизируется морфемный канал восприятия слова, который позволяет ребенку осознать языковые значения, заключенные в анализируемой словоформе. При этом ученикам приходится воспринимать незнакомое или необычным способом преподнесенное слово, опираясь на его внутреннюю форму. Следовательно, задания подобного типа позволяют усилить семантический аспект в преподавании родного языка, что необычайно важно, поскольку «стержнем языковой способности является семантический компонент, правила которого действу-

ют всякий раз, когда происходит «включение» языковой способности»\*.

Семантическая же направленность обучения становится основой формирования полноценных умений и навыков в области грамматики, словообразования, лексики и орфографии.

На итоговом этапе изучения морфемики и словообразования проверку знаний и умений учащихся можно организовать, например, на основе данных материалов.

### Контрольные вопросы и задания по разделу «Морфемика и словообразование»

1. Объясните на примерах, почему корень, приставка, суффикс и окончание именуются **значимыми** частями слова.

2. Покажите, при выполнении каких видов разбора слова нужно учитывать значение морфем.

3. Какие пары слов являются однокоренными?

Водитель — подводный, трусливый — трусость, горевать — подгоревший, графиня — графика, хрипеть — охрипнуть, носик — переносить.

4. Определите часть речи и форму слова по схемам. Что обозначают эти схемы?

\_\_\_\_\_ [ешь], \_\_\_\_\_ [ого], \_\_\_\_\_ [ах], \_\_\_\_\_ [ут],  
\_\_\_\_\_ [ьл], \_\_\_\_\_ [ьлмл].

5. Напишите, чем морфема отличается от других частей слова, например от слога.

6. В чём сходство и в чём отличие: суффикса и приставки; суффикса и окончания; приставки и корня?

7. Какие морфемы используются для образования новых слов, а какие — для образования форм слова?

8. Как образуется форма слова? Приведите примеры.

9. Почему окончание называют значимой частью слова?

10. Всегда ли слова имеют окончание?

11. Приведите примеры слов разных частей речи с нулевым окончанием. Имеет ли такое окончание значение? Докажите.

---

\* Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психоаналитический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. — М., 1990. — С. 57.

12. Перечислите орфографические правила, которые опираются на умение выделять в слове корень.

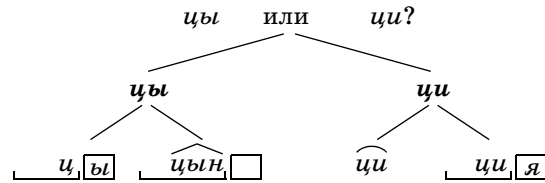
13. Докажите, что при подборе однокоренных слов необходимо учитывать значение корня, значение слова.

14. Приведите примеры приставочного и суффиксального способов образования слов.

15. Всегда ли основа слова состоит из приставки, корня, суффикса?

16. Какова последовательность морфемного разбора? Для чего нужно устанавливать, какой частью речи является слово? Почему важно учитывать его значение и способ образования?

17. Приведите примеры, иллюстрирующие данную схему. Сделайте вывод о связи строения и написания слова.



18. Проведите морфологический разбор слов по данным морфемным моделям.

$\widehat{о} \widehat{в} \widehat{а} \widehat{т} \widehat{ь} \widehat{м} \widehat{и}$ ,  $\widehat{п} \widehat{е} \widehat{р} \widehat{е} \widehat{ь} \widehat{в} \widehat{а} \widehat{е} \widehat{ш} \widehat{ь}$ ,  $\widehat{щ} \widehat{и} \widehat{ц} \widehat{е} \widehat{й}$ .



## ЛЕКСИКА И ФРАЗЕОЛОГИЯ

Напомним, что в данном учебнике лексика изучается в составе интегрированного раздела «Лексика. Словообразование. Правописание». Это продиктовано стремлением сформировать у пятиклассников целостное представление о слове, единстве его разнообразных языковых характеристик, о существующей зависимости лексического значения слова и морфемных значений, сочетающихся в одной словоформе.

Языковые значения, как известно, передаются специфическими средствами. Выразителем вещественного значения считается корень, без которого не может быть слова — знаменательной части речи. Словообразующие морфемы (приставки, суффиксы), принимая участие в рождении слова, передают словообразовательные значения, которые в единстве с вещественным значением корня формируют лексическое значение слова. И наконец, выразителем грамматического значения слова в подавляющем большинстве случаев оказывается окончание. Указанные термины, называющие разновидности морфемных значений, конечно, не сообщаются ученикам, но обучение строится таким образом, что эта языковая характеристика слова оказывается в центре внимания на всех уроках третьей четверти. При этом выделяются два основных направления в обучении: 1) работа над лексическим значением и употреблением слова в речи; 2) формирование способности опираться на значения морфем в процессе языкового анализа слова, в том числе и орфографического.

Эти направления в обучении реализуются не параллельно, а в единстве, чему, в частности, способствует необычная подача материала в учебнике: параграфы, посвященные лексике, словообразованию, орфографии, чередуются, поэтому нет четкого и резкого деления материала на разделы. Гибкое переплетение лексического, словообразовательного, орфографического взгляда на слово способствует формированию потребности определять в слове разные языковые характеристики и учитывать их, решая конкретную учебную задачу.

Несмотря на то что сведения о лексике «растворяются» в интегрированном разделе «Лексика. Словообразование. Правописание», учебник обеспечивает знакомство пятиклассников с основными понятиями лексикологии, отражающими разный подход к характеристике слова как элемента лексической системы языка: семантический, функциональный, генетический. Таким образом, слово рассматривается с трех основных точек зрения, каждая из которых определяет свою систему понятий, что отражено в следующей схеме.

Несмотря на обилие терминов и понятий, с которыми знакомятся пятиклассники, все же центральным является понятие лексического значения слова, т. е. «содержания слова, отражающего в сознании и закрепляющего в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явлении и т. д.»\*.

Лексическое значение — это душа, семантическая суть слова. Именно поэтому с самого начала учебного года вся словарная работа концентрируется вокруг этого понятия и затрагивает семантическую сущность слова. В этом заключается преемственность с той работой над словом, которая проводилась в начальных классах и состояла в управлении процессами обогащения словаря младших школьников: усвоение новых, ранее неизвестных детям слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе; уточнение значения некоторых слов; овладение многозначностью слова и т. п.

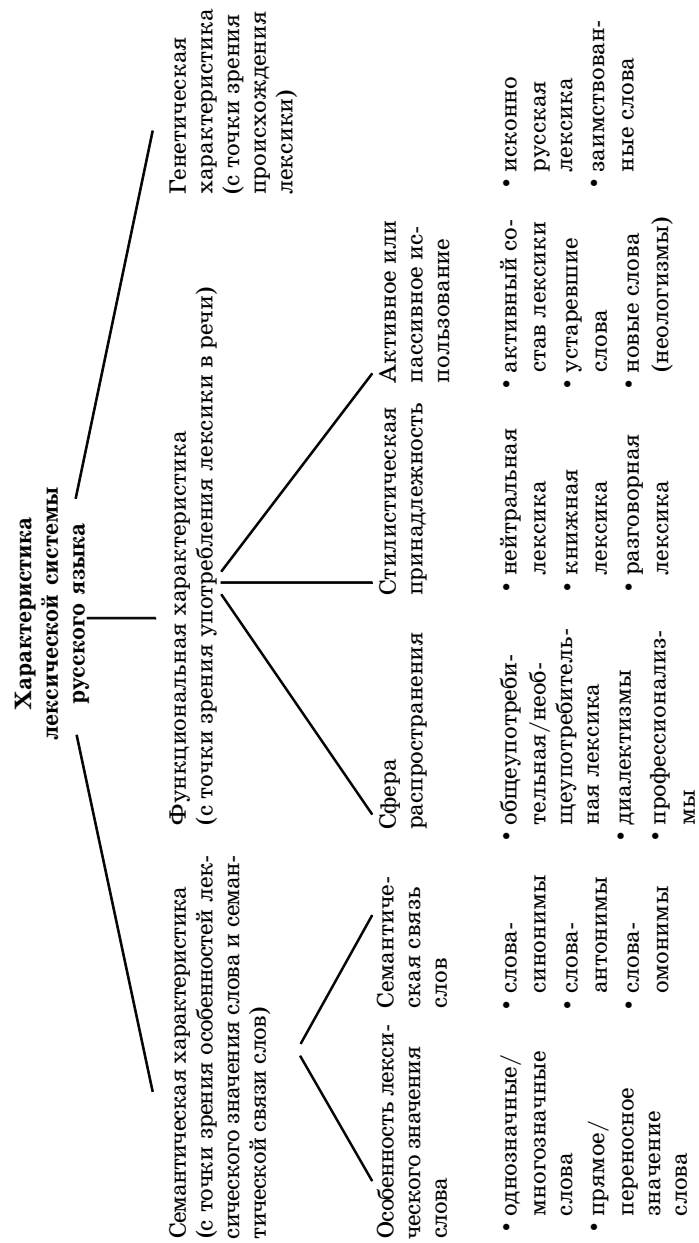
5 класс — это следующий этап в освоении понятия лексического значения слова. Суть работы на этом этапе заключается в том, чтобы ученики:

1) овладели разными способами определения лексического значения слова;

2) осознали сущность семантической группировки лексики русского языка с точки зрения количества выражаемых лексических значений в слове (слова однозначные и многозначные); использования слова в речи в прямом или переносном значении; взаимодействия в языке слова с близкими или противоположными по значению словами (синонимы, антонимы);

---

\* Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. — М., 1990. — С. 261.



семантического противопоставления разных слов, случайно совпавших в языке по написанию, произношению (омонимы);

3) совершенствовали умение точного, уместного и выразительного употребления слов в устной и письменной речи.

Изучение раздела начинается со знакомства с оглавлением учебника, где перечислены параграфы, с содержанием которых учащимся придется познакомиться в ближайшее время при изучении темы «Лексика. Словообразование. Правописание». Пусть пятиклассники попробуют сориентироваться в этом материале, понять по названию параграфов, что о лексическом значении, морфемном строении слова, правописании морфем они уже знают, а какой материал является для них новым. Беглое знакомство со страницами учебника укрепит эти представления учащихся и нацелит их на восприятие нового материала, а также на осмысление его связей с уже известной лингвистической информацией.

Целенаправленная и многоаспектная семантическая работа над словом начинается с § 32. Изучая этот параграф («Как определить лексическое значение слова»), учащиеся обобщают известные им приемы разъяснения лексического значения слова: краткое объяснение значения в толковых словарях; подбор синонимов; подбор антонимов. С этими способами объяснения значения слова дети в той или иной степени уже познакомились в начальных классах. Теперь разрозненные сведения группируются и обобщаются с точки зрения связи этих явлений языка с проблемой толкования лексического значения слов и точного, выразительного употребления их в речи. Работа на этих уроках проводится с опорой на словарики (толковый, словарик синонимов), включенные в учебник. Безусловно, она будет более полезной, интересной и увлекательной, если у учителя появится возможность познакомить детей с «Толковым словарем русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, со словарями синонимов, антонимов.

Особое внимание на этих уроках нужно обратить на прием подбора однокоренного слова при выяснении лексического значения слова. Для учеников это не новый прием в работе на уроках русского языка. В начальных классах они искали ответы на вопросы:

«От какого слова образовано новое слово?», «Почему так назвали?». Таким образом объясняли они значение слов *подосиновик* (растет под осиной), *леденец* (тает во рту, как лед), *костяника* (ягода с косточкой), *односельчане* (люди из одного села), *рыжики* (рыжего цвета) и т. п.\*

В 5 классе подбор однокоренного слова должен быть осмыслен как специальный прием, с помощью которого не только разъясняется лексическое значение слова, но и четче осознаются его морфемное строение, семантико-структурные связи однокоренных слов. Кроме того, прием словообразовательного толкования слова помогает вооружить детей правильным способом действия при анализе правописания корня: *заст..клить* — вставить стёкла; *вр..дить* — наносить вред; *в..шнёвый* — цвета спелой вишни; *дост..жение* — то, чего удалось достигнуть; *загр..хотать* — произвести грохот; *к..евлянин* — тот, кто живет в Киеве; *кр..пчать* — становиться крепким и т. д.

Овладеть приемом словообразовательного толкования поможет знакомство с наиболее распространенными словесными формулами, которыми, кстати, широко пользуются современные лингвисты. Приведем только несколько примеров таких типизированных формул, о необходимости которых писал Г. О. Винокур, считая, что это «составляет собственно лингвистическую задачу в изучении значений слов»\*\*.

за-пе-ть	}	«начать ...»	петь
за-цвес-ти			цвести
от-пе-ть	}	«кончить ...»	петь
от-цвес-ти			цвести
зелен-оват-ый	}	«слегка ...»	зелёный
слад-к-оват-ый			сладкий
льст-ец	}	«тот, кто ...»	любит льстить
контрол-ер			контролирует
дом-ищ-е	}	«огромный ...»	дом
кот-ищ-е			кот

\* См.: Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 1987. — С. 332.

\*\* Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. — М., 1959. — С. 421.

Прием словообразовательного толкования лексического значения слов становится тем элементом в обучении, который связывает в единое целое лексический, словообразовательный и орфографический анализ слова, что соответствует основной идее раздела «Лексика. Словообразование. Правописание». В результате такой работы у пятиклассников формируется представление о единстве и взаимосвязи разных языковых характеристик, которые сочетаются в слове.

Исследования ученых показывают, что наиболее эффективен лексико-словообразовательный анализ таких слов, в процессе восприятия которых активизируется морфемный канал. Это прежде всего знакомые школьникам слова с ярко выраженной внутренней формой, т. е. слова, значение которых можно определить по значению составляющих их морфем. В связи с этим в учебнике уделяется внимание семантико-словообразовательному анализу малоупотребительной лексики — диалектных, устаревших слов (см., например, упр. 330, 334 и др.).

Опыт работы школы по данному учебнику показывает эффективность работы, предполагающей широкое использование в процессе обучения диалектной лексики, анализ которой позволяет акцентировать внимание на лексическом значении слова через установление его внутренней формы. Познакомимся с опытом такой работы, которую проводят учителя в школах г. Северодвинска Архангельской области под руководством Л. Н. Ляпиной.

1. Как вы думаете, региональные (диалектные) слова *летник*, *варница* и *безделица* имеют значение «котелок»? Объясните, почему вы так считаете.

Д л я с п р а в к и: *летник* — изба, в которой живут летом; *варница* — котелок для варки еды над огнём вне дома; *безделица* — нечто маловажное, не стоящее внимания, пустяк.

2. Какими общеупотребительными словами можно заменить региональные слова *вытиральник*, *рукотельник*, *рукотёрок*, *лягуха*? Какие особенности этих малоупотребительных слов помогают понять их лексическое значение?

Д л я с п р а в к и: *вытиральник*, *рукотельник*, *рукотёрок* — полотенце; *лягуха* — лягушка.

3. Данные слова дают качественную характеристику человеку. О каких людях так говорят? Объясните, как вы догадались об этом.

*Востряга, нетчик, бойкуха, треплушка, забытоха, выпытница.*

Для справки: *востряга* — умный, бойкий, сообразительный человек; *нетчик* — не соглашающийся с чем-либо человек; *бойкуха* — бойкий человек; *треплушка* — болтушка, женщина, которая слишком много говорит; *забытоха* — забывчивый человек; *выпытница* — любопытная женщина.

4. Что, по-вашему, обозначает региональное слово *водоносник*? Составьте два словосочетания, в одном из которых данное слово обозначает человека, а в другом — предмет быта.

Для справки: *водоносник* — 1) человек, который носит воду; 2) ушат, предназначенный для переноски воды.

5. Образуйте слова по модели  $\overline{\text{без}} \text{ } \widehat{\text{ник}}$  от существительных *лошадь, олень*. В каком значении употребляются образованные слова в диалектах Архангельской области? Объясните, как вы смогли догадаться о лексическом значении этих слов.

6. Чем занимаются люди, которых в Архангельской области называют *вертельщиками, наметальщиками*? Каково значение суффикса в этих словах?

Для справки: *вертельщик* — человек, вращающий рукоять точильного аппарата; *наметальщик* — работник, накладывающий сено. Суффикс *-льщик* (вариант суффикса *-щик*) обозначает название лиц, выполняющих те или иные действия, занимающихся той или иной профессией (*бурильщик, точильщик, поливальщик* и т. п.).

7. Объясните, от одного ли слова образованы диалектные существительные каждой группы. Обоснуйте свою точку зрения.

*Бережник* — рыболов, тянущий невод по берегу. *Бережник* — невод для прибрежной ловли рыбы. *Бережник* — ловушка для рыбы, установленная вблизи берега. *Бережник* — минутная стрелка часов. *Бережанин* — человек, живущий на берегу водоема.

*Вертёшка* — парный танец с кружением. *Вертёшка* — очень быстрое, подвижное, беспокойное су-

щество, непоседа, егоза (обычно о человеке). *Вертёшка* — легкомысленный, ветреный, непостоянный в своём поведении человек. *Вертёшка* — качели типа «гигантских шагов», когда качающиеся хватаются за верёвку, вращающую столб, и, разбежавшись, оттолкнувшись, повисают и вращаются на ней.

8. Учитывая значение корней, объясните, какие природно-климатические явления отражают диалектные слова *ветровал*, *ветролом*, *водоход*. Каким способом образованы эти слова?

Для справки: *ветровал* — 1) очень сильный ветер, буря; 2) деревья, поваленные ветром; *ветролом* — сильный ветер; *водоход* — стремительный поток воды во время ледохода.

При изучении раздела «Лексика. Словообразование. Правописание» представления о лексическом значении слова развиваются в процессе изучения § 33 «Сколько лексических значений имеет слово», § 40 «Чем отличаются друг от друга слова-омонимы». Очень важным в этом смысле является изучение § 34 «Когда слово употребляется в переносном значении». Название параграфа нацеливает не только на описание этого явления в языке, но и на функциональную его характеристику, т. е. на выяснение области использования переносного значения слова в речи. В связи с этим пятиклассники получают представление о том, что перенос значения слова служит для создания образной и выразительной речи, в частности для создания тропов (метафоры, эпитета, олицетворения), фразеологических сочетаний.

Работая с упражнениями § 34, ученики начинают овладевать элементарными умениями анализа языка художественной литературы, наблюдая за использованием тропов и фразеологизмов для создания образности и выразительности речи. Таким образом, явление лексического значения слова уже в 5 классе вводится в сферу эстетических категорий родного языка и становится одним из важных компонентов сближения уроков русского языка и литературы. В дальнейшем (6—9 классы) это умение будет целенаправленно развиваться и совершенствоваться, а художественный текст на уроках русского языка станет объектом специального анализа.



Итак, основой лексической работы со словом становится семантико-словообразовательная характеристика, т. е. анализ лексического значения слова через внимание к значению морфем. В результате школьники постепенно осознают, что лексическая и словообразовательная характеристики слова не противопоставлены и даже не параллельны друг другу, а находятся во взаимной связи и зависимости друг от друга.

Говоря об организации лексической работы в 5 классе, необходимо отметить, что пятиклассники при изучении § 34 «Когда слово употребляется в переносном значении» знакомятся с **фразеологизмами** и тренируются в опознавании этих языковых фактов (упр. 263—270). Безусловно, не случайно данный лингвистический вопрос рассматривается с позиций полисемии, поскольку возникновение многих фразеологизмов непосредственно связано с образованием и расширением переносных значений в словах и сочетаниях слов. Это явление можно продемонстрировать, сравнивая, например, свободные словосочетания, в которых слова использованы в прямом значении (*сидеть сложа руки, правая рука, прикусить язык, умывать руки*), и соответствующие фразеологизмы (*сидеть сложа руки, правая рука, прикусить язык, умывать руки*).

Приступая к работе с фразеологизмами, следует помнить, что переносное значение таких оборотов речи непосредственно связано с осознанием метафоричности выражения, поскольку большинство фразеологизмов построено на разного рода переносах: процесс метафоризации обеспечивает перенос некоторого признака одного предмета на другой предмет, имеющий сходный признак. В связи с этим понять метафору, являющуюся основой фразеологизма, это значит мысленно проследить путь ее создания, восстановить первоначальный образ, через призму своего речевого опыта пропустить результаты заложенного во фразеологизме сравнения и, сопоставив его с собственным опытом, оценить образность, точность этого сравнения.

Таким образом, одна из главных причин, приводящих к образованию фразеологизмов, является метафоризация словосочетания, т. е. расширение смыслового

объема слова, сочетаний слов за счет возникновения у них переносных значений и усиления экспрессивных свойств. Но метафоризация, как отмечают специалисты, является только толчком к возникновению фразеологизма. Вначале в словосочетании, на основе которого образовался фразеологизм, сосуществуют прямое и переносное значения, и лишь в результате многократного и длительного употребления словосочетания все его значения перегруппируются и образуется абстрактное, отвлеченное значение. Образное переосмысление свободного сочетания слов с последующей фразеологизацией — один из продуктивных способов образования фразеологических единиц.

Сущность этого явления выразил В. В. Виноградов, который отмечал, что «прямое значение словосочетания подвергается забвению или утрачивает свою реальную основу по мере того, как отходит в историю сам факт, давший жизнь фразе. Но фраза продолжает жить своими другими, переносными значениями или оттенками, которые наслаиваются на нее еще в то время, когда она относилась к конкретному жизненному явлению»\*.

Умение учащегося понимать переносное значение, присущее фразеологизму, в определенной степени свидетельствует о степени развития понимания образной стороны родной речи, способности адекватно реагировать на ее эмоционально-выразительный аспект. Установлено, что осознание выразительного эффекта той или иной лексической конструкции и умение уместно применять ее в своей речи часто является для учащихся довольно трудно разрешимой проблемой, если специально не работать над развитием сознательной выразительности речи, что, в частности, подразумевает обогащение речи школьников такими экспрессивными средствами языка, как фразеологизмы.

Как отмечают многие исследователи детской речи, далеко не всегда ученики могут правильно объяснить значение широко употребительных фразеологизмов, не чувствуют их образного, переносного значения, толкуя, например, так некоторые выражения: *ноги*

---

\* Виноградов В. В. Из истории русских слов и выражений // РЯШ. — 1940. — С. 37.

*протянуть* — «лечь и вытянуть ноги», *на деревню дедушке* — «поехать в гости к дедушке» и т. п.

Введение понятия о фразеологических сочетаниях в 5 классе предполагает решение следующих задач обучения: во-первых, добиться от учащихся понимания основных свойств фразеологизмов, умения опознавать их, объяснять лексическое значение наиболее употребительных фразеологических сочетаний; во-вторых, познакомить школьников с основными функциями фразеологизмов в речи; в-третьих, обогатить фразеологизмами словарь пятиклассников и, наконец, выработать у учащихся навык правильного и уместного употребления фразеологических единиц в речи.

Чтобы сформировать и целенаправленно развивать умения опознавать фразеологизмы, объяснять их значение, оценивать уместность использования фразеологических сочетаний в речи и употреблять их в соответствии с речевыми намерениями говорящего, нужно при изучении последующих тем курса систематически предлагать пятиклассникам разнообразные упражнения, среди которых особо отметим следующие типы заданий.

1) Объяснение лексического значения фразеологизма (самостоятельное толкование лексического значения; определение значения фразеологизмов с помощью фразеологического словаря; подбор синонимов; подбор антонимов). При этом для анализа по преимуществу необходимо давать фразеологизмы, употребленные в контексте. Для этих целей в 5 классе наиболее уместен так называемый *п о д с к а з ы в а ю щ и й к о н т е к с т*, в котором содержится намек на смысловое содержание фразеологизма или имеется слово, раскрывающее его значение. Например: «*Миша приказал долго жить, — отвечал Кирилла Петрович, — умер славною смертью от руки неприятеля*». (А. Пушкин)

Большую пользу приносит работа с разнообразными фразеологическими словарями, которые имеются в распоряжении учителя и учеников и дают возможность не только уточнить лексическое значение фразеологизмов, но и познакомиться с литературными образцами удачного использования в речи фразеологиче-

ских единиц, со стилистическими, грамматическими и орфоэпическими пометами, характеризующими особенности употребления фразеологических сочетаний, с разными вариантами одного и того же фразеологизма, а также со сведениями о происхождении фразеологизмов. Очень важно, что фразеологические словари знакомят учащихся с экспрессивно-эмоциональной окраской фразеологизмов, давая такие пометы, как *шутливое, ироническое, одобрительное, неодобрительное, пренебрежительное, уничижительное, презрительное, ласкательное* и т. д. Например: *золотые руки* (одобр.), *на рыбьем меху* (шутл.), *небо коптит* (неодобр.), *олух царя небесного* (презрит.), *пошла писать губерния* (шутл.), *филькина грамота* (ирон.), *маг и волшебник* (шутл.) и т. п. Использование в речи этих терминов, характеризующих разные экспрессивные цели фразеологизмов, не только способствует обогащению словарного запаса школьников, но и помогает им лучше осознать функции фразеологических единиц в речи, а также понять многообразие чувств и эмоций человека, которые выражаются с помощью языковых средств.

2) Подбор фразеологизмов, в которых употреблено одно и то же слово: *рука* (*валиться из рук, выпустить из рук, из первых рук, из рук вон, из рук в руки, не покладая рук, отбиваться от рук, сбывать с рук, лёгкая рука, правая рука, набить руку, рука не дрогнет, рука не поднимается, давать волю рукам, связывать по рукам и ногам, разводиться руками, с пустыми руками, с руками оторвать, ухватиться обеими руками, чужими руками, держать себя в руках, носить на руках, брать себя в руки, греть руки, золотые руки, мартать руки, мастер на все руки, накладывать на себя руки, опускать руки, приложить руки, руки коротки, руки не доходят, руки чешутся, умыть руки, махнуть рукой, ходить с протянутой рукой, сон в руку, лёгок на руку, давать руку на отсечение, на скорую руку, нечист на руку, попасть под горячую руку, положить руку на сердце и др.); *пускать* (*не пускать на порог, пускать в дело, пускать**

*в трубу, пускать в ход, пускать козла в огород, пускать корни, пускать на ветер, пускать на дым, пускать по миру, пускать красного петуха, пускать пыль в глаза, пускать пулю в лоб, пускать слезу, пускать пробный шар и др.); белый (белая ворона, белая кость, сказка про белого бычка, чёрным по белому, белое пятно, шито белыми нитками, как сажа бела, дойти до белого каленья, белые мухи, середь бела дня, принимать белое за чёрное, белый танец, белый уголь и др.).*

3) Подбор фразеологизмов-синонимов (*повесить нос — пасть духом; последняя спица в колеснице — мелкая сошка; и в ус не дуть — и глазом не ведёт — пропускать мимо ушей — ни жарко ни холодно — хоть трава не расти — хоть бы хны — хоть бы что — хоть волк траву ешь; гнуть спину — ломать хребет — мозолить руки — набивать мозоли — пот проливать — тянуть лямку; на краю света — у чёрта на куличках — куда Макар телят не гонял — бог знает где — за тридевять земель — куда ворон костей не заносил — за морями за долами — за семью холмами, за семью реками; капля в море — с гулькин нос — кот заплакал — раздва и обчёлся — на один зуб — по пальцам можно сосчитать; куры не клюют — тьма тьмущая — полная чаша — сколько угодно — без счёта — хоть пруд пруди — чёртова гибель; выеденного яйца не стоит — не велика важность — дело десятое — чепуха на постном масле — гроша ломаного не стоит — грош цена).*

4) Подбор фразеологизмов-антонимов (*пасть духом — воспрянуть духом; важная птица — шишка на ровном месте; коломенская верста — от горшка два вершка; чуть свет — на ночь глядя; душа в душу — как кошка с собакой; заваривать кашу — расхлебывать кашу; жить своим горбом — сидеть на чужой шее; ни зги не видно — хоть иголки собирай).*

5) Конструирование собственного речевого высказывания (предложения, текста) с указанными фразео-

логическими оборотами (*и в ус не дует, сквозь землю провалиться, подливать масла в огонь, заваривать кашу, толочь воду в ступе, звёзд с неба не хватать, гонять лодыря, не видеть дальше своего носа, маменькин сынок* и т. п.).

6) Наблюдение за использованием фразеологизмов в текстах художественной литературы и в произведениях устного народного творчества. Работа организуется не только на уроках русского языка, но и на уроках литературы, где появляются большие возможности в проведении подобного анализа художественных текстов, насыщенных фразеологическими единицами.

7) Сопоставление фразеологизмов и соотносимых с ними словосочетаний с прямым значением (*прятаться за чужую спину, носить на руках, мारать руки, пускать корни, поджать хвост, зажимать рот, слюнки глотать, гнуть в ду-гу, смотреть прямо в глаза, прикусить язык* и др.).

8) Сопоставление фразеологизмов и свободных словосочетаний, в которых употребляется одно и то же слово в переносном и прямом значениях (*грязная ложь — грязная обувь; злой язык — злой человек; чёрные мысли — чёрные ленты; тихий час — тихий голос; тёплое местечко — тёплое пальто, мышинная суета — мышинная нора* и т. п.).

9) Восстановление фразеологизмов по данной его части (*гордиев ..., заклятый ..., закадычный ..., ... баклуши*), на основе выбора необходимого компонента из ряда предлагаемых (*как осиновый лист ... — лететь, дрожать, вынуть, сохнуть, трепетать, лежать, желтеть, краснеть*).

10) Этимологический анализ фразеологизмов, суть которого заключается в установлении языкового или исторического факта, являющегося основой появления устойчивого сочетания (*отложить в долгий ящик, красная строка, коломенская верста, дело в шляпе, ни зги не видно, бить челом*). Историческая справка, которую получает школьник, позволяет ему через историю появления фразеологизмов познакомиться с бытом, особенностью жизни русского

народа, ибо, как говорил М. А. Шолохов, «необозримо многообразие человеческих отношений, которые запечатлелись в чеканных народных изречениях и афоризмах. Из бездны времен дошли до нас в этих сгустках разума и знания жизни, радость и страдания людские, смех и слезы, любовь и гнев, вера и безверие, правда и кривда, честность и обман, трудолюбие и лень, красота истин и уродство предрассудков».

11) Синтаксический анализ предложения, демонстрирующий, что фразеологизм является одним членом предложения.

12) Исправление ошибок, связанных с неумелым употреблением фразеологических оборотов (*Своими советами Леонид еще больше подлил масла в драку. Кирилл пришел на собрание и в ярость. Я попал в маленький просак. Проходит красной полосой через все произведение. Он старался во все лопатки*).

13) Составление словарика фразеологизмов и других образных сочетаний, построенных на переносном употреблении слова в художественной речи (литературных метафор, эпитетов, сравнений, олицетворений).

14) Рисование фразеологизмов. Суть задания заключается в том, чтобы изобразить с помощью рисунка то или иное образное выражение, точнее, ту ситуацию, в которой уместно его использование. Такие задания предлагают также шутливое обыгрывание буквального значения фразеологизмов (см., например, упр. 269 и 270), аналогичную работу можно предложить пятиклассникам на основе сочетаний *ходить на задних лапках, намылить голову, стоять на часах, дело в шляпе, провалиться от стыда, крокодиловы слезы, плакать в три ручья* и др.

Таким образом, в 5 классе учащиеся получают основные сведения из области лексики и фразеологии, учатся определять лексическое значение слов и фразеологических единиц, уместно употреблять их в речи. Эта работа целенаправленно и систематически проводится и на последующих этапах обучения в 6—9 классах.

## СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ

В результате изучения вводного курса синтаксиса в 5 классе ученик должен уметь (базовый уровень обученности):

- выделять словосочетания из предложения;
  - составлять словосочетания изученных видов;
  - использовать точные, выразительные словосочетания для достижения ясности и образности речи;
  - находить грамматическую основу предложения, где подлежащее выражено именем существительным или личным местоимением, а сказуемое — глаголом в одной из личных форм, именем существительным, полным или кратким прилагательным (типа *Москва — столица России; вода прозрачна*);
  - ставить вопросы к второстепенным членам предложения;
  - находить в предложении определение, выраженное прилагательным; дополнение, выраженное именем существительным или личным местоимением; обстоятельство, выраженное существительным;
  - распространять предложение второстепенными членами;
  - определять количество грамматических основ в предложении с одиночным союзом *и*;
  - определять количество предложений в составе сложного (с союзами *и, а, но* или без союзов, а также со словами *что, который, потому что, где, когда*) при наличии двух составов главных членов в каждой части сложного предложения;
  - составлять схемы предложений: сложносочиненных (без употребления термина) с союзами *и, а, но*, сложноподчиненных (без употребления термина) со словами *что, который, потому что, где, когда* при наличии двух составов главных членов в каждой части сложного;
  - определять вид предложения по цели высказывания, эмоциональной окраске, количеству грамматических основ.
- Ученик может («продвинутый» уровень):
- определять грамматические значения словосочетаний изученных видов;
  - находить грамматическую основу предложения, где подлежащее выражено сочетанием слов, показы-



вающим, о ком или о чем говорится в предложении, и отвечающим на вопросы *кто? что?* (типа *На ветке сидели две белки*);

— находить в предложении обстоятельство, выраженное наречием;

— определять вид предложения по количеству главных членов (двусоставное, односоставное) на примере предложения со сказуемым, выраженным глаголом в форме 1-го, 2-го лица настоящего или будущего времени;

— владеть терминами «сложносочиненное предложение» и «сложноподчиненное предложение»;

— различать по значению и структуре сложносочиненные и сложноподчиненные предложения;

— составлять простые и сложные предложения изученных видов по заданным схемам.

В результате изучения пунктуации в 5 классе ученик *должен* (обязательный уровень) безошибочно ставить:

— знаки препинания в конце предложения (точку, вопросительный и восклицательный знаки);

— запятую при однородных членах (без союзов и с союзами *и, а, но*), при одиночном обращении, между частями сложного предложения с разными видами связи (при наличии двух составов главных членов в каждой части сложного предложения);

— тире между подлежащим и сказуемым, выраженными существительными в именительном падеже; перед репликой диалога;

— двоеточие после обобщающего слова при однородных членах;

— знаки препинания при прямой речи (после слов автора и перед ними).

Ученик может («продвинутый» уровень) ставить запятую между частями сложноподчиненного предложения, в состав которого входят неполные предложения.

Прочность усвоения указанных умений обеспечивается, как показывает опыт, при условии, если работа над ними ведется в системе, которая включает в себя не только проведение разнообразных тренировочных упражнений, направленных на практическое овладение этими умениями, но и регулярное повторение и закрепление их и — главное — постоянный

контроль за их формированием. При этом важно определить, какие конкретные синтаксические и пунктуационные умения должны формироваться на каждом этапе обучения.

Особое внимание при изучении вводного курса синтаксиса должно быть сосредоточено на контроле за усвоением ключевых синтаксических понятий русского языка — «словосочетание» и «грамматическая основа предложения», а также за овладением умением определять количество грамматических основ в предложении. Как показывает практика, если учащиеся 5—7 классов допускают ошибки в выделении словосочетаний из предложений, в нахождении и определении количества основ в предложении, то в 8—9 классах они не овладевают на должном уровне рядом пунктуационных умений, в частности навыком постановки знаков препинания в предложениях сложных конструкций.

Учитывая все это, при изучении синтаксиса в 5 классе следует усилить контроль за формированием следующих умений:

1) выделять словосочетания из предложений;

2) определять грамматическую основу предложения, где подлежащее выражено существительным или личным местоимением, а сказуемое — глаголом в одной из личных форм. Принимая во внимание тот факт, что уже к концу 4 класса учащиеся в большинстве своем успешно справляются с данной задачей, отрабатывать это умение необходимо не путем простого повторения уже известного из курса начальной школы, а на более высоком уровне, на более трудных примерах.

Поскольку при изучении существительного и прилагательного в 5 классе школьники получают знания о синтаксической функции этих частей речи, следует взять под контроль и умение находить грамматическую основу в тех предложениях, где сказуемое выражается этими частями речи (например: *Лес — наше богатство; Воздух чист*).

Пропедевтически (без обязательного усвоения материала всеми пятиклассниками, т. е. на «продвинутом» уровне) следует постепенно формировать умение находить основу и в тех предложениях, где подлежащее выражается словами или сочетанием слов, показывающими, о ком или о чем говорится в предложе-

нии, и отвечающими на вопросы кто? что? (типа *Три девицы под окном пряли поздно вечерком; Миша с дедушкой вышли из дома к вечеру* и т. д.). Эти знания должны усваиваться учащимися практическим путем, для чего рекомендуется периодически предлагать для разбора подобные предложения;

3) определять количество предложений в составе сложного с союзами *и, а, но* (или без союзов) и сложноподчиненного со словами *что, который, потому что* при наличии двух составов главных членов в каждой части сложного предложения.

Формирование названных умений должно стать предметом строжайшего контроля со стороны учителя при изучении синтаксиса и пунктуации в 5 классе. Владение ими создает прочную базу для изучения систематического курса синтаксиса в 7—9 классах.

Ориентируя процесс обучения на конечный результат — формирование указанных выше умений и навыков, необходимо опираться на те знания, умения и навыки, которыми овладели учащиеся по данному разделу в начальных классах. Это обеспечит необходимую преемственность процесса обучения.

Учащиеся начальной школы должны знать по синтаксису и пунктуации немало. Так, в 1 классе они должны находить в предложении слова, обозначающие, о ком или о чем говорится в предложении, что говорится; устанавливать связь между словами в предложении при помощи вопросов (устно). Во 2 классе учащиеся должны находить подлежащее и сказуемое, второстепенные члены; уметь разбирать предложение, выделяя подлежащее и сказуемое; устанавливать связь между словами; выделять словосочетания (пары слов, связанных между собой по смыслу); включать словосочетания в предложения. В 3—4 классах учащиеся знакомятся с однородными членами предложения (без их классификации); они должны уметь определять предложения по интонации; разбирать предложение по членам; выделять из предложения словосочетания; составлять словосочетания по данному главному слову путем подходящих по смыслу зависимых слов; составлять предложения с однородными членами (без союзов и с союзами без их повторения); производить синтаксический разбор предложения.

На первом этапе работы по синтаксису в 5 классе в центре внимания тема «Словосочетание». Работа над словосочетанием имеет большое значение. Практическое ознакомление со структурой словосочетания способствует более осмысленному усвоению языка и его грамматического строя, повышению культуры речи, обогащению синтаксического строя речи школьников.

Умение определять синтаксическую зависимость слов в предложении оказывает влияние и на усвоение правописания форм, обусловленных этими связями (например, в согласовании, управлении), и на пунктуацию (например, способствует совершенствованию навыка постановки запятой в предложениях с однородными членами).

Важность формирования данного умения подчеркивают многие методисты. Нельзя не согласиться с мнением А. Ю. Купаловой: «Если ученик умеет установить связи между словами в синтаксической конструкции, ставя вопрос от одного из ее членов к другому, пусть даже морфологический, то это очень важное для речевой, правописной практики умение уже свидетельствует об элементарном усвоении основ синтаксиса»<sup>\*</sup>.

При изучении данной темы раздела необходимо усилить внимание к функциональному подходу в ее рассмотрении. С этой целью в учебник включены упражнения и задания, объединенные одной идеей — показать, как функционирует («живет») словосочетание в речи, как проявляется свойство словосочетания называть предмет, явления окружающего нас мира более точно, чем слово, как умелое и уместное использование словосочетаний делает текст более выразительным, позволяет устранять однообразное повторение одних и тех же слов, соблюдать стилистическое единство текста, уместность использования словосочетаний в разных стилях речи (см. упр. § 50).

С законами сочетаемости слов в словосочетании учитель познакомит школьников при выполнении упр. 396—398; с употреблением именных и глаголь-

---

<sup>\*</sup> Купалова А. Ю., Никаноров В. В. Практическая методика русского языка. 8 класс. — М., 1992. — С. 31.

ных словосочетаний в сочинениях, описаниях и повествованиях — при выполнении упр. 399, 400.

Учащимся предлагаются упражнения по наблюдению над выразительными средствами языка («найдите именные словосочетания, в состав которых входят прилагательные-эпитеты», «выпишите словосочетания, в составе которых прилагательные-эпитеты, определите их роль в тексте» и пр.), задания, направленные на создание высказываний, содержащих данные средства выразительности («используйте эпитеты в описании изображенной на картине осени» и пр.).

Приступая к изучению словосочетаний, учитель должен предостеречь пятиклассников от характерных ошибок: учащиеся весьма часто выделяют как словосочетание подлежащее и сказуемое, между тем как пары слов, образуемые ими, к числу словосочетаний не относятся: они уже составляют предложение. Необходимо обратить внимание учащихся и на то, что не относятся к словосочетаниям существительные с предлогом и сочетания однородных членов, которые тоже формируются в предложении. Например, в предложении *Красные и синие шары поднялись в небо* выделяются следующие словосочетания: *красные шары, синие шары, поднялись в небо*.

При изучении данного раздела для работы могут предлагаться словосочетания и в составе предложения (например, упр. 398), и вне его (как особые лексико-грамматические единицы — упр. 395 и др.). Рекомендуется давать такие упражнения, как составление словосочетаний с указанными словами с последующим анализом словосочетаний. Действенным средством воспитания логического мышления являются задания на конструирование словосочета-

ний по данным схемам (например: «прил. + сущ.»,  
×  
«сущ. + сущ.»).

Учитывая, что школьники ошибочно принимают сочетание подлежащего со сказуемым за словосочетание, следует чаще давать задания на составление гла-

гольных словосочетаний (× «глагол. + сущ.», × «глагол. + сущ. с предлогом»).

Информацию о процессе усвоения темы «Словосочетание» дают проверочные работы, примеры которых мы приведем ниже. Для проведения этих работ рекомендуется использовать карточки контроля, которые дают возможность учителю устанавливать прочную обратную связь на уроке с учащимися всего класса, оперативно оценивать знания каждого из них. Практически с помощью таких карточек в течение 7—10 минут можно проверить знания по любому разделу школьного курса, в том числе и то, как учащиеся усвоили только что объясненный на уроке материал.

Карточки представляют собой отпечатанные на машинке (или написанные от руки) задания. Каждое задание обозначается римской цифрой. Для его выполнения необходимо проанализировать несколько примеров, которые нумеруются арабскими цифрами. Одно-два из них соответствуют правильному ответу. Эти примеры ученик должен найти и на отдельном листке бумаги записать их номера. У учителя имеется контрольный листок с верными ответами, с которыми он сверяет ответы учащихся. Наличие у учителя такого листка сокращает время проверки работы.

Например, для проверки умения определять вид словосочетания учащимся дается такая работа.

I. Найдите именные словосочетания.

- 1) едем направо
- 2) в синюю высь
- 3) тоскуешь по дому
- 4) помощь друга
- 5) слушая песню

II. Найдите глагольные словосочетания.

- 1) беседуем за столом
- 2) густых ёлок
- 3) резкого ветра
- 4) на вершине ели
- 5) учиться с желанием

Если при выполнении данного задания учащимися сделана такая запись: I — 2, 4; II — 1, 5, то задание выполнено верно.

### Первая проверочная работа

**Цель работы:** проверить умение отличать словосочетания от других сочетаний слов.

#### В а р и а н т

- I. 1) в осеннем лесу  
2) на прогулке  
3) шёл и думал  
4) поздним вечером  
5) у юннатов
- II. 1) свежим ветром  
2) бежать на зарядку  
3) летел и кружился  
4) около дома  
5) на мокрой террасе
- III. 1) по лесной тропинке  
2) около дома  
3) побежал к реке  
4) искрится звезда  
5) по дороге
- IV. 1) вечная мерзлота  
2) синие и красные  
3) у дома  
4) расшумелись деревья  
5) к дремучему лесу
- V. 1) у дальнего горизонта  
2) от тучи  
3) налетел ветер  
4) закружил  
и разбросал  
5) разбросал листья

#### В а р и а н т

- I. 1) обозначить орфограмму  
2) на столе  
3) синие и красные  
4) колючим кустарником  
5) ветер воет
- II. 1) широкий двор  
2) решил задачу  
3) лисёнок вскочил  
4) искать грибы  
5) по листьям
- III. 1) по листьям  
2) пробирался по лесу  
3) ветер в лицо  
4) лисёнок вскочил  
5) вскочил и сел
- IV. 1) следовать за товарищем  
2) связать дрова  
3) на земле  
4) трава никнет  
5) любовь к труду
- V. 1) снега потемнели  
2) чистое небо  
3) зима миновала  
4) закружил  
и разбросал  
5) лучи солнца

### Вторая проверочная работа

**Цель работы:** проверить умение выделять словосочетания из предложения.

#### В а р и а н т

*I. Мы перебрались через лесной овраг и вышли в светлый берёзовый лесок.*

1) мы перебрались 2) через овраг 3) лесной овраг 4) перебрались и вышли 5) в светлый лесок 6) берёзовый лесок

*II. Я жил на берегу моря и ловил рыбу.*

1) я жил 2) жил и ловил 3) на берегу 4) на берегу моря 5) ловил рыбу

III. *Летом и осенью запасливые белки сушат шляпки грибов.*

1) летом и осенью 2) белки сушат 3) сушат летом 4) сушат осенью 5) сушат шляпки 6) шляпки грибов 7) запасливые белки

IV. *Дятел срывает с ветки шишку и достаёт острым клювом семена.*

1) дятел срывает 2) срывает с ветки 3) с ветки 4) срывает шишку 5) срывает и достаёт 6) достаёт клювом 7) острым клювом 8) достаёт семена

V. *Давно уже незаметно поднялся и рассеялся туман над рекой.*

1) туман рассеялся 2) туман поднялся 3) поднялся незаметно 4) давно поднялся 5) поднялся и рассеялся 6) рассеялся над рекой 7) над рекой 8) давно рассеялся 9) туман над рекой

VI. *Солнце выглянуло из-за тучи и вновь спряталось за облако.*

1) солнце выглянуло 2) выглянуло из-за тучи 3) выглянуло и спряталось 4) солнце спряталось 5) спряталось за облако

## В а р и а н т

I. *Целое лето листья подставляли солнцу свои ладошки и щёчки, спинки и животики.*

1) целое лето 2) листья подставляли 3) подставляли солнцу 4) свои ладошки 5) подставляли ладошки 6) подставляли спинки 7) подставляли щёчки 8) подставляли животики 9) ладошки и щёчки 10) спинки и животики 11) свои спинки 12) свои животики

II. *В первый день ценок утащил у хозяина новый сапог и отъел кусок голенища.*

1) в первый день 2) ценок утащил 3) утащил у хозяина 4) у хозяина 5) новый сапог 6) утащил и отъел 7) отъел кусок 8) кусок голенища

III. *Хозяин бить щенка не стал, а купил ему мячик.*

1) бить не стал 2) хозяин бить не стал 3) хозяин купил 4) купил ему 5) купил мячик

IV. *Ветер дует без усталости и далеко разносит созревшие семена деревьев и трав.*

1) ветер дует 2) дует без усталости 3) дует и разносит 4) разносит семена 5) семена трав 6) семена деревьев 7) созревшие семена 8) деревьев и трав 9) далеко разносит



*У. Я сидел в шалаше на берегу озера и прислушивался к крикам журавлей.*

1) я сидел 2) сидел в шалаше 3) в шалаше на берегу 4) на берегу озера 5) на берегу 6) сидел и прислушивался 7) прислушивался к крикам 8) к крикам журавлей

Значительное место в период изучения вводного курса синтаксиса должна занять работа по формированию умения школьников быстро и безошибочно находить основу предложения. Известно, что от успешности освоения понятия «грамматическая основа предложения» во многом зависит успешность усвоения школьниками целого ряда синтаксических и пунктуационных умений и навыков. Именно оно служит критерием разграничения синтаксических явлений: словосочетания и предложения (не способно иметь основу — обязательно обладает основой), предложения нераспространенного и распространенного (состоит из одной основы — включает, кроме основы, другие члены предложения), односоставного и двусоставного (в основе один главный член — в основе два главных члена), простого и сложного (одна основа — более чем одна основа).

Практика показывает, что учащиеся 5 класса в целом ряде случаев затрудняются в определении главных членов предложения. Чаще всего это происходит тогда, когда в предлагаемых для анализа предложениях:

обратный порядок слов (когда подлежащее стоит после сказуемого — *Эту историю рассказал мне отец*);

грамматическое подлежащее не совпадает с логическим субъектом (*Внимание Андрея привлёк шум*);

содержатся конкурирующие с подлежащим слова (прямые дополнения в форме винительного падежа, совпадающие с формой именительного, особенно если они стоят в начале предложения или находятся рядом со сказуемым: *Садовые дорожки покрыли листья; Течение преграждает поваленное дерево; На берегу огни разводят косари*); обращения, выраженные именами существительными, особенно нарицательными.

Все эти факторы необходимо учитывать как при подборе дидактических материалов для тренировоч-

ных упражнений, так и при выборе видов и типов контроля за овладением указанными умениями.

Первоначально для анализа предлагаются двусоставные предложения с подлежащим, выраженным первичными формами (именем существительным или личным местоимением), и простым глагольным сказуемым (с прямым и обратным порядком слов — упр. 424). Практика показывает, что в 5 классе нужно проводить пропедевтическую работу, включая анализ простых двусоставных предложений, в которых подлежащее может выражаться не только существительным или личным местоимением, но и группой слов. Время, затрачиваемое на пропедевтическую работу по синтаксису, полностью себя оправдывает: создаются благоприятные условия для изучения систематического курса синтаксиса на прочном фундаменте, появляется возможность больше времени уделить работе по обогащению синтаксического строя речи школьников.

В качестве тренировки, а затем и проверки сформированности указанного умения рекомендуется включать задания по нахождению основ в предложениях, где подлежащее выражается словом или группой слов (упр. 425 и др.).

Еще один важный этап — формирование умения выделять основу предложения, в составе которого два главных однородных члена, связанных союзом *и*. Пятиклассникам из курса начальной школы и из вводного курса синтаксиса известно, что союз *и* требует к себе особого внимания (уместно так и сообщать учащимся, что союз *и* — союз-«внимание!»). Он может связывать не только однородные сказуемые в простом предложении — и тогда при одиночном союзе запятая не ставится, но и части сложного предложения — тогда постановка запятой обязательна.

Между тем, как показывает практика, большая часть пунктуационных ошибок связана с несформированностью именно этого умения — умения различать простые предложения с союзом *и* и сложные с этим же союзом. «Для сложносочиненного предложения ведущим является один из его формально-грамматических признаков, а именно: сказуемые частей сложносочиненного предложения никогда не отно-

сятся к одному подлежащему. В простом же предложении однородные сказуемые с одним и тем же подлежащим или одно и то же сказуемое относится к однородным подлежащим», — писал известный методист А. И. Никеров в статье «Причины пунктуационных ошибок в сложносочиненном предложении» (РЯШ. — 1970. — № 2. — С. 97).

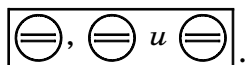
Необходимо своевременно предупредить типичную ошибку и вооружить учащихся приемами распознавания сложносочиненного предложения и простого с однородными членами. Поэтому следует требовать от школьников при анализе предложения обязательного установления того, к какому подлежащему по смыслу и грамматически относится (или не относится ни к какому) каждое сказуемое.

Чтобы привлечь внимание пятиклассников к предложению с союзом *и*, необходимо (особенно на первых порах) строго выполнять требование учителя: графически объяснять постановку или отсутствие знака препинания перед союзом *и* в простом предложении с двумя однородными членами и в сложном путем выделения (подчеркивания) грамматических основ и однородных членов или путем составления схемы предложения, в котором есть данный союз. Это, как показывает опыт, способствует успешному усвоению материала.

Вот, например, как объясняется графически в работе ученика отсутствие знака препинания в предложении с союзом *и*:

Они с трудом великим проказника спасли, укрыли одеялом @ в саях увезли. (Р. Кудашева)

Возможен и другой вариант объяснения — вычерчивание схемы предложения:



Ученик может выбирать любой из способов объяснения, но сам факт объяснения обязателен.

С целью проверки умения пятиклассников различать сложное и простое предложения с союзом *и* рекомендуется включать задания по определению количества основ в предложении с указанием, что связывает союз *и*, и вычерчиванием схемы предложения. Внача-

ле для анализа предлагаются простые предложения, затем сложносочиненные.

Большое внимание рекомендуется уделять отработке умения определять на слух количество основ в сложносочиненных предложениях. Систематическая работа над структурным анализом сложносочиненных предложений будет способствовать выработке навыка аналогичной работы со сложными предложениями других видов.

Так, после чтения учителем предложения учащиеся определяют количество основ в нем, объясняют устно знаки препинания, вычерчивают на доске схему. Например:

Смотрю я в стекляшку  
Зелёного цвета,  
И сразу зима  
Превращается в лето.  
(А. Барто)

Один из учащихся повторяет предложение, затем анализирует его, указывая количество грамматических основ (*я смотрю, зима превращается*), после чего на доске вычерчивается схема предложения:

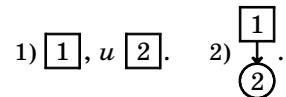
$\boxed{== \text{ — }}$ , и  $\boxed{\text{ — } ==}$ .

Этот вид работы следует чередовать с заданиями на моделирование предложений по заданным схемам.

Упражнения в «чтении» схем и составлении предложений по схемам играют большую роль в развитии речи учащихся, так как помогают школьникам овладевать навыком правильно строить предложения различных конструкций и свободно пользоваться ими в своей речевой практике. Вначале рекомендуется произвести разбор самой схемы, затем найти, например, в тексте указанного упражнения предложение, соответствующее данной схеме. Ученики, успешно справляющиеся с подобными заданиями, могут составить примеры самостоятельно. Успешность составления предложений по схемам во многом зависит от того, насколько быстро справляются учащиеся с анализом готовых предложений, и наоборот.

Целесообразны задания на сопоставление схем предложений. Например:

Сравните схемы двух предложений. Что в них общего, чем они отличаются друг от друга? Приведите примеры предложений, соответствующих данным схемам:



Задания подобного типа формируют умение школьников сопоставлять сходные явления, группировать факты языка по сходным признакам.

В процессе изучения сведений по синтаксису и пунктуации важно организовать не только итоговый, но и ежедневный текущий контроль за формированием ключевых (базовых) синтаксических умений и навыков, которые в дальнейшем должны обеспечить овладение всей синтаксической системой русского языка. С этой целью целесообразно проведение промежуточных проверочных работ.

Одна из форм такой проверки — с х е м а т и ч е с к и й д и к т а н т. Он не только помогает развитию способности учащихся к абстрактному мышлению, но и дает учителю быструю информацию об умении школьников видеть структуру предложения, что, как известно, способствует сознательному усвоению синтаксиса и пунктуации, помогает школьникам учиться систематизировать и обобщать материал\*.

Методика проведения схематического диктанта такова: предложение читается дважды. При первом чтении школьники слушают его, при повторном — не записывая самого предложения, чертят схему, соответствующую структуре данного предложения.

Например, учитель читает предложения:

1) Подул лёгкий ветер, с тихим шорохом пробежал по всему саду и вскоре затих. 2) Прилетели птицы и наполнили лес своим пением. 3) Склонились ветви деревьев, спрятали молодые грибки. 4) Девочка сняла серебряные башмачки, смахнула с них дорожную

---

\* Материал для проведения схематических диктантов учитель найдет в «Рабочей тетради по русскому языку. 5 класс. Ч. 1, 2». (Сост. Г. А. Богданова. — М., 1997.)

пыль и спрятала в сумку. (А. Волков) 5) Кончился сильный дождь, и высохли капельки воды на листьях. 6) Алая заря скрылась за моря, и за горы солнышко ушло. (М. Пляцковский)

Учащиеся делают в своих тетрадах следующую запись по мере чтения предложений:

- 1)  $\boxed{=}, \boxed{=} \text{ и } \boxed{=}$ . 2)  $\boxed{=} \text{ и } \boxed{=}$ . 3)  $\boxed{=} , \boxed{=}$ .  
 4)  $\boxed{=} , \boxed{=} \text{ и } \boxed{=}$ . 5)  $\boxed{= \text{ —}}$ , и  $\boxed{= \text{ —}}$ .  
 6)  $\boxed{\text{ — } =}$ , и  $\boxed{\text{ — } =}$ .

Схематические диктанты могут быть и устными. Проводятся они с помощью карточек-схем, которые делаются из плотной бумаги и хранятся в отдельном конверте у каждого ученика.

Образцы карточек-схем, отражающие структуры различных предложений:

- 1)  $\boxed{=} \text{ и } \boxed{=}$ . 2)  $\boxed{\text{ — } =}$ , и  $\boxed{\text{ — } =}$ .  
 3) А: «П». 4)  $\begin{array}{c} \boxed{1} \\ \downarrow \\ \boxed{2} \end{array}$ . 5) «П», — а. 6)  $\begin{array}{c} \boxed{2} \\ \downarrow \\ \boxed{1} \end{array}$ . 7)  $\boxed{0, \dots}$ .  
 8)  $\boxed{\dots, 0, \dots}$ . 9)  $\boxed{\text{сущ.} \text{ — } \text{сущ.}}$ . И пр.

Конверты с карточками-схемами пополняются постепенно и в последующих классах по мере изучения предложений других структур.

При проведении устного схематического диктанта учитель читает предложение, а учащиеся показывают ему карточку, схема которой соответствует структуре указанного предложения.

Карточки-схемы могут быть использованы и для проверки правильности постановки знаков препинания в самостоятельно выполненном упражнении,

и при написании объяснительного или предупредительного диктанта, и при проверке домашнего задания. Другая эффективная форма промежуточного контроля — карточки с выборочным ответом\*.

Время проведения подобных работ — 7—10 минут. Карточки представляют собой отпечатанные на машинке (или написанные от руки) задания, обозначенные римской цифрой. Для их выполнения необходимо проанализировать несколько примеров, которые нумеруются арабскими цифрами. Одно-два из них соответствуют правильному ответу. Ученик должен найти и на отдельном листке бумаги записать их номера. Наличие у проверяющего контрольного листка с верными ответами сокращает время проверки до долей секунд.

Одной из форм итоговой проверки знаний, умений и навыков по синтаксису и пунктуации может стать зачет.

**Урок-зачет** по теме «Синтаксис и пунктуация»\*\*

I. Вызванный к доске ученик заполняет таблицу «Роль союза *и* в предложении».

II. В это время остальные учащиеся выполняют проверочную работу.

**Цель работы:** проверка умения различать простые предложения с союзом *и* и сложносочиненные с этим же союзом.

1. Укажите простые предложения с однородными членами, связанными союзом *и* (знаки препинания не расставлены).

1) Выплыло из-за туч солнышко и стало рассыпать на землю свои лучи. 2) Распустилась черёмуха и над самой водой позеленели кусты смородины. 3) Дождевые капли падали на землю и тяжело шлёпались о листья. 4) Они повисали в траве и в каждой капле отражалось солнце. 5) Под самыми облаками летят птицы и шлют привет родным местам. 6) В зарослях

---

\* Образцы таких карточек учитель найдет в «Рабочей тетради по русскому языку. 5 класс. Ч. 1, 2». (Сост. Г. А. Богданова. — М., 1997.)

\*\* О методике проведения уроков-зачетов см.: Богданова Г. А. Опрос на уроках русского языка. — М., 1996.

волчьих ягод кричит выпь и в болотах возятся журавли. 7) Во двор заскочила лохматая коза и помчалась в сад. (*А. Гайдар*) 8) Женя прервала разговор с Ольгой и кинулась выгонять козу. (*А. Гайдар*) 9) Я поднял глаза и увидел скворца. 10) Небо медленно заволочли тучи и по лесу прошёл ветер.

2. Укажите сложные предложения (знаки препинания не расставлены).

1) Семечко клёна с ветки сорвалось и на быстрых крыльях быстро понеслось. (*Е. Трутнева*) 2) Кончается светлая лесная весна и начинается лесное тенистое лето. 3) Но вот поднялось над лесом солнышко и прогнало туман. 4) Листва сомкнулась и потемнел лес. 5) Ветер не давал снежинкам опуститься на землю и заставлял их плясать под свою музыку.

III. Вызванный к доске ученик заполняет таблицу «Роль имени существительного в предложении». Он заполняет ее левую часть и устно подтверждает свой ответ примерами. Затем вызывается другой ученик, и он заполняет (письменно) правую часть таблицы.

В это время остальные учащиеся работают над составлением схем предложений, которые спроецированы с помощью графопроектора или отпечатаны на листках. Работа проводится в двух вариантах. (Предложения учащиеся не записывают. Знаки препинания не расставлены.)

#### I вариант

- 1) Зима будет холодной если белка делает большие запасы.
- 2) Море утихло и только изредка глухо вздыхало. (*К. Паустовский*)
- 3) Хороший паренёк спросил капитан Енакиев.
- 4) Капля по листику щёлкнет и сорвётся лист. (*Н. Сладков*)
- 5) Олени осенью перебираются к югу где они находят больше корма.

#### II вариант

- 1) Солнце скрылось за горизонтом потому что наступила ночь.
- 2) Когда Гайдару шёл семнадцатый год он уже командовал полком.
- 3) Федя посмотрел на облака и сказал Гроза будет.
- 4) Гроза прошла и ветер белых роз в окно мне дышит ароматом. (*А. Блок*)
- 5) Я подставил ладони и на них упало несколько неведомых иголочек. (*В. Солоухин*)



(Работы могут быть проверены учениками-ассистентами.)

Ответ ученика по таблице.

IV. На доске заранее записаны (или спроецированы с помощью графопроектора) предложения. Учащиеся должны переделать их в побудительные, записать, выделив в них основу.

И в а р и а н т

- 1) Школьники принимают активное участие в озеленении улиц.
- 2) Ребята старательно изучают грамматику.

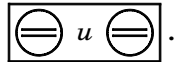
II в а р и а н т

- 1) Юннаты охраняют птиц.
- 2) Люди Земли борются с загрязнениями воздуха, воды.

V. Проверочная работа.

Ц е л ь работы: проверка умения определять структуру сложного предложения.

1. Укажите предложения, соответствующие следующей схеме (знаки препинания не расставлены):



1) Целый день трудится и поёт жаворонок чтобы люди работали веселей. 2) Из-за кустов выглянул мальчик и тотчас исчез. 3) Днём и ночью шумят и бьются о скалы морские волны. 4) В тундре круглый год ездят на нартах потому что они хорошо скользят по снегу и по мху. 5) Поезд пролетел через мост и Натка загляделась на реку. (А. Гайдар)

2. Укажите предложения, соответствующие следующей схеме (знаки препинания не расставлены):



1) Солнце уже скрывалось за морем когда Натка спускалась к площадке. (А. Гайдар) 2) Лиса подползла к полынье где плавала Серая Шейка. (Д. Мамин-Сибиряк) 3) Синели звёзды на рассвете и над землёй редела мгла. (А. Чуркин) 4) В воздухе стоял аромат душистых трав а с неба глядело ласковое летнее солнце. (Д. Ма-

*мин-Сибиряк*) 5) Летом будет высокий урожай трав если в апреле на заливных лугах стоит вода.

3. Составьте из двух простых предложений сложные (сложносочинённое и сложноподчинённое).

И в а р и а н т

- 1) Взошло солнце. Ожил каждый кустик.
- 2) Болота уже начинали замерзать. Первыми тронулись болотные птицы.

И в а р и а н т

- 1) Солнце поднялось. Вся окрестность озарилась светом.
- 2) Небо заволокло тучами. Началась гроза.

4. Составьте предложение, выполнив ряд действий.

1) Из предложения *Парашиютисты опустились в центре стадиона* взять сказуемое.

2) Из предложения *Вдруг слышались лёгкие шаги* взять определение.

3) Добавить подлежащее из предложения *На щеках тают снежинки*.

4) Взять существительное, выступающее в роли дополнения: *Тропинки в саду засыпали листья*. Употребить данное существительное в винительном падеже с предлогом *на* (*на тропинки*).

(*Опустились лёгкие снежинки на тропинки*.)

Дописать предложение, образуя: I вариант — сложносочинённое предложение, II вариант — сложноподчинённое предложение.

5. Составьте и запишите предложения по данным схемам:

1)  $\boxed{\ominus} \text{ и } \boxed{\ominus}$ . 2) А: «П». 3) «П», — а. (В прямой речи

должно быть обращение.) 4)  $\boxed{\phantom{\text{...}}}$ , и  $\boxed{\phantom{\text{...}}}$ . 5)  $\begin{matrix} \boxed{2} \\ \downarrow \\ \boxed{1} \end{matrix}$ .

На уроке могут быть также использованы карточки для индивидуального опроса.

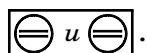
К а р т о ч к а № 1

Допишите предложения, образуя сложное предложение и предложение с однородными членами.

1) Выглянуло солнце и ... . 2) Прозвучал сигнал и ... . 3) Ракета взлетела и ... .

### Карточка № 2

Выпишите номера только тех предложений, которые соответствуют следующей схеме (знаки препинания не расставлены):



- 1) Подо льдами крепкими дремлют воды рек белыми сугробами лёг на крыши снег. (Е. Трутнева)  
2) Дверь тихонько отворилась и царевна очутилась в светлой горнице. (А. Пушкин) 3) Войско в горы царь приводит и промеж высоких гор видит шёлковый шатёр. (А. Пушкин) 4) Вдруг раздался лёгкий звон и в глазах у всей столицы петушок спорхнул со спицы. (А. Пушкин) 5) Долго Иван-царевич по дремучим лесам пробирался и пришёл наконец к Кащееву дубу.

### Карточка № 3

Сделайте синтаксический разбор предложений, используя для ответа цифровой код: подлежащее — 1; сказуемое — 2; определение — 3; дополнение — 4; обстоятельство — 5.

- 1) Солнце теперь встаёт рано, ложится поздно и усердно светит людям на земле. 2) Свежий ветер пахнет мятой, васильками, лебедой. (Е. Трутнева)

### Карточка № 4

Спишите, вставьте пропущенные буквы и знаки препинания.

Стройные к..сяки журавлей пот..нулись в д..лекие страны. Покружились они над полями лесами городами. На отдых ост..новились в лесу. Но вот пок..залась ранняя зорька и журавли опять отпр..вляются в путь. С неба слышим их пр..щальные голоса. (До) св..дания журавли!

### Карточка № 5

Составьте и запишите предложения по схемам:

- 1) , но . 2) , и . 3)

- 4) А: «П». (В прямой речи должно быть обращение.) 5)



Подведение итогов урока.

Другой формой итоговой проверки может быть тест, который (в отличие от традиционной формы проверки — контрольного диктанта) позволяет существенно увеличить объем проверяемого материала и получить более объективные данные о состоянии знаний, умений и навыков школьников по синтаксису и пунктуации.

Необходимо учитывать, что значительных успехов в овладении синтаксическими и пунктуационными умениями можно добиться при условии, если такая работа будет систематически проводиться не только в период изучения вводного курса синтаксиса, но и при изучении морфологических тем в 5-м и в последующих классах. Между тем именно в это время, как показывает практика, внимание к синтаксису ослабевает, хотя известно: если синтаксические и пунктуационные умения и навыки, усвоенные в 5 классе, не закрепляются в 6—7, то они ослабевают и разрушаются, что затрудняет изучение систематического курса синтаксиса в 8—9 классах.

Поэтому для успешного решения поставленной задачи необходима ежеурочная целенаправленная работа (или ее элементы) по синтаксису и при изучении морфологических тем. Для этого необходимо включать в урок задания и упражнения, нацеленные на отработку не усвоенного учащимися в силу каких-либо причин в полном объеме ранее изученного материала программы, на формирование и на проверку усвоения данных умений и навыков.

Встает вопрос, как сочетать постоянный контроль за формированием синтаксических и пунктуационных умений с изучением «несинтаксического» материала, с тем чтобы эта работа велась не в ущерб изучаемому новому материалу.

Опыт показывает: успешность решения этой проблемы во многом обеспечивает сочетание традиционных форм проверки по синтаксису и пунктуации (упражнения в составлении, выделении из предложений и анализе словосочетаний; устный и письменный разбор предложений с его общей характеристикой и разбором по членам с указанием и без указания морфологических способов выражения членов; распространение

предложений второстепенными членами; контрольное списывание упражнений с заданием вставить недостающие знаки препинания и т. п., в том числе тех, которые включены в дополнительные задания к упражнениям учебника при изучении «несинтаксических» тем) с использованием таких приемов проверки, особенно при изучении морфологических тем, которые занимают на уроке немного времени и дают учителю быструю и достаточно полную информацию о степени овладения учащимися этими умениями.

Одна из таких форм — синтаксическая пунктуационная пятиминутка. В зависимости от того, формирование каких умений и навыков ставится под контроль на конкретном этапе обучения в данной параллели, избирается и форма пятиминутки. При этом обязательно учитывается состав класса, степень его подготовленности, что изучалось и что изучается в данный момент, какие умения требуют повторения и закрепления.

Задания пятиминуток могут быть разнообразными: выделить словосочетания из предложений; составить словосочетания по схемам; найти грамматическую основу предложений; определить количество основ в предложении; составить простое и сложное предложения с союзом *и*, сложноподчиненное предложение (для 5 класса с обязательным наличием двух составов главных членов в каждой части сложноподчиненного предложения); сопоставить схемы двух предложений (сложносочиненного и сложноподчиненного; простого с союзом *и*, связывающим однородные члены, и сложного с союзом *и*), выяснив, что общего между ними и чем они отличаются друг от друга; придумать предложения по данным схемам; построить предложение, заменив его синонимической конструкцией.

Этот вид контроля является не только формой проверки синтаксических и пунктуационных умений и навыков, но и средством обучения, способствует формированию системы знаний по этим разделам школьного курса, так как проверка тотчас сопровождается работой над ошибками.

Проводят пятиминутки в основном в устной форме (кроме составления схем, схематических диктантов и ряда других проверок). Для контроля на каждый

урок обычно предлагается 2—3 предложения (или задания) одного типа. Анализ словосочетаний, предложений, как правило, проводится без предварительной записи. Это не только экономит время на уроке, но и способствует формированию умения школьников «узнавать на слух» структуру предложения, что очень важно при написании диктанта.

Если в синтаксическую пятиминутку включена работа по анализу структуры предложения, то после первого прочтения его учителем один из учащихся повторяет предложение вслух (как показывает практика, школьники часто затрудняются с первого прочтения запомнить предложение, даже если оно ничем не осложнено), после вторичного — оно анализируется устно. При этом учащиеся вначале объясняют постановку знаков препинания в нем, а затем составляют и записывают на доске и в тетрадях схему предложения. Другими словами, ученик вначале должен устно проанализировать предложение, выделив его части и установив взаимосвязь между ними (т. е. должен понять структуру), а затем изобразить его схему. Контроль за овладением школьниками умением составлять схему предложения должен быть постоянным.

Примеры, включенные в пятиминутки, учитель может подобрать сам или взять из упражнений учебника. Эту работу можно проводить и при проверке выполнения домашнего упражнения, когда вызванный к доске ученик составляет схему указанных учителем предложений из домашнего задания, в то время как остальные учащиеся проверяют другие задания к упражнению.

Учитывая возрастные особенности школьников, рекомендуется использовать для проведения пятиминутки в качестве дидактических материалов отрывки из знакомых учащимся художественных произведений, в том числе и стихотворений. Это оживляет уроки, активизирует внимание учащихся, развивает их память. Звучание ритмической речи, поэтического слова повышает и общую языковую культуру школьников.

При изучении синтаксиса обращаем внимание учеников на образную сторону языка, показываем им возможности выразительных средств в создании точного, выразительного, эмоционального высказыва-

ния. Так, при изучении темы «Однородные члены предложения» знакомим пятиклассников с таким синтаксическим средством выразительности речи для передачи быстро сменяющихся картин природы, быстрой смены движений, действий и пр., как бессоюзие. Вначале вводится понятие, затем школьникам предлагаются задания, связанные с наблюдением, анализом текстов, содержащих данное средство выразительности («найдите в тексте», «определите, какую роль играет в тексте», «найдите предложение с однородными членами», «какое изобразительное средство использует автор, чтобы передать быструю смену событий?» и т. д.), и задания, направленные на формирование элементарных умений создавать речевое высказывание, содержащее это средство выразительности («напишите сочинение-миниатюру по одной из тем: «Листопад», «Осенний ветер», используя для показа быстро сменяющихся явлений предложения с однородными членами без союзов» и пр.).

Такая работа проводится и при изучении несинтаксических тем в течение всего учебного года. Она готовит школьников к лингвистическому анализу текста в старших классах.

## МОРФОЛОГИЯ

Морфология — традиционный раздел школьного курса русского языка.

Цели и задачи данного раздела соотносятся с общими целями и задачами обучения родному языку в школе и состоят в том, чтобы:

— дать учащимся в системе необходимый минимум знаний по морфологии;

— сформировать на этой основе языковые умения и навыки, обеспечивающие грамотное письмо, овладение грамматическими средствами в соответствии с нормами русского литературного языка, осознанное отношение к своей речи;

— средствами морфологии способствовать развитию у детей абстрактного (в том числе логического) мышления;

— воспитывать любовь к русскому языку, стремление к совершенствованию своей речевой практики (пополнение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи, произносительных навыков, обращение к необходимым словарям и справочникам).

Сохраняя во многом традиционный подход к изучению морфологии в 5 классе (в отборе содержания, определении целей и задач обучения), раздел имеет определенные особенности и отличия.

Прежде всего следует отметить, что вопросы морфологии рассматриваются дважды: в разделе «Слово как часть речи», который строится на основе изученного в начальных классах, и в систематическом курсе, где изучаются важнейшие три части речи: глагол, имя существительное, имя прилагательное.

Цель первого этапа в изучении морфологии — повторение, а также систематизация и обобщение изученного с сообщением ряда новых сведений, поскольку из курса начальной школы дети уже многое знают и умеют. В частности, они знают название большинства частей речи, умеют по вопросу определить имена существительные (с конкретным значением предмета), глаголы (с конкретным значением действия), прилагательные, наречия (отвечающие на вопрос



к а к?), выделяют в речевом потоке личные местоимения, предлоги, союзы.

Детям уже известны многие термины, такие, как род, число, падеж (существительных, прилагательных), время, лицо, число (глагола), ученики могут во многих случаях определить эти морфологические признаки.

Раздел построен так, что уже на начальном этапе пятиклассники получают предварительное представление обо всех частях речи (узнают их название, некоторые признаки), тренируются в их разграничении. Это не означает, что от детей требуется на данном этапе (5 класс) безусловное и безоговорочное опознавание всех частей речи. Но постепенное овладение терминологией, квалификация все новых и новых слов в качестве части речи значительно облегчает изучение и всех других разделов русского языка. Поэтому следует научить детей пользоваться таблицей, помещенной в начале раздела, и почаще к ней обращаться.

Здесь же дается определение понятия «часть речи», однако следует учесть, что основная работа над этим определением должна быть проведена после повторения и обобщения тех сведений, которые содержатся в § 22—24.

Особенность изучения трех основных частей речи на втором этапе заключается в том, что морфологический материал по этим частям речи представлен в полном объеме и что последовательность изучения указанных частей речи начинается с глагола.

Как известно, глагол является наиболее трудной для изучения частью речи, так как по сравнению с другими словами он имеет самый богатый набор грамматических категорий (вид, залог, наклонение, время, лицо, число, род).

Следовательно, ученику нужно предоставить больше времени для того, чтобы он мог научиться опознавать в речи глагол в его многочисленных формах. Это в определенной мере помогает облегчить изучение существительного, так как значительная группа существительных образуется от глаголов (*бег, беготня* и т. д.).

Начальный и основной этапы в изучении морфологии решают не только специфические задачи, но и об-

щие проблемы, одна из которых состоит в том, чтобы целенаправленно формировать и совершенствовать у школьников умение безошибочно опознавать в речи имена существительные, имена прилагательные, глаголы в самых различных формах, а также умение определять грамматические значения (морфологические признаки) этих форм. Данные умения являются базовыми в курсе русского языка в 5 классе, поскольку от решения этих задач во многом зависит успешность формирования орфографических, синтаксических навыков, а также уровень овладения грамматическими нормами русского литературного языка.

Формирование названных выше умений и навыков — процесс, требующий времени и дополнительных тренировок, что обеспечивается представленной в учебнике системой упражнений. Но обучение проходит успешнее, если учащиеся действуют осознанно, на понятийной основе, целенаправленно используя те теоретические знания, которые им предлагает учебник.

Ключевым понятием, которое закладывается с первых уроков морфологии, является понятие о слове как части речи. Это понятие отрабатывается в соответствии с общей направленностью учебника на формирование представления о слове как системе языковых значений, сочетающихся в нем.

Уже до изучения морфологии пятиклассники получают представление о лексическом значении слова, а также о значениях словообразующих и формообразующих морфем. Особое внимание уделено окончанию, которое образует формы слова и выражает грамматические значения этих форм, не меняя лексического значения слова в целом. Эти знания помогают детям получить представление о том, что «слово — это сложное единство лексического и грамматического значений» (А. Н. Гвоздев). При этом учащиеся должны уяснить разницу между лексическим и грамматическим значениями. В то время как лексическое значение конкретно (является индивидуальным смысловым признаком слова), грамматическое значение представляет собой абстрактное (отвлеченное) значение, общее для определенной группы слов.

Например, только потому, что в языке имеется группа слов, объединяемых такими значениями, как предмет, признак, действие, и выделяются части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол. Это значение, присущее группам слов, частям речи, называют обобщенным грамматическим значением. Но внутри каждой части речи слова также могут быть по-разному сгруппированы в зависимости от присущих им грамматических значений: слова мужского, женского и среднего рода, слова единственного и множественного числа, глаголы совершенного и несовершенного вида и т. д. Такие значения называют частными грамматическими значениями. Они всегда формально выражены, носителем их является окончание (в редких случаях приставка или суффикс). Безусловно, в школьной практике нет необходимости различать общие и частные грамматические значения. Но если думать всерьез о языковом развитии учащихся, понятие «грамматическое значение» становится просто необходимым. Оно позволяет детям увидеть слово во всей его многогранности, не как нечто нерасчлененное, аморфное, а как живое, семантически емкое явление родного языка, где даже отсутствие звука (буквы) — нулевое окончание — имеет свой смысл, свое значение: *дом*□ — муж. р., ед. ч., им. п.

Очень важно, чтобы дети поняли, что окончание — такая маленькая морфема — позволяет выразить так много: сказать и о количестве действующих лиц, и о времени, в котором происходит действие, и о различных отношениях между предметами.

Формирование представления о грамматических значениях слова происходит постепенно, в несколько этапов.

На начальном этапе дети совершенствуют свое умение определять части речи с помощью смыслового вопроса (так, как они привыкли делать это в начальной школе). Постепенно пятиклассники подводятся к пониманию общего грамматического значения, которое вкладывается в понятие «часть речи» (значение предмета, признака, действия, признака действия, количества и порядка при счете).

Работа ведется прежде всего на материале таких частей речи, как имя существительное, имя прилагательное, глагол (на словах, где общее значение пред-

мета, признака, действия легко соотносится с реалиями окружающего мира). В работу включаются также наречия с более широким кругом вопросов, соотносимых с понятием «признак действия» (к у д а? г д е? о т к у д а? з а ч е м? и т. д.), числительные (количественные и порядковые) и местоимения (как слова, которые используются вместо имени существительного, прилагательного, числительного).

Учащиеся должны понять, что, помимо общего значения, каждая часть речи обладает рядом других грамматических значений (имеется в виду тот комплекс грамматических категорий, в которых представлено обобщенное значение, свойственное всем словам этой части речи).

Например, слова *книга*, *бег*, *белизна* являются существительными, потому что имеют общие грамматические значения рода, числа и падежа, слова *шагает*, *печатает*, *читает* — глаголы, так как имеют грамматические значения времени, лица и числа. Основное средство выражения этих значений — окончание, в чем дети убеждаются при изучении § 23 «Как изменяются имена существительные, имена прилагательные и глаголы».

Здесь же школьники начинают совершенствовать свое умение определять морфологические признаки отдельной словоформы. Следует учесть, что в школе этим термином обычно обозначаются, помимо морфологических категорий (род, число, падеж, время, вид, лицо), лексико-грамматические разряды (одушевленное и неодушевленное, собственное и нарицательное имя существительное) и формальные классы слов (1, 2 и 3-е склонение, I и II спряжение).

На следующем этапе, когда в полном объеме изучаются глагол, имя существительное, имя прилагательное, расширяется представление учащихся об общем значении этих частей речи в процессе знакомства с лексико-семантическими (тематическими) группами этих частей речи («предмет», «признак», «действие» понимаются более широко).

Кроме того, дети получают более детальное представление о морфологических признаках этих частей речи (существительное одушевленное и неодушевленное, собственное и нарицательное; степени сравнения имен прилагательных; вид и наклонение глагола).

Особое значение в процессе изучения морфологии приобретает работа с учебно-научным текстом, в котором характеризуются основные признаки грамматических понятий. Давно замечено, что морфология недостаточно усваивается, несмотря на сравнительно большое количество часов, отводимых на ее изучение в школе. Во многом это объясняется тем, что недооценивается важность работы с теоретическим материалом, представленным в учебниках в виде текстов-определений. Обычно дети заучивают определения, воспроизводят их, но применить не могут; чаще всего, заучивая наизусть определение, ученик не осознает до конца его содержание. Ведь научное определение (в форме дефиниции) — это свернутое, концентрированное выражение мысли, содержащее, как правило, 2—3 суждения. Фактически определение — это для ребенка небольшой, но сложный по содержанию научный текст. К сожалению, работа по формированию учебно-научной речи детей не стала еще достоянием школьного преподавания.

В данном учебнике теоретический материал по морфологии дается преимущественно в форме текстов объясняющего характера. Тексты сопровождаются заданиями, которые помогут учащимся усвоить его содержание. Предполагается, что работа с текстом ведется под наблюдением учителя и к определению, которое является хотя и трудной, но удобной и экономной формой выражения научной мысли, ученик подводится постепенно, в процессе работы над текстом, после выполнения ряда упражнений.

Чтение учебно-научных текстов на уроке, работа по достижению осознанного их понимания (с помощью вопросов, плана и т. д.), работа с образцами научной речи, обязательное многократное проговаривание текста, составление учащимися собственных учебно-научных текстов — вот обязательные компоненты уроков русского языка, на которые нельзя жалеть времени и которые обязательно принесут свои плоды. В этом отношении уроки морфологии наиболее благодатны, если помнить о том, что при изучении грамматики эффективно формируется абстрактное мышление, формой выражения которого является научная речь.

Поэтому следует внимательно относиться к заданиям, текстам, упражнениям учебника, которые направлены на формирование учебно-научной речи детей, и давать такие задания регулярно там, где это возможно. Например, не задавать ученикам вопросы типа «Что такое существительное?». Предпочтительнее вопросы, требующие доказательного ответа: «Докажите, что слово *зелень* является именем существительным» или «Докажите, какой частью речи является слово *бездельничать*».

Не следует забывать и о том, что речь развивается в процессе активной речевой деятельности. Если ребенок на уроке в основном пассивный слушатель, говорить о его речевом развитии не приходится. Всех выслушать учитель, конечно, не в состоянии, но небольшие письменные задания (например, вышеназванного типа) дают и ученику возможность высказаться, и учителю проверить не только усвоение знаний, но и их продвижение в овладении языком предмета.

В данном учебнике предусмотрена и определенная работа над морфологическими средствами языка в речевом аспекте. Эта работа предполагает (в практическом плане, через систему упражнений) усовершенствование речи детей в овладении литературной нормой; образования отдельных форм слов и их сочетаемости; обогащение запаса речи школьников морфологическими средствами, разнообразными по смысловым, экспрессивным, функционально-стилистическим возможностям; формирование навыков более точного коммуникативно-целесообразного использования морфологических средств на уровне предложения (текста).

На итоговом этапе изучения морфологии (конец учебного года) проверку знаний и умений учащихся можно организовать, например, на основе данных материалов.

#### **Контрольные вопросы и задания по разделу «Морфология»**

1. Назовите самостоятельные части речи. Запишите их названия и рядом 3—4 примера.
2. Назовите служебные части речи. Запишите их названия и рядом 3—4 примера.

3. Подготовьте связный ответ на следующие темы: «Имя существительное как часть речи», «Глагол как часть речи», «Имя прилагательное как часть речи». Следите за тем, чтобы ваш рассказ был построен в соответствии с требованиями научной речи.

4. Ниже даны слова, относящиеся к четырём частям речи. Определите, какие это части речи, и запишите слова в таблицу. Дополните таблицу своими примерами.

Название части речи				

Радостно, здесь, ширина, синева, висеть, всячий, льняной, имеет, вперёд, беготня, был, заботливый, ходьба, пятёрка, наверху, расширяется.

5. Расскажите, на какие вопросы отвечают наречия. Приведите 5—6 примеров.

6. Кто желает получить дополнительную высокую оценку? Подготовьте высказывание на тему «Почему в русском языке слова распределяются на группы, называемые частями речи?». Не забывайте приводить доказательства (примеры).

7. Слова, данные в пункте 4, распределите по видам орфограмм в корне: 1) проверяемые безударные гласные корня; 2) непроизносимые согласные в корне; 3) проверяемые согласные корня; 4) неизменные буквенные сочетания в корне. Приведите 3—4 примера слов с непроверяемыми гласными и согласными в корне.

### Г л а г о л

1. Докажите, что слова *синеет* и *рыбачить* являются глаголами.

2. Как можно отличить глагол от других частей речи?

3. Запишите 5—6 глаголов, которые не употребляются без *не*.

4. Образуйте глаголы от слов *золото*, *задача*, *глухой*, *крик*, *светлый*, *ох*, *темный*, *охотник*.

5. Как различаются глаголы совершенного и несовершенного вида? Приведите примеры.

6. Приведите примеры глаголов с чередованием *е—и* в корне. Назовите эти корни и расскажите, когда следует писать букву *е*, а когда — *и*.

7. Образуйте от глаголов *строить*, *ехать*, *положить*, *лечь* форму повелительного наклонения.

8. Приведите в качестве примера 2—3 предложения, в которых употребляется сослагательное наклонение.

9. Запишите глаголы *начать, взять, понять, отдать, положить, сохнуть, возникнуть* в форме прошедшего времени (ед. ч., муж. и жен. р.), проставляя ударения.

10. Напишите окончания глаголов I и II спряжения.

11. Спишите, вставляя нужное окончание.

К морю лишь подход.. он,  
Вот и слыш.. будто стон...  
Видно, на море не тихо;  
Смотр.. — вид.. дело лихо:  
Бьётся лебедь средь зыбей,  
Коршун нос..ся над ней.  
Та бедняжка так и плещ..,  
Воду вокруг мут.. и хлещ.. .

(А. Пушкин)

#### Имя существительное

1. Какое грамматическое значение является общим для каждой пары слов? По каким признакам можно отличить имя существительное от других частей речи?

Белый — белизна, строить — строительство, два — двойка, взлетать — взлёт, зелёный — зелень, быстрый — быстрота, сто — сотня.

2. Найдите «четвёртое лишнее»: *белизна, краснота, синева, зеленеет*. А что объединяет эти слова?

3. Докажите, что данные слова являются одной частью речи. Какой именно?

Смелость, синева, пение, быстрота, тройка, желание, страсть.

4. Какая морфема помогает определить морфологические признаки (род, число, падеж) имени существительного? Докажите своё утверждение на примерах.

5. По какой форме определяется род имени существительного? Определите род следующих имен существительных. Запишите их (в единственном числе) вместе с подходящим по смыслу именем прилагательным.

Рояли, бандероли, туфли, яблоки, полотенца, фамилии, кофе, рельсы, помидоры.



6. Из данного текста выпишите словосочетания  
×  
« глаг. + сущ. в косв. пад. ». Укажите падеж имени существительного.

Было рано, солнечное спокойное утро вдруг огласилось шумом и свистом птичьей стаи. Я выскочил на крыльцо — никого. Вдруг свист и шум снова приблизились. И тут я увидел большого ястреба, который стремглав мотнулся между домами. Ласточки, стрижи и синицы дружной стаей преследовали серого хищника. Вдруг, не зря всполошились птицы.

(В. Белов)

Объясните правописание слов с пропущенными буквами.

7. Найдите ошибки в согласовании существительных с прилагательными и местоимениями. Запишите правильный вариант.

Моя лечащая врач — Смирнова. Лучшая архитектор города — Петрова Зоя Павловна. Наша директор — Нина Ивановна. Лидия Петровна — опытная учитель. Моя педагог по музыке — Инна Павловна.

8. Определите род несклоняемых имён существительных. Запишите их вместе с прилагательными.

Шоссе, купе, Тбилиси, кенгуру, леди, ателье, кафе, пианино.

9. Приведите примеры собственных имён существительных.

10. Составьте четыре предложения, в которых существительное *природа* выступило бы в роли подлежащего, сказуемого, дополнения, обстоятельства.

11. Проверьте знание орфографии. Запишите, раскрывая скобки, те слова, в которых следует писать окончание *-и*.

На (демонстрация), об (ущелье), возле (площадь), к (деревня), в (музей), на (шея), в (Библия), около (галерея), о (метель).

### Имя прилагательное

1. Докажите, что слово *добрый* является прилагательным. По каким признакам имя прилагательное можно отличить от других частей речи?

2. Докажите, что морфологические признаки прилагательного зависят от существительного, к которому оно относится.

3. Заполните таблицу.

Прилагательное							
Начальная форма	Краткая форма			Сравнительная степень		Превосходная степень	
	муж. род	ср. род	жен. род	простая	составная	простая	составная
Светлый Ранний Глубокий Красивый Тяжёлый							

4. Чем краткая форма прилагательного отличается от полной? Составьте 2—3 предложения с краткими прилагательными. Какую роль они выполняют в предложении?

5. Расскажите, используя таблицу, как образуются сравнительная и превосходная степени прилагательного.

6. Найдите ошибки в образовании степеней сравнения прилагательных. Запишите правильный вариант. Форму степени сравнения обозначьте как член предложения.

1) Байкал — самое глубочайшее озеро. 2) Эта сумка тяжельше. 3) Он стал здоровше. 4) Они выполняли наиболее легчайшую работу. 5) Волга ширше Днепра. 6) Она более добрее, чем сестра.

7. Приведите по 2—3 примера качественных, относительных и притяжательных прилагательных.

8. Запишите словосочетания, заменяя выделенные слова прилагательными. К какому разряду относятся эти прилагательные?

Одеяло из шерсти **верблюда**, шапка из меха **лисы**, убежал от стаи **волков**, (не) видел следов **зайца**, пуговица от костюма **дяди**.

## РЕЧЬ

Существенной особенностью учебника является то, что язык представлен в нем в двух аспектах — как языковая система и как речевая деятельность. С языковой системой учащиеся знакомятся в традиционных для школы разделах курса — в фонетике, лексике, грамматике (словообразовании, морфологии, синтаксисе), с речевой деятельностью — в специальном разделе «Речь», по существу новом для школы.

Задача учителя состоит в том, чтобы помочь учащимся осознать, что овладеть языком как средством общения — это значит овладеть четырьмя видами речевой деятельности — чтением, слушанием, говорением и письмом.

На первый взгляд может показаться, что для средней школы эта задача неактуальна: все наши учащиеся в определенной мере уже владеют родным языком — они умеют читать, понимают устную речь, могут говорить и писать по-русски. Однако все мы знаем, как ограничены их речевые возможности; знаем, с каким трудом многие из них читают, как плохо они понимают читаемое, особенно учебно-научные тексты; знаем, что они не умеют слушать, следить за мыслью говорящего, выделять в высказывании главную информацию; знаем, как несовершенна их собственная устная и письменная речь. Не овладев родной речью в школе, подросток вступает в жизнь человеком, не умеющим общаться с другими людьми, неспособным защитить словом свои интересы, полноценно участвовать в производственной и общественной жизни страны, успешно организовать, наконец, свою личную жизнь.

Задача уроков родного языка в средней школе в том и состоит, чтобы повысить уровень речевого развития школьников, усовершенствовать их речевые умения и навыки во всех четырех видах речевой деятельности. Успешно совершенствовать же речь можно лишь тогда, когда ученик начнет относиться к ней сознательно.

Материалы для совершенствования умений рационального чтения, чтения не вслух, а про себя,

учитель найдет в языковом и речевом разделах учебника под рубрикой «Учитесь читать и пересказывать лингвистический текст». Эти материалы используются также и для организации работы над устной речью учащихся; они помогут детям научиться говорить на языке предмета, овладеть научной терминологией и фразеологией.

Эти же тексты могут быть использованы учителем и для обучения слушанию. В этом случае учитель сам читает вслух учебный текст, предварительно нацелив учащихся на восприятие научной информации заданиями типа «Определите предмет речи (тему)»; «Выделите основное в высказывании: что именно говорится о предмете речи? Какие признаки понятия вы выделили? Какое обоснование дается языковому явлению?». (Почему так, а не иначе...?)

Для обучения культуре устного речевого общения учитель найдет в учебнике отдельные рекомендации по употреблению формул речевого этикета.

Работа над письменной речью учащихся, обучение продуктивной речевой деятельности (или работа над связной речью, по традиционной терминологии) подробно описаны в настоящем разделе. Основная цель этого раздела представлялась авторам как обучение правилам строения текста. Именно к тексту — конечному продукту речевой деятельности — привлекается внимание учащихся.

### **Цели и содержание раздела «Речь»**

Работа по развитию связной речи учащихся строится в разделе на основе речеведческих понятий. Известно, что любые умения и навыки, в том числе и коммуникативно-речевые, формируются наиболее успешно сознательным путем, с опорой на теоретические обобщения. Понятия и правила, являясь ориентировочной основой учебных действий, способствуют осознанию способов действия, создают условия для переноса знаний и умений, помогают учащимся осуществлять самоконтроль в обучении.

Практика убедительно показала, что сознательный путь формирования речевых умений и навыков повы-

шает эффективность работы по развитию речи и в конечном счете обеспечивает более высокий уровень владения русским языком как средством общения.

В 5 классе учащиеся знакомятся с несколькими группами понятий:

1. Реч ь: монологическая и диалогическая, устная и письменная.

2. С т и л и: разговорный, художественный; научно-деловая речь.

3. Т и п ы р е ч и: описание, повествование, рассуждение.

4. Т е к с т: тема текста, микротема, абзац; основная мысль текста; «данное» и «новое» в предложениях текста.

С т р о е н и е т и п о в ы х ф р а г м е н т о в т е к с т а: описания предмета, повествования, рассуждения-доказательства.

Помимо этого предусматривается проведение письменных работ: изложений, сочинений и работ, проверяющих умения определять стиль и тип речи (анализ текста).

**Задачи обучения.** Учащиеся должны овладеть указанными выше понятиями. Все понятия усваиваются практическим путем, в процессе выполнения различного рода упражнений. Не следует требовать заучивания научных определений (дефиниций), ставить вопросы типа «Что называется текстом?», «Что такое описание?». Тем не менее учащиеся должны твердо знать основные признаки понятия и уметь о нем рассказать.

Учащиеся должны овладеть рядом специальных умений, учебных (вспомогательных) и коммуникативных (речевых):

а) подвести под понятие предложенный учителем текст (определить его стиль, тип, найти в нем «данное» и «новое», определить его тему, основную мысль и т. д.); б) обосновать свое суждение, аргументировать ответ: выстраивая доказательства, ученики должны отталкиваться от основных признаков понятия; в) вывести следствие из понятия (например, определив по речевой ситу-

ации, что текст художественного стиля, школьники должны найти в нем языковые средства, характерные для этого стиля, раскрывающие такие его черты, как образность и эмоциональность); г) править и редактировать текст, т. е. устранять в нем недостатки и делать текст лучше; д) создавать текст определенного стиля и типа на предложенную учителем тему.

Следует помнить, что изучение речеведческой теории не самоцель. Конечной целью является совершенствование речи учащихся. Поэтому основная задача (и основная трудность одновременно) состоит в том, чтобы умело сочетать изучение теории с обучением речевой деятельности (подчинить изучение теории задачам развития речи учащихся). Упражнения, содержащиеся в учебнике, можно разделить на три группы: 1) задания, помогающие ученику освоить само понятие и проводить наблюдения над языковым материалом, анализировать его; 2) упражнения, помогающие овладеть способом действия на основе усвоенного понятия: конструирование текста из заданных элементов, трансформация текста в определенном направлении, редактирование текста, построение фрагментов текста определенного вида, совершенствование текста в том или ином отношении, пересказ готового текста (подробный, сжатый, выборочный и др.); 3) задания творческого характера, предполагающие свободное самовыражение учащихся, не скованное заранее заданной понятийной формой. Это главным образом сочинения учащихся. Творческие задания сориентированы на активизацию всего комплекса речевых умений учащихся.

### **Организация обучения**

Разграничение в школьном курсе родного языка понятий «язык» и «речь» обогащает методику, создает благоприятные условия для достижения основной цели обучения — формирования трех предметных компетенций — лингвистической, языковой и коммуникативной. Однако при этом неизбежно возникают

существенные проблемы с организацией обучения: как построить курс, в какой последовательности предъявлять учащимся понятийный материал двух разных разделов, как обеспечить системность в изложении материала, как объединить эти разные аспекты в едином процессе преподавания.

На этапе первичного знакомства с речеведческой теорией раздельная подача материала в учебнике имела смысл, так как помогала учителю и ученику освоить речеведческие понятия в их системных связях друг с другом. Однако настала пора, когда уже можно попытаться соединить эти разделы, что и было сделано при переработке учебника в 2006 г.

Речевой материал был сгруппирован в восемь тематических блоков и распределен более или менее равномерно по всему курсу. На его изучение программа по-прежнему выделяет четверть учебного времени — 54 ч. Примерное количество часов на каждый тематический блок указано в «Планировании». По усмотрению учителя сетка часов может меняться, оставаясь в пределах указанного объема — 54 часа. Темы изучаются в таком порядке: «Язык и речь» — § 1—4; «Текст, его основные признаки» — § 8—10; «Текст, абзац» — § 25, 26; «Стилистика: речь разговорная и книжная, художественная и научно-деловая» — § 46—48; «Типы речи: описание, повествование, рассуждение» — § 67—69; «Строение текста типа рассуждения-доказательства» — § 70; «Строение текста типа повествования» — § 85, 86; «Строение текста типа описания предмета» — § 101, 102.

Речевые темы перемежаются с относительно автономными фрагментами из языковой части курса. Предъявление речевого материала блоками обеспечивает «погружение» в тему, что помогает учащимся лучше разобраться в нем, прочнее усвоить речеведческую теорию и своевременно опереться на нее при рассмотрении особенностей употребления в речи параллельно изучаемых средств языка.

Желательно иметь для работы по развитию речи специальную тетрадь (две сменные). Если же учитель сочтет более удобным иное решение, то в общей тетра-

ди по русскому языку следует помечать уроки развития речи, чтобы у учащихся складывалось системное представление о задачах и содержании речеведческого аспекта обучения родному языку.

### **Краткий комментарий к отдельным темам**

**Стили речи.** В 5 классе начинается знакомство учащихся с функциональной стилистикой, предметом изучения которой являются функциональные стили речи и стилистические ресурсы языка.

Функциональные стили сложились в процессе употребления языка в различных сферах общения (быт, наука, делопроизводство, политика, искусство), где он используется в разных функциях (общение, сообщение, воздействие). Чтобы показать обусловленность стиля внеязыковыми, экстралингвистическими факторами, начинать работу над стилями надо с понятия речевой ситуации (РС), схематически представленной на с. 130 учебника. Освоить такие признаки РС, как официальное/неофициальное общение, понять различия между функциями речи (общение, сообщение, воздействие) десятилетним детям помогут, например, такие задания:

1. Как вы понимаете выражение *официальная и неофициальная обстановка*? Сгруппируйте примеры и прочитайте сначала те из них, которые обозначают неофициальную (непринужденную) обстановку, затем те, которые обозначают официальную (деловую) обстановку.

Дома, на работе, в школе на уроке, в школе на перемене, на экскурсии в музее, на прогулке в лесу, в магазине, в поликлинике, в общественном транспорте, в гостях у знакомых, на собрании.

2. Как вы понимаете слова *общение, сообщение, воздействие*? Сгруппируйте примеры и прочитайте их в таком порядке: выражения, которые обозначают процесс: а) общения; б) сообщения; в) воздействия. Выделяя последнюю группу, имейте в виду, что воздействовать можно на поведение, на чувства, на воображение.

Отвечать урок, здороваться, делать замечания нарушителю дисциплины, делиться с товарищами лет-



ними впечатлениями, делать доклад в кружке, объяснять задачу однокласснику, приглашать ребят в поход, обсуждать с ними маршрут, давать сведения о местности.

Особое внимание нужно обратить на то, что нередко встречаются ситуации, в которых функции языка представлены комплексно. Например, *объяснить задачу однокласснику* — это и сообщать ему какие-то сведения, и общаться с ним, и воздействовать на его интеллект, т. е. говорить так, чтобы он понял решение задачи. В подобных случаях следует выделить ведущую функцию; в приведенном примере, вероятно, это будет функция воздействия.

В центре внимания в 5 классе разговорный и художественный стили. Последнему противопоставляется научно-деловая речь, еще не расчлененная на два самостоятельных стиля — научный и деловой (это будет сделано позднее, в 6 классе).

На этом, первом этапе знакомства со стилистикой учащиеся должны: а) усвоить, что каждый стиль речи используется в определенной ситуации; б) запомнить признаки ситуации разговорного и художественного стилей и в) работая с текстами, по этим признакам определять и обосновывать стиль речи.

Структура ответа-обоснования должна быть примерно следующей: «Я думаю, что этот текст относится к разговорному стилю, так как в нем показано, как общаются между собой (обмениваются впечатлениями) в непринужденной (неофициальной) обстановке два знакомых человека».

После того как стиль речи на основе понятия речевой ситуации определен, можно приступать к языковому анализу текста. Обращаем еще раз внимание на последовательность в работе: сначала по речевой ситуации определи стиль речи, а лишь после этого займись языковым разбором текста. Только в этом случае анализ текста будет осмысленным, понятийно-направленным. Зная ведущие стилевые черты (для разговорного стиля — непринужденность и эмоциональность, для художественного — образность и эмоциональность речи), ученик уже целенаправлен-

но анализирует текст, ищет в нем слова и выражения, способные раскрыть, передать стилистические особенности речи. Таким образом, вторая задача учителя при обучении стилям речи состоит в том, чтобы познакомить школьников с ведущими стилевыми чертами и языковыми средствами, характерными для того или иного стиля. Здесь большую помощь учителю может оказать наглядный дидактический материал в виде таблиц, схем, планов. В них каждый стиль речи рассматривается с четырех точек зрения: 1) условия общения; 2) задачи речи; 3) ведущие стилевые черты; 4) используемые языковые средства.

#### Разговорный стиль речи

1. Используется обычно в беседах со знакомыми людьми в непринужденной обстановке.

2. Задача речи — обменяться впечатлениями (общение).

3. Высказывание обычно бывает:

— непринужденным, живым;

— свободным в выборе слов и выражений;

— в нем обычно раскрывается отношение автора к предмету речи и собеседнику.

4. Языковые средства, характерные для стиля:

— разговорные слова и выражения;

— эмоционально-оценочные слова (в том числе с суффиксами *-очк-*, *-еньк-*, *-ик*, *-к-*, *-оват-*);

— глаголы с приставками *за-* и *по-* со значением начала действия;

— побудительные, вопросительные, восклицательные предложения;

— обращения.

#### Художественный стиль речи

1. Используется в художественных произведениях.

2. Задачи речи: нарисовать живую картину, изобразить предмет; передать читателю чувства, которые испытывает автор.

3. Высказывание обычно бывает:

— конкретным (описывается именно эта береза, а не береза вообще);

- образным, живым, выразительным;
- эмоциональным.

#### 4. Характерные языковые средства:

- конкретные слова;
- слова в переносном значении;
- эмоционально-оценочные слова;
- глаголы с приставками *за-* и *по-* со значением начала действия;
- настоящее время глаголов в значении прошедшего;
- предложения побудительные, вопросительные, восклицательные;
- предложения с однородными членами, особенно сказуемыми;
- словосочетания.

Естественно, что с языковыми средствами, частотными в том или ином стиле речи, учащимся следует знакомить постепенно, по мере изучения языковых разделов курса. Эта работа продолжается все пять лет изучения родного языка в среднем звене школы, и желательно, чтобы перечень языковых средств, обозначенных в представленном материале, постепенно расширялся. В 5 классе следует показать учащимся, что слова различаются не только оттенками значения, но и стилистической окраской. Есть слова разговорные, они часто употребляются в быту (*окошко, сгущенка, сперва, полно́* (много), *вытворять, разглагольствовать* и др.) и уместны в разговорном стиле, а есть слова книжные (*вручать, создавать, произносить, метрополитен, оказывать поддержку* и др.), используемые в научном, деловом и других книжных стилях и нежелательные в разговорном. Материал для наблюдений над стилистической окраской лексики учитель найдет в упражнениях соответствующего параграфа раздела «Речь», а также в разделах «Лексика» и «Словообразование».

При изучении художественного стиля следует показать учащимся, что образность речи создается двумя способами. Как писал В. В. Виноградов, есть «образ в слове» и «образ при помощи слов». «Образ в слове» — это переносное значение слов, которое лежит в основе изобразительных приемов (метафоры, олицетворения, эпитета). С примерами такой образности ученики часто сталкиваются в стихах: *Дремлет*

*чуткий камыш* или *Ночевала тучка золотая на груди утеса-великана*. Второй тип образности, преобладающий в художественной прозе, создается иначе. В этом случае писатель отбирает конкретные слова, обозначающие предметы или действия, которые можно «увидеть»: не просто *собака*, а *пудель*, *такса*, *овчарка*; не просто *лает*, а *тявкает* или *заливается (лаем)*, и с помощью этих слов «рисует» словом картину. В этом ему очень помогают словосочетания (*криволапая такса*), которые еще конкретнее, чем слово, называют предметы и действия, и однородные члены предложения, особенно однородные сказуемые, которые детализируют действие и тем самым помогают читателю или слушателю представить, как это все происходило. Например: Петух кинул на меня боковой недовольный взгляд, отвернулся, опустил голову, черкнул туда и сюда клювом по песку и пробормотал что-то недовольным хриплым басом. (А. Куприн)

**Типы речи.** Формируя понятия типов речи, следует подчеркнуть главное: описание, повествование и рассуждение — это три разных способа отражения окружающего нас мира. Описание отражает мир в статике, в покое; повествование — в динамике, в движении, во временной смене событий. Описание и повествование отражают мир таким, каким мы его видим, в рассуждении же говорится о том, что мы думаем о мире, что мы знаем о нем, как мы понимаем причины свойств предметов, зависимость одного события от другого и т. д. Рассуждение — это наши мысли об окружающем мире, а не сам он.

Как донести эту глубокую философскую суть понятий до сознания десяти-одинадцатилетних детей? Здесь нам поможет простой, почти технический прием фотографирования. Сфотографировать можно только то, что видимо: следовательно, только то, о чем говорится в описании и повествовании. Мысли, т. е. рассуждения, сфотографировать нельзя. А дальше

идет в ход уже количество снимков: для мира в статике (описание) достаточно одного снимка, для мира в динамике (повествование) необходимо столько снимков, сколько сменяющих друг друга действий или событий нас интересует.

Детям об этом нужно сказать примерно так. Рассматривая примеры (тексты о пеликане), на которых дается понятие о типах речи, учитель проводит беседу:

— Представьте себе, что вам нужно рассказать о пеликане не словами, а с помощью фотоснимков. Содержание какого высказывания вы смогли бы отразить на одном снимке? Почему?

— В каком случае вам придется сделать несколько снимков? Почему?

— Содержание какого высказывания вам вообще не удастся сфотографировать? Почему?

Ученики должны сказать примерно следующее:

— Признаки предмета, о которых говорится в первом тексте, можно увидеть все сразу, все вместе — это о д н о в р е м е н н ы е признаки.

— Действия предмета, о которых говорится во втором тексте, сразу, все вместе увидеть нельзя — это сменяющие друг друга п о с л е д о в а т е л ь н ы е действия.

— Причины свойств и явлений, о которых говорится в третьем тексте, у в и д е т ь вообще н е л ь з я, их м о ж н о только п о н я т ь.

Прием фотографирования поможет ученикам и учителю безошибочно определять тип речи в трудных случаях, например, когда в описательных текстах активно используются глаголы. Например:

Машина, пыля, покатила по окраинным улочкам, заросшим муравой и лепной ромашкой.

Гуси, гогоча и переваливаясь, поспешно отходили к заборам. Конопатые босые мальчишки изо всех сил бежали вслед за машиной, но цепляться боялись. Из дворов выносились собаки и, чихая от пыли, догоняли машину с наигранной яростью.

*(К. Паустовский)*

**Текст, его строение.** С понятием текста практически учащиеся знакомятся уже в начальных классах.

Что они знают (или должны знать) о тексте? Им известно, что:

— текст состоит из нескольких предложений; этот признак текста называется ч л е н и м о с т ь ю (текст членится, делится на предложения);

— предложения текста связаны между собой по смыслу, т. е. объединены общей темой и основной мыслью;

— в тексте предложения располагаются в определенном порядке;

— текст имеет начало и конец, т. е. это относительно законченное высказывание (автономность текста).

Естественно, что при повторении известного теоретические сведения о тексте уточняются, углубляются, расширяются. Чтобы избежать весьма распространенных в школе и даже в учебной литературе лингвистических неточностей, оговорок, надо подчеркнуть, что текст членится на предложения, которые отделяются друг от друга конечными знаками — точкой, вопросительным или восклицательным знаком. Большое сложное предложение (например, период), представляющее собой законченное по смыслу высказывание, не является текстом, так как его части — простые предложения — соединяются в целое по правилам синтаксиса сложного предложения, а не по законам текста. Разумеется, это объяснение учитель отложит до того времени, когда будет изучаться сложное предложение, а пока ограничится лишь простой констатацией: текст — это несколько, условно говоря, самостоятельных предложений. Не следует считать текстом, например, законченную миниатюру С. Т. Аксакова о ерше:

Имя ерша, очевидно, происходит от его наружности: вся его спина почти от головы до хвоста вооружена крепкими острыми иглами, соединёнными между собой жёсткой перепонкой; щёки, покрывающие его жабры, имеют также по одной острой игле, и, когда вытащишь его из воды, он имеет способность так растопырить свои жабры, так взъерошить свой спинной гребень и загнуть хвост, что название ерша, вероятно, было ему дано в ту самую минуту, как только в первый раз увидел его человек.

Второе уточнение. Так как предложения в тексте всегда связаны между собой, т. е. **связность** — основной признак понятия «текст», не следует допускать выражение «связный текст»: оно тавтологично по своей сути, потому что иного, несвязного текста не бывает. (При этом нужно иметь в виду, что привычное для школы выражение «связная речь» остается корректным.) По этой же причине не следует называть текстом дидактический материал того или иного упражнения учебника, составленный из отдельных предложений или слов. Имеются в виду оговорки учителя такого рода: «Посмотрим текст домашнего упражнения» или «Текст словарного диктанта...».

Работая над понятиями «тема» и «основная мысль» текста, надо, сопоставив их, показать, что тема — это то, о чем говорится в тексте, а основная мысль — то, что говорится об этом. В текстах художественного и разговорного стилей (которые преимущественно используются в 5 классе) основная мысль высказывания (текста) обычно имеет оценочное значение и передает отношение говорящего к предмету речи.

С темой и основной мыслью высказывания связана работа над поиском заголовка к тексту. В хорошем заголовке, как в пружине, в сжатом виде заключено главное содержание текста. Заголовок может называть тему или основную мысль текста, может быть нейтральным или экспрессивным по тону, назывным или повествовательным по форме, может быть выражен словом, словосочетанием или предложением.

Анализ заголовков к сочинению позволяет развести понятия темы и основной мысли высказывания, оценить и уточнить объем высказывания (тема узкая/широкая), определить (предположить) стиль и тип речи данного или создаваемого текста. Для этой работы может быть предложен такой, например, материал:

I. В каком заголовке содержится не только тема, но и основная мысль высказывания?

1. а) Поздняя осень;
- б) Осень в городском парке;

в) Осенний листопад;  
г) «Унылая пора, очей очарованье! Приятна мне твоя прощальная краса».

2.а) Летний дождь;

б) Как я однажды оказался в лесу под проливным дождем;

в) Летняя гроза — это прекрасно, но страшно;

г) Наша улица после дождя.

II. Сравните две темы по объёму содержания. Какая из них более широкая?

1.а) Зимние каникулы;

б) На ёлке в Кремле.

2.а) Мало ли что можно делать летом!

б) Прогулка в лес и отдых у костра.

Представление об объёме темы уточняется за счет введения понятий **м и к р о т е м ы**, или подтемы, и **а б з а ц а** — части текста, соответствующей микро-теме.

Ученики 5 класса знакомятся со строением абзаца: узнают о зачине, средней части, в которой развивается мысль, и концовке; учатся выделять абзац при помощи красной строки. Следует обратить внимание на то, что абзац обычно начинается с предложения, в котором в обобщенном виде намечено содержание микротекста. Знание этой особенности помогает в организации работы над составлением плана текста и облегчает работу над сжатием текста.

В средней части абзаца содержание первой абзацной фразы уточняется, конкретизируется; приводятся примеры, сопоставляются или противопоставляются факты, указываются причины и следствия явлений и т. п.

В концовке (а она бывает далеко не всегда) подводится итог сказанному.

Наблюдения за характером развития мысли в абзаце могут быть объединены с работой над порядком следования предложений в тексте. Из начальных классов учащиеся уже знают, что предложения в тексте располагаются в определенном порядке. Чем же определяется этот порядок? Ученикам следует показать, что среди предложений в тексте существует



неравенство: есть предложения, независимые от контекста, они могут быть употреблены самостоятельно, и есть предложения, зависимые от других предложений (от контекста). Их нельзя употребить самостоятельно, так как значение таких предложений вне контекста не полностью понятно.

Первое предложение в тексте (абзаце) обычно бывает независимым. Все дальнейшие, как правило, зависят друг от друга. Эта зависимость выявляется с помощью различных вопросов, которые могут быть поставлены от одного предложения к другому (а именно? что еще? для чего? почему? и др.), а следами, сигналами зависимости предложения являются местоименные слова (*он, тот, такой, там, тогда* и т. п.), союзы (*но, а, и, так что, тем не менее* и т. п.), частицы (*даже, же*) и др.

Полезно вернуться к заданиям, которые ученики выполняли в начальной школе, предложив им составить текст из разрозненных предложений, применяя при этом новые знания, например:

Из данных предложений составьте текст. Для этого найдите среди них независимое, которое может служить началом текста; отметьте сигналы зависимости в других предложениях. Расставьте предложения с учетом выявленной зависимости, задавая вопросы от одного предложения к другому.

а) *Вот-вот накатит на него холодная волна.*

б) *Ему снится, что он лежит на песчаной отмели моря.*

в) *Он видит эту зелёную холодную волну.*

г) *Тёма тяжело дышит во сне.*

(О т в е т: г, б, а, в.)

**«Данное» и «новое» в предложениях текста.** Итак, связность — основной признак текста. Как же удаётся говорящему (пишущему), развивая мысль, сообщая новую информацию о предмете речи, сохранять связь с ранее сказанным? Достигается это за счет того, что каждое следующее предложение строится на базе предыдущего, вбирая в себя ту или иную его часть. Эта повторяющаяся часть получила название «данное», она связывает одно предложение с другим, от нее

отталкивается говорящий, строя новое предложение, развивающее тему высказывания. Вторая часть предложения, которая содержит новую информацию, получила название «новое». Таким образом, в каждом предложении текста отражено движение мысли от того, что уже известно (названо, дано говорящим), к тому, что еще неизвестно читателю или слушателю. Поясним сказанное примером («данное» подчеркнуто прямой чертой, «новое» — волнистой).

В нескольких верстах от моей деревни находится большое село Шумилино, с каменной церковью <sup>Н</sup> имя преподобных Козьмы и Дамиана. Напротив этой <sup>Д</sup> церкви некогда красовались обширные господские <sup>Н</sup> хоромы с разными пристройками. В этих хором <sup>Д</sup> ах <sup>Н</sup> жили богатые помещики.

*(И. Тургенев)*

«Данное» связывает одно предложение с другим. Обычно оно стоит в начале предложения, в качестве средств связи в нем используются лексический повтор, местоимения 3-го лица, синонимы.

«Новое» используется для развития мысли. Обычно оно стоит в конце предложения, выделяется логическим ударением и содержит основную для темы высказывания информацию.

Первое предложение любого текста не членится на «данное» и «новое», оно все целиком считается «новым», так как в нем нет уже известной читателю повторяющейся информации.

Полезно познакомиться учащихся и с другим способом действий при выделении «нового», которым мы пользуемся, когда хотим подчеркнуть, что именно в «новом» содержится главная информация каждого предложения.

Порядок действий можно зафиксировать в виде инструкции.

**Чтобы найти в предложениях текста «новое», надо поставить вопрос к каждому предложению и дать на него краткий ответ.** Например: *Летом мы с братом поедem в Сочи. В этом городе живёт наша бабушка.*

Куда мы с братом поедem летом? — В Сочи.  
*В Сочи* — «новое» 1-го предложения.

Кто живёт в этом городе? — Наша бабушка.  
*Наша бабушка* — «новое» 2-го предложения.

**Чтобы найти в предложении «данное», надо сопоставить два соседних предложения и выделить во втором из них общую, повторяющуюся часть высказывания.** Например: *Летом мы с братом поедem в Сочи. В этом городе (т. е. в Сочи) живёт наша бабушка. В этом городе* «данное» 2-го предложения.

Возникают вопросы: надо ли знакомить детей с актуальным членением предложения? В чем практический смысл умения делить состав предложения на «данное» и «новое»? Дело в том, что актуальное членение — это коммуникативно значимое членение предложения, оно обеспечивает осознанное восприятие текста, понимание того, какая информация в нем является главной («новое»), как развивается мысль в тексте. На основе знаний об актуальном членении предложения строится вся работа над текстом, как рецептивная, так и продуктивная: обучение осмысленному, выразительному чтению, осознанному построению текста — сознательному выбору способов и средств связи предложений в тексте, порядка слов, языковых средств для передачи новой и уже известной информации.

Новая методика обучения строению текста, заложенная в учебнике, исходит из того, что обучать надо не строению текста вообще, а строению определенного **типового фрагмента** текста.

**Типовой фрагмент текста.** В речи довольно часто возникает потребность рассказать о чем-то подробно,

например, в деталях описать какой-либо предмет или подробно рассказать о действиях какого-либо человека. В этих случаях нам часто не хватает одного предложения, и мы используем текст, состоящий из ряда однотипных по значению и строению предложений. Типовое значение такого фрагмента текста оказывается тем же, что и грамматическое значение предложений, составляющих этот текст. Таким образом, под типовым фрагментом понимается несколько связанных между собою предложений с общим грамматическим (типovým) значением, отвечающих на один и тот же вопрос. В современной лингвистической литературе (см. работы Г. А. Золотовой, В. Н. Мещерякова) выделено и описано несколько таких фрагментов, знакомство со строением которых способно существенно повысить эффект работы над текстом.

Название типового фрагмента	Значение, вопрос
1. Повествование	Динамика действия. Что делает предмет?
2. Описание предмета	Характеристика персонажа, предмета. Какой предмет?
3. Описание места	Характеристика места посредством указания на то, какие предметы и как расположены на нем. Где что находится?
4. Описание состояния окружающей среды	Состояние окружающей среды — природы или любой другой среды обитания. Каково здесь?
5. Описание состояния лица	Физическое или душевное состояние лица. Каково ему (ей)?
6. Оценка действительности	Субъективно-оценочное восприятие предметов, явлений, лиц, их действий

Окончание

Название типового фрагмента	Значение, вопрос
7. Рассуждение-доказательство	Обоснование истинности того или иного суждения (тезиса). Почему так, а не иначе? Что из этого следует?
8. Рассуждение-объяснение	Толкование понятия, объяснение сути какого-либо явления. Что это такое?
9. Рассуждение-размышление	Раздумья над различными жизненными ситуациями. Как быть? Что делать?

В 5 классе учащиеся знакомятся со строением четырех типовых фрагментов: описания предмета, повествования, рассуждения-доказательства, оценки действительности.

Методика обучения строению любого типового фрагмента текста предполагает решение следующих задач:

- 1) научить определять типовой фрагмент по значению «данного» и «нового» в предложениях текста;
- 2) познакомить со способами выражения «данного» и «нового» в предложениях фрагмента текста;
- 3) предупредить типичные ошибки в построении данного фрагмента, возможность появления которых объективно заложена в его структуре и связана со спецификой строения именно этого типового фрагмента;
- 4) обучить приемам совершенствования текста на основе тех знаний по речеведению, которыми к этому времени уже располагают учащиеся.

Рассмотрим на примере содержание работы над типовым фрагментом текста.

*[На белом фоне березняка, весь освещённый солнцем, стоял лесной гигант. Как он был хорош!] Тёмно-бурая шерсть слегка серебрилась на солнце. Длинная горбоносая морда была высоко поднята. Огром-*

ные рога напоминали вывороченные корни. Сам тяжёлый, грузный, а ноги высокие, стройные, словно у скакового коня. (По Ю. Яковлеву)

1. В тексте содержится описание лося. Типовое значение этого фрагмента текста определяется как «предмет и его признаки». Общий вопрос к тексту, в котором выражается коммуникативное задание, — *каков предмет?* Все четыре предложения, составляющие описание животного, имеют то же грамматическое значение — предмет и его признаки — и отвечают на тот же вопрос — *каков предмет?* (*какова шерсть? Каковы ноги, морда, рога? Каков сам лось?*) Смысл целого создается путем сложения подобных смыслов, составляющих целое частей. Так как все предложения выполняют одно и то же коммуникативное задание, они одинаковы по своему актуальному членению: в каждом из них «даным» является предмет (подчеркнуто прямой линией), «новым» — признак, качество предмета («новое» подчеркнуто волнистой линией). Предмет речи членится, в нем выделяются различные стороны, части предмета (*шерсть, морда, рога*); в «новом» сообщаются признаки этого предмета и его частей. Таким образом, все четыре предложения строятся по одной схеме:

«Д» что? — «Н» какой?  
(предмет) (признак)

Такова схема построения типового фрагмента со значением «описание предмета».

2. В данном примере во всех предложениях «новое» имеет качественное, признаковое значение. Грамматически это значение может быть выражено различными морфологическими средствами: именами прилагательными, существительными и глаголами, имеющими признаковое значение, причастиями, именными сочетаниями, качественными наречиями. В нашем примере использованы глагол признаковой семантики (*серебрилась*), именные сочетания (*вывороченные корни, словно у скакового коня*), при-

лагательные (*тяжёлый, грузный*), причастие (*поднята*). Глаголы, не передающие признакового значения, в данном случае не входят в состав «нового». Чаще всего, как и в нашем примере, ими бывают глагол-связка *был*, другие вспомогательные глаголы, обычно передающие восприятие наблюдателя (*казаться, напоминать, представляться, чувствоваться* и пр.).

Знание способов выражения «нового» в пределах того или иного фрагмента текста весьма существенно для практики обучения связной речи, так как позволяет организовать работу над грамматической синонимикой и предотвратить типичные для школьников речевые недочеты, состоящие в злоупотреблении каким-либо одним языковым средством (в данном случае чаще всего прилагательным), избежать неуместного повторения слов (в данном случае связки *был*).

Из всех текстовых единиц типовой фрагмент наиболее соответствует задачам школьного обучения, так как в нем полно отражаются свойства целого — текста. К существенным характеристикам целого (текста) относится наличие у него плана содержания (что говорится?) и плана выражения (как говорится?). Эти характеристики сохраняются и в типовом фрагменте: у него есть обобщенное типовое значение и такая же обобщенная форма для передачи этого значения (набор грамматических средств для выражения «данного» и «нового» в этом типе речи). Другие текстовые единицы (абзац, сложное синтаксическое целое) такими двусторонними свойствами не обладают. Сложное синтаксическое целое характеризуется со стороны формы, связанной с особенностями актуального членения предложения (параллельный или цепной способ связи предложений). Абзац же выделяется на основе учета конкретной речевой семантики; типовым значением он не обладает, не имеет он и определенной языковой формы; его форма содержательнo-композиционная: абзацная фраза (зачин), средняя часть, концовка.

Понятие типового фрагмента текста, будучи введенным в школьную практику, существенно меняет

методику обучения связной речи. В работе над текстом усиливается лингвистическое содержание, появляется возможность органически объединить два аспекта обучения — обучение языку и обучение речи.

В речевых разделах учебника имеется достаточно заданий и упражнений, которые помогут учителю организовать обучение по предлагаемой методике. Дополнительный материал учитель найдет в пособиях авторов раздела учебника В. И. Капинос, Н. Н. Сергеевой, М. С. Соловейчик: «Развитие речи: теория и практика обучения», «Изложения: тексты с лингвистическим анализом», а также в сборнике «Тесты. Русский язык: Фонетика. Грамматика. Текст. 5—7 кл.» (авторы В. И. Капинос, Л. И. Пучкова, Ю. Н. Гостева, И. П. Цыбулько).



## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
Учебник и организация учебного процесса по русскому языку .....	5
Содержание обучения русскому языку в 5 классе (Планирование) .....	21
Контрольные работы в 5 классе .....	51
Методические рекомендации к изучению разделов курса русского языка в 5 классе .....	79
Фонетика. Орфоэпия. Графика .....	79
Орфография .....	87
Морфемика и словообразование .....	112
Лексика и фразеология .....	147
Синтаксис и пунктуация .....	162
Морфология .....	186
Речь .....	197

**Для заметок**

---

**Для заметок**

---

**Для заметок**

---

**Для заметок**

---