

III ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 4 КЛАССЕ II

ОБУЧЕНИЕ

РУССКОМУ

ЯЗЫКУ

В 4 КЛАССЕ

ОБУЧЕНИЕ  
РУССКОМУ  
В 4 ЯЗЫКУ  
КЛАССЕ

МЕТОДИЧЕСКИЕ  
УКАЗАНИЯ  
К УЧЕБНИКУ

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

МОСКВА  
ПРОСВЕЩЕНИЕ  
1981



ББК 74.261.3

О—26

Составитель — доктор педагогических наук  
Т. А. Ладыженская

*Рекомендовано Министерством просвещения РСФСР*

Обучение русскому языку в 4 классе: Метод. указ. к  
О—26 учебнику. Пособие для учителей/Сост. Т. А. Ладыжен-  
ская.— М., Просвещение, 1981.—223 с.

Учитель найдет в пособии методические рекомендации и конкретные  
приемы работы по каждому разделу школьного курса русского языка.  
В книге учтен опыт преподавания по действующему стабильному учебнику.

О  $\frac{60501-783}{103(03)-81}$  инф. письмо 4306010100

ББК 74.261.3

4Р(07)

© Издательство «Просвещение», 1981 г.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное пособие входит составной частью в разработанный для IV класса учебный комплекс, включающий, кроме учебника, «Дидактический материал по русскому языку для IV класса» и средства наглядности (таблицы, диа- и кинофильмы, грамзаписи и т. д.)<sup>1</sup>.

Цель данного пособия — помочь учителю овладеть методикой работы по учебнику русского языка для IV класса, созданному в соответствии с программными требованиями и отражающему систему обучения на таком переходном (от начального к среднему звену) этапе, каким является IV класс. Вместе с тем авторы стремились раскрыть возможности использования всего учебного комплекса (для IV класса), призванного помочь учителю в его методических поисках и в организации деятельности учащихся.

Исходя из цели пособия, авторы включили в него методические разработки отдельных уроков, в которых подробно раскрывается ход работы и описывается процесс обучения.

---

<sup>1</sup> См.: *Зельманова Л. М.* Таблицы и раздаточный материал по русскому языку (для IV класса). 3-е изд. М., 1977; *Зельманова Л. М., Ивченков П. Ф.* Звуковое пособие по русскому языку для IV класса. М., «Мелодия», 1972; Типовые перечни учебно-наглядных пособий и учебного оборудования для общеобразовательных школ. Восьмилетняя школа. М., 1977, с. 20—22.

## ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В IV КЛАССЕ

Русский язык занимает особое место среди других учебных предметов. Это определяется:

значением общеобразовательных знаний, которые дает этот предмет,— о языке как средстве общения и об особенностях русского языка, его звуковой системы, грамматического строя, словарного состава, изобразительно-выразительных ресурсов;

значением тех умений и навыков, которые формируются и совершенствуются на уроках родного языка и которые необходимы в жизни каждому выпускнику школы—вне зависимости от его будущей специальности;

спецификой объекта изучения, которым является язык, его функционирование (т. е. речь). На уроках русского языка изучается тот самый язык, на котором дети говорят, которым они практически во многом владеют и которым учитель пользуется для передачи знаний;

наличием разнообразных межпредметных связей со всеми учебными предметами, так как с помощью языка передаются и усваиваются основы наук в школе.

Учебный предмет «русский язык» объединяет две взаимосвязанные, но разные по задачам части: задача одной из них— дать детям основы науки о языке—с такими ее разделами, как фонетика, словообразование, лексика, грамматика, правописание; задача другой—вооружить учащихся умением пользоваться «мощным в своих оборотах и средствах» (А. С. Пушкин) русским языком, развить у детей дар слова, их умение выражать свои мысли в устной и письменной форме.

С IV класса и начинается систематическое изучение курса русского языка, которое закладывает основы общеобразовательных знаний о строе русского языка, формирует и совершенствует речевые, орфографические, пунктуационные навыки и умения. В то же время в IV классе начинается систематическая работа по развитию связной речи учащихся, закладывающая базу для развития у школьников дара слова. Следовательно, одна из особенностей курса русского языка в IV классе в его переходном характере: от важных, но разрозненных знаний (умений и навыков), приобретенных в начальной школе, к осмыслению учениками языка, своей речевой практики в опре-

деленной системе. Именно этим объясняется то, что курс русского языка IV класса включает изучение таких различных разделов современной лингвистики, как синтаксис и пунктуация, фонетика и графика, лексика, словообразование, морфология (части речи: существительное, прилагательное, глагол). При этом, начиная с раздела «Фонетика и графика», школьный курс в основном повторяет последовательность материала в научном курсе русского языка, с той разницей, что материал таких разделов, как «Лексика», «Словообразование», «Части речи (существительное, прилагательное, глагол)», распределен между IV и V классом (в соответствии с так называемым линейно-ступенчатым принципом построения программы). Введение раздела «Синтаксис и пунктуация» в начало курса IV класса позволяет систематизировать, расширить и углубить знания, полученные детьми в начальной школе, и создать базу для формирования прочных синтаксических умений и пунктуационных навыков.

Ознакомление четвероклассников с элементарными синтаксическими сведениями в дальнейшем обеспечивает выполнение важного требования программы по русскому языку — изучать разделы морфологии и синтаксиса во взаимосвязи<sup>1</sup>. Это своеобразное построение «переходной» ступени школьного курса связано с возрастными особенностями учащихся IV класса, с возможностями усвоения ими материала программы.

Вторая особенность этого курса — его четко выраженная практическая направленность. Усваиваемые четвероклассниками знания необходимы для языкового анализа (фонетического, синтаксического, морфологического и т. п. разборов), а также для формирования правописных и речевых умений и навыков. При этом изучаемый в IV классе материал имеет важное значение в усвоении школьниками основ науки о языке, так как именно в IV классе ученики овладевают такими опорными для практической деятельности понятиями, как звук и буква, значимые части слова, части речи, словосочетание, предложение, текст.

Третья особенность школьного курса русского языка для IV класса — в таком объеме изучаемого материала, который позволяет проводить систематическое его закрепление и повторение, что обеспечивает подлинное усвоение материала учениками, умение оперировать теоретическими знаниями и применять их на практике.

В учебнике для IV класса выделено для заучивания 25 орфографических и 5 пунктуационных правил, а также 30 определений основных языковых понятий, таких, как корень, суффикс (части слова); имя существительное, прилагательное, глагол

---

<sup>1</sup> См.: Программы восьмилетней и средней школы. Русский язык. М., 1980, с. 6.

(части речи) и др. Из них 15 определений (лексических и синтаксических понятий) и 12 орфографических правил — абсолютно новый для учащихся материал. К этому следует добавить 84 слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями (все эти слова выделены в учебнике для заучивания).

Материал программы и комплекса учебных пособий для IV класса позволяет решать задачи формирования диалектико-материалистического мировоззрения и задачи коммунистического воспитания учащихся.

На первом же уроке (см. текст упр. 1) ученики получают представление о языке как важнейшем средстве человеческого общения, которое позволяет не только обмениваться мыслями, делиться своими впечатлениями и чувствами, но и передавать накопленные человечеством знания, воздействовать на чувства, мысли и поступки других людей. В процессе выполнения упражнений 3, 99, 282, 504 и др. четвероклассники усваивают мысль о необходимости владения богатым по своим ресурсам русским языком, о значении владения речью для активного участия в жизни общества.

Изучение курса русского языка в IV классе, в частности «Лексики» и стилей речи, позволяет показать учащимся язык как отражение действительности и заложить основы для понимания связей, которые существуют между языком и обществом. Школьники усваивают мысль, что словарный состав языка отражает то, что существует в действительности, а знакомясь со стилями речи, убеждаются в том, что язык люди используют по-разному — применительно к задачам и условиям общения.

Таким образом, уже в IV классе ученики накапливают знания, необходимые для того, чтобы у них формировались научные взгляды на язык как на исторически сложившееся общественное явление.

Материал учебного комплекса для IV класса предусматривает также широкое использование текстов. На современных уроках русского языка чаще и больше звучит речь, что способствует развитию эстетических чувств учащихся. Четвероклассники учатся чувствовать прекрасное в самом языке, в его благозвучии, меткости, в неисчерпаемых возможностях, которыми располагает русский язык для выражения мысли (см. упр. 99, 282, 504).

Особого внимания заслуживает имеющийся в учебнике и учебном комплексе материал, на основе которого формируется культура речевого общения на родном языке. Ученики знакомятся с тем, как можно обратиться к незнакомому человеку с просьбой (упр. 207 и 450), как следует вести себя во время разговора (см. текст упр. 112), какие «волшебные слова» употребляются в беседе с другими людьми (см. упр. 212 и т. д.).



Текстовый материал, предлагаемый учебным комплексом для IV класса, помогает формированию убеждений, взглядов и вкусов учащихся. В частности, большой удельный вес в учебном комплексе занимают тексты о коммунистическом отношении к труду и о славных делах пионеров-ленинцев, о Советской Родине, об охране родной природы, о культуре поведения, о хороших и плохих поступках, о бережном отношении к книге и т. д.

Реализованный в учебнике подход к изучению языка как системного объекта раскрывает многообразные взаимосвязи между различными языковыми явлениями (лексическими и грамматическими, фонетическими и грамматическими, словообразовательными и морфологическими и т. п.), закладывает основу для овладения школьниками диалектическим методом научного познания. Дети приучаются рассматривать языковые факты с различных сторон (семантики, формы, функционирования), учитывать взаимосвязь между языковыми явлениями, учатся познавать язык как неразрывное единство значения и формы. Школьный курс русского языка в целом, в том числе и IV класса, убеждает учащихся в значении теории, в ее связи с практикой, в связи науки с жизнью.

И наконец, следует отметить направленность учебника русского языка для IV класса на развитие познавательной активности учащихся. В учебнике дается материал для наблюдений над языком и организуется поисковая деятельность учащихся, помещен толковый словарь и другие материалы справочного характера: наименования орфограмм и пунктограмм, именной указатель, различного рода памятки (см. с. 300—301). В системе упражнений включены изложения и сочинения, подчиненные формированию коммуникативных умений. Все это создает благоприятные условия для формирования культуры умственного труда, навыков самообразования, учебных умений, таких, как умение пользоваться толковым словарем, составлять план текста, план ответа, умение выделять основную мысль в исходном тексте, составлять таблицы.

Таким образом, перед учителем русского языка в IV классе стоят большие образовательно-воспитательные задачи. Авторы надеются, что предлагаемое пособие поможет учителю в их решении.

## **РАБОТА ПО ОРФОГРАФИИ**

### **ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Формирование у учащихся орфографической грамотности — умения правильно употреблять графические средства (буквы, дефис, пробел, черточку) при передаче на письме звучащей речи в соответствии с принятыми правилами правописания — являет-



ся одной из основных целей изучения русского языка в средней школе. Реализуется эта цель в течение всех лет обучения в школе.

В I—III классах закладываются основы орфографической грамотности, которая заключается в умении учащихся передавать на письме звуки буквами в определенной части слова, употреблять буквы, не обозначающие звуков (ѣ и ъ), писать слова раздельно и употреблять большие буквы в элементарных случаях.

В VII—VIII классах происходит закрепление полученных знаний по орфографии и орфографических умений в связи с изучением синтаксиса и пунктуации. В IX—X классах совершенствуются орфографические умения в процессе подготовки и написания сочинений.

Бедущим этапом являются IV—VI классы, когда, во-первых, повторяются и изучаются основные виды орфограмм, встречающиеся в письменной форме большинства общеупотребительных слов, во-вторых, формируются основы орфографической грамотности школьников. Особое место на этом этапе занимает IV класс, когда начинается специальное изучение важнейших орфографических понятий, у учащихся закладываются основы системного представления об орфографии и формируются важнейшие орфографические умения и навыки. Основными понятиями в школьном курсе орфографии являются орфограмма (факт письменной формы языка) и орфографическое правило (инструкция, содержащая указание на условия выбора правильных написаний).

При передаче на письме звучащей речи мы в одних случаях опираемся на произношение, а в других — на орфографические правила. Например, в слове *окно* букву *о* (на месте звука [а]) мы пишем по правилу о проверяемых безударных в корне слова, а буквы *к*, *н*, *о* (на месте звуков [к], [н], [о]) — по произношению. Таким образом, в словах различаются написания — орфограммы и написания — неорфограммы.

Под орфограммой понимается правильное написание, которое следует выбрать из ряда возможных (остальные являются ошибочными). Выбор правильного написания определяет орфографическим правилом или традицией письма. В соответствии с этим пониманием орфограммы в учебниках разработана методика объяснения сущности изучаемых орфограмм и правил, а также система упражнений, направленных на формирование орфографических умений и навыков.

Для записи слов, как известно, употребляются разные графические средства: буквы — в морфеме; дефисы — между морфемами и словами; раздельные написания (пробелы) — между словами и морфемами; слитные написания (контакты) — между морфемами; черточки — между слогами при переносе. Учитывая графический облик написаний, орфограммы делятся на пять ти-

пов: 1) буква, 2) дефис, 3) черточка, 4) раздельность написания, или пробел, 5) слитность написания, или контакт<sup>1</sup>. Понимание того, что орфограммами являются не только буквы, но и другие графические средства, обеспечивает ученику как осознание системности орфографии, так и умение находить орфограммы и применять к ним выученные орфографические правила.

Каждый тип орфограмм объединяет несколько видов орфограмм (виду орфограммы соответствует отдельное орфографическое правило). Например, к орфограммам-буквам из 25 видов, изучаемых в IV классе, относится 23; к орфограммам — раздельным написаниям относится 2 вида. Каждый вид орфограммы проявляется в конкретных написаниях в словах или между словами.

В учебнике термин орфограмма встречается во всех этих значениях: как тип, как вид и как случай написания (см. таблицу).

Тип орфограмм	Вид орфограммы	Случай написания
Буква	Непроизносимые согласные в корне слова и подоб.	<i>лестница, ясный, поздний</i> и т. д.
Раздельное написание (пробел)	Раздельное написание предлогов со словами и подоб.	<i>к _нему, в _поле, на _окне</i> и т. д.

Русская орфография, как известно, связана со всеми сторонами языка, и эта связь отражается в формулировках правил, в которые включены условия выбора правильных написаний: фонетико-графические, структурно-словообразовательные, морфологические, синтаксические и семантические. Из них создаются комбинации условий выбора правильных написаний для каждого вида орфограммы. Например: ударение (фонетическое условие), корень слова (структурное), родственное слово (семантическое условие) в правиле о правописании проверяемых безударных гласных в корне слова.

При выяснении сущности изучаемого вида орфограммы и соответствующего орфографического правила основное внима-

<sup>1</sup> См.: Баранов М. Т. Ознакомление учащихся IV класса с орфограммой и первоначальный этап формирования орфографического навыка. — Русский язык в школе, 1970, № 4. Наличие разных типов орфограмм отмечается и в лингвистических трудах. См.: Иванова В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. М., 1976, с. 135; Русский язык. Энциклопедия. М., 1979, с. 182.

ние уделяется раскрытию условий выбора правильных написаний из ряда возможных<sup>1</sup>. С этим связаны в учебнике и методика объяснения нового орфографического материала, и система упражнений.

Орфографическая зоркость (умение видеть орфограммы в слове) успешно развивается, если учитель показывает опознавательные признаки орфограмм, т. е. приметы, по которым можно определить в слове (или между словами) наличие написаний, требующих применения правил.

У каждого типа орфограмм свои опознавательные признаки: у букв гласных — безударность, положение после шипящих и *ц*; у букв согласных — положение на конце слова, стечение согласных, долгота согласных; у букв *ъ* и *ь* — звук [й] после согласных, наличие мягких согласных на конце слова и в сочетании согласных, шипящие на конце слова, *-ться* и *-тся* на конце глагола; у больших букв — начало предложения или текста, наличие имен собственных; у небуквенных типов орфограмм — наличие предлогов, *не*, конец строки (опознавательный признак для использования знака переноса — черточки) и т. д.

Ориентируясь на указанные опознавательные признаки, учащиеся с успехом находят в словах и между словами точки применения правил, т. е. орфограммы. В учебнике для работы с опознавательными признаками даются специальные задания, например: «По каким приметам вы определили, что в слове *течёт* есть орфограммы?»; «Вспомните приметы, по которым вы узнаете, что в конце слова надо писать букву *ь*».

Работа по орфографии направлена на формирование у школьников следующих умений и навыков: находить орфограммы в словах и между словами, правильно писать общеупотребительные слова с изученными орфограммами. Для развития этих умений учебник располагает системой упражнений, которые отражают специфику изучаемых в IV классе видов орфограмм.

Орфографические умения и навыки формируются на основе совокупного действия всех видов правописной памяти: слуховой, зрительной, речедвигательной (кинестезической) и моторной. Особенно важно иметь в виду зрительную память, которая доминирует у большинства пишущих (у 75%). В учебнике предусмотрено графическое выделение самой орфограммы и условий ее выбора. На них необходимо обращать внимание учащихся, давая специальные задания, направленные на графическое выделение условий выбора правильных написаний.

---

<sup>1</sup> Об условиях выбора см.: Баранов М. Т. Работа над орфографическими ошибками в 5—8 классах. М., 1962; Иванова В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. М., 1976, с. 135; Разумовская М. М. Понятие об орфограмме и орфографических навыках. — В кн.: Урок русского языка на современном этапе. М., 1978, с. 87.

Образцы подобных обозначений имеются при каждом правиле и на форзацах учебника.

В программе и в учебнике орфографический материал распределен по языковым темам, с которыми он органически связан: с фонетикой, словообразованием и морфологией. Это обеспечивает создание научной основы овладения изучаемыми видами орфограмм, постепенность и непрерывность формирования орфографических умений и навыков.

В работе по орфографии в IV классе выделяются пять этапов: 1) повторение изученного в I—III классах; 2) изучение новых видов орфограмм и орфографических правил; 3) повторение орфографии в конце изученной языковой темы; 4) закрепление орфографических тем; 5) повторение в конце учебного года.

### ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО ПО ОРФОГРАФИИ В I—III КЛАССАХ

Цель работы на этом этапе — восстановить в памяти учащихся орфографические правила и виды орфограмм, закрепить умения и навыки, сформированные в начальных классах, а также познакомить учащихся с определением орфограммы, показать, что орфограммами бывают не только буквы, но и другие графические средства письма.

В процессе работы по орфографии в начале учебного года ученики знакомятся с такими понятиями, как орфограмма, орфограмма-буква, орфограмма-раздельное написание (пробел), вид орфограммы, условия выбора правильных написаний, опознавательные признаки орфограмм, обозначение условий выбора; работают над 12 видами орфограмм и соответствующими им орфографическими правилами. У школьников формируются умения: 1) находить орфограммы-буквы (в корнях слов, после шипящих, разделительные *ъ* и *ь*) и орфограмму — раздельное написание предлога со словами и 2) правильно писать слова с изученными орфограммами.

Новые сведения об орфограмме поднимают знания учащихся по орфографии на ступень осознания общих закономерностей правописания и создают условия для более успешного овладения орфографическими умениями и навыками.

Ознакомление с понятиями орфограмма и орфограмма-буква. В начальных классах учащиеся узнали, что одни буквы пишутся по произношению, а написание других определяется правилами или их написание следует запомнить. В IV классе представление об орфограмме углубляется.

Выяснение сущности орфограммы происходит перед повторением правописания безударных гласных в корне слова (§ 2). Приводим часть урока, в котором показана методика ознакомления с понятием «орфограмма».

На плакате или на классной доске записаны следующие слова:

дом      *домá*  
дубѣк    дуб

Учащимся предлагаются следующие вопросы и задания:

— Прочитайте слова в левом столбике. Есть ли в них буквы, не совпадающие со звуками? Надо ли знать какие-либо правила правописания (орфографические правила), чтобы правильно написать эти слова? Прочитайте слова в правом столбике. Есть ли в них буквы, произношение которых расходится с правописанием? К каким буквам, чтобы правильно их написать, надо применить орфографические правила?

Далее целесообразно прочитать сведения об орфограмме на с. 7. Учитель делает выводы о том, что в словах на письме бывают буквы-орфограммы и буквы-неорфограммы, что есть слова, которые состоят только из букв-неорфограмм (*звук, дым* и др.), но таких слов сравнительно немного.

Затем выполняются упражнения следующих видов:

1) подчеркнуть в словах одной чертой буквы-неорфограммы и двумя — буквы-орфограммы (*воз, тележку, потянул, дождем, лодки, рожь, окно, город*);

2) подчеркнуть орфограммы-буквы в корне слова (упр. 11).

Ознакомление с понятием орфограмма — раздельное написание (пробел) происходит при повторении правила о раздельном написании предлогов (§ 6). Приводим фрагмент урока.

Начиная урок, учитель спрашивает: как пишутся слова друг с другом? Преподаватель уточняет ответ учащихся, говоря, что раздельность написания, т. е. промежуток между словами, называется в орфографии пробелом (т. е. местом, не заполненным буквами) и что раздельность написания (или пробел) тоже орфограмма, так как нам приходится выбирать слитное или раздельное написание.

Далее учащиеся читают сведения об орфограмме — пробеле, повторяют правило о раздельном написании предлогов со словами на с. 15 и выполняют упражнения следующих видов:

1) Подчеркнуть в словах орфограммы-буквы в корнях слов и орфограмму-пробел между предлогом и словом.

С деревьев на землю падали листья. Они шуршали под ногами. На ветке березы висел один листок.

2) Списать, подчеркивая орфограмму — раздельное написание (пробел).

Ярко звезд мерцанье в синеве небес; месяца сиянье падает на лес. В зеркало залива сонный лес глядит; в чаще молчаливой темнота лежит. Слышен меж кустами смех и разговор;

жарко косарями разведен костер. По траве высокой с цепью на ногах бродит одиноко белый конь впотьмах.

(И. С. Никитин.)

В дальнейшем необходимо чаще давать задания на поиск в написанном учеником тексте как орфограмм-букв, так и орфограмм-пробелов.

Повторение видов орфограмм, изученных в начальных классах.

В I—III классах изучались 17 видов орфограмм. 12 видов повторяются в начале года. К 7 из них даны правила.

Повторение каждого вида орфограмм на основе правила учитель проводит в такой последовательности:

- а) называется и записывается название вида орфограммы;
- б) вспоминаются языковые явления, от которых зависит данная орфограмма;
- в) анализируются примеры слов с данной орфограммой с целью выяснить условия выбора правильного написания;
- г) разбирается образец письменного объяснения условий выбора правильного написания;
- д) выясняется опознавательный признак точки применения правила;
- е) вспоминается орфографическое правило;
- ж) выполняются упражнения, закрепляющие умение правильно писать слова с повторяемыми орфограммами.

Покажем на примере правописания согласных в корне слова организацию урока повторения пройденного по орфографии в начальных классах.

Начиная урок, учитель говорит о том, что класс приступает к повторению орфограмм — согласных букв в корне слова и закреплению умения правильно писать слова с орфограммами — согласными буквами.

Один из этих видов орфограмм — «Проверяемые гласные в корне слова». Учащиеся записывают в тетради название этого вида орфограммы. Выполняя упражнение 18, они вспоминают, от каких условий зависит выбор согласной в корне слова. Эти условия: 1) положение согласного в корне (*дуб, труб-ка, косьба*), 2) гласный после этого согласного в другой форме слова или в однокоренном слове (*дуб — дубы, трубка — трубочка, косьба — косить*). Затем учитель сообщает о том, что имеются приметы (опознавательные признаки), по которым можно узнать, есть ли на месте согласного орфограмма и надо ли применять орфографическое правило: 1) конец слова и 2) стечение согласных.

Учитель еще раз называет условия выбора согласных букв в корне слова: положение согласной в корне; постановка согласной перед гласной путем подбора другой формы этого слова или однокоренного слова.

Далее учащиеся читают и анализируют орфографическое правило (с. 10):

— Назовите в правиле первое и второе условие выбора согласной буквы (положение гласного в корне слова и постановка согласного перед гласным).

— Назовите способы поиска гласной, перед которой должна быть проверяемая согласная (изменение формы слова или подбор однокоренного слова).

Завершается работа анализом образца письменного обозначения условий выбора правильного написания (в рамке на с. 10):

— Как выделена орфограмма? (Она подчеркнута одной чертой.) Как обозначено первое условие? (Выделен дужкой корень.) Как обозначено второе условие? (В подобранной форме слова и в однокоренном слове двумя чертами снизу подчеркнута гласная.)

Для закрепления знаний о повторяемой орфограмме используются следующие упражнения:

1) подчеркнуть (назвать) в корнях согласные буквы, выбор которых объясняется правилом;

2) обозначить графически (назвать) условия, от которых зависит выбор букв в корне слова;

3) назвать виды орфограмм, над которыми работали;

4) сгруппировать слова по видам орфограмм на месте пропусков (скобок);

5) составить таблицу сходных в каком-либо отношении орфограмм.

В практическом плане (в учебнике правила не приводятся) повторяются 5 видов орфограмм: *е* и *и* в личных окончаниях глаголов, *-тся* и *-ться*, *е* и *и* в падежных окончаниях имен существительных, гласные в падежных окончаниях имен прилагательных и перенос слов.

В учебнике для воспроизведения изученного об окончаниях глаголов и имен существительных даются таблицы (с. 22 и 25), для воспроизведения изученного об окончаниях имен прилагательных и для различения на письме *-тся* и *-ться* — образцы объяснения правильного написания (с. 28 и 21).

Методика работы определяется характером материала в учебнике.

Рассмотрим последовательность работы над окончаниями глаголов (§ 8) и имен существительных (§ 9):

1) повторение спряжения глаголов на основе таблицы в упражнении 51 (склонения имен существительных на основе таблицы в упр. 61);

2) анализ таблицы окончаний глаголов (в упр. 51) и таблицы окончаний имен существительных (в упр. 64);

3) составление образца рассуждения для выбора нужной буквы в окончаниях глаголов (существительных);



4) закрепление умения правильно писать гласные буквы в окончаниях глаголов (существительных).

Несколько иной будет последовательность работы над гласными буквами в окончаниях имен прилагательных и над *-тся* и *-ться*:

1) выделение из предложения прилагательных (глаголов) вместе с теми словами, с которыми они связаны;

2) анализ образца рассуждения (для выбора правильного написания *-тся* и *-ться* (упр. 50) и для выбора правильного написания гласных букв в окончаниях прилагательных — в упр. 73);

3) закрепление умения правильно писать в словах *-тся* и *-ться* (гласных букв в окончаниях прилагательных).

Правила переноса слов специально не отражены в учебнике. Учащиеся должны помнить о том, что слова переносятся по слогам, что одна буква в начале слова не оставляется на строке и последняя буква не переносится на следующую строку, что буквы *ѣ*, *ь* и *й* оставляются на предыдущей строке.

Эти правила целесообразно повторять постепенно: перенос слов по слогам — в связи с повторением орфографического правила о непронизносимых согласных, перенос слов с буквами *ѣ* и *ь* — в связи с повторением правила о разделительных знаках, а перенос слов, в которых первый и последний слог составляют гласные буквы, — позднее в связи с изучением двойной роли букв *е*, *ё*, *ю*, *я*.

Закрепить все эти частные правила можно в процессе работы над слогом (§ 40).

## ИЗУЧЕНИЕ НОВЫХ И ЧАСТИЧНО НОВЫХ ВИДОВ ОРФОГРАММ И ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ПРАВИЛ

В IV классе об уже известных из начальных классов орфограммах учащиеся узнают новые сведения; вводятся новые варианты этих орфограмм.

Совсем новыми являются восемь видов буквенных орфограмм (в приставках — правописание букв *з* и *с*; в корнях — чередующиеся *о* и *а* в корнях *-лож-* (*-лаг-*) и *-рос-* (*-раст/щ-*); буквы *ѣ* и *о* после шипящих в корне слова; буквы *ы* и *и* после *ц*; чередующиеся *е* и *и* в корнях; в окончаниях — буквы *о* и *е* после шипящих в окончаниях существительных и прилагательных; употребление и неупотребление *ь* (на конце слов после шипящих в прилагательных и глаголах) и одна небуквенная орфограмма — раздельное написание *не* с глаголами.

На данном этапе работы ставятся следующие цели: выяснить особенности изучаемого вида орфограммы, характер орфографического правила, регулирующего выбор правильного написания, научить школьников находить данную орфограмму, при-

менять правило и сформировать умение правильно писать слова с изучаемой орфограммой.

Работа над новыми видами орфограмм. В первоначальной работе над изучаемым новым видом орфограммы и соответствующим ей орфографическим правилом выделяются три этапа: ознакомление учащихся с орфограммой и орфографическим правилом; обучение школьников умению находить изучаемую орфограмму и применять орфографическое правило; закрепление знаний об условиях выбора правильного написания, знания орфографического правила и формирование орфографического навыка.

Для ознакомления с изучаемым видом орфограммы используется либо объяснение (когда учитель сам сообщает готовые знания или анализирует сведения, помещенные в учебнике), либо наблюдение (когда учащиеся получают знания в результате организованного учителем анализа языкового материала). С помощью наблюдения обычно разъясняются варианты орфограммы (т. е. имеющие не одно, а два правильных написания, например: *положить* — *полагать*), а с помощью объяснения — невариантные (т. е. имеющие одно правильное написание, например: *трескуч*).

Рассмотрим ход работы над вариантной и невариантной орфограммами. В обоих случаях ознакомление с новой орфограммой и новым орфографическим правилом начинается с записи названия орфограммы (на доске и в тетрадях) и показа ее в слове (или между словами, а также в двух словах, если она вариантная). Например:

Буквы *з* и *с* на конце приставок.

*Разбить* — *раскрыть*.

Краткие прилагательные с основой на шипящие.

*Трескуч*.

Условия выбора правильного написания при изучении вариантной орфограммы (например, буквы *з* и *с* на конце приставок) выясняются в результате наблюдения над специальным дидактическим материалом, имеющимся в учебнике (он обозначен голубой звездочкой). Для выявления условий выбора в учебнике дается система вопросов.

Завершается анализ материала для наблюдения выяснением условий выбора правильных написаний:

— Отчего же зависит, например, выбор букв *з* и *с* на конце приставок? *о* и *а* в корне *-лож-* (*-лаг-*)? Здесь же сообщаются опознавательные приметы изучаемых орфограмм:

— Точку применения изученного правила можно узнать по следующим приметам: *з* и *с* на конце приставок по стечению согласных (*разделить*, *раскрыть*) и по долготу согласному (*рассыпать*, *воззвание*); чередующиеся *о* и *а* в корне — по безударности гласного и т. д.

Далее работа ведется над орфографическим правилом с уче-

том того, что в правиле: а) может быть две группы сведений: условия выбора правильного написания и перечень исключений; б) может быть не одна, а две и более части.

В сильном классе можно предложить самим учащимся сформулировать новое орфографическое правило. С этой целью дается задание указать, от чего зависит выбор букв, назвать, если есть, исключения, т. е. перечислить условия выбора правильных написаний.

В слабом классе целесообразно прочитать правило по учебнику, а затем ответить на такие вопросы: сколько частей в правиле? Какие условия выбора правильного написания имеются в первой части? во второй? Есть ли исключения из этого правила?

— А теперь,— предлагает учитель,— помня условия выбора и исключения, сформулируйте своими словами орфографическое правило.

Условия выбора правильного написания при изучении невариантной орфограммы либо сообщаются учителем, либо учащиеся сами их находят в соответствующем правиле, например: при изучении кратких прилагательных на шипящие, *не* с глаголами.

Завершается работа анализом образца письменного обозначения условий выбора правильного написания: учащиеся указывают в нем, как выделена изучаемая орфограмма (она подчеркнута одной чертой), как обозначены условия выбора (графически и словесно — рядом со словом или над ним).

Следующий этап — обучение умению применять полученные знания на практике: используется образец рассуждения, даваемый учителем, коллективное рассуждение по данному образцу, индивидуальная работа. Покажем организацию этой работы на примере орфограммы «Буквы *ё* и *о* после шипящих в корне слова».

На доске записаны слова: *чёрный, шёпот, шорох, щёлка*. Первое слово разбирает учитель.

— В слове *чёрный*,— говорит он,— есть шипящий, значит, после него гласная является орфограммой; гласную *ё* подчеркиваю одной чертой, а шипящую — двумя. Гласная ударная и находится в корне слова; обозначаю корень. Это слово не входит в число исключений, поэтому в нем употреблена буква *ё*.

Второе слово — *шёпот* — разбирается коллективно по вопросам учителя:

— Какова примета данной орфограммы? (Шипящая, после нее есть орфограмма; она подчеркивается кем-либо из учащихся.)

— В какой части слова она находится? (В корне; корень обозначается.)

— Входит ли в число исключений? (Нет, поэтому написана буква *ё*, а не *о*.)

Третье слово — *шорох* — по данному образцу разбирает у доски один из учащихся. Четвертое слово — *щёлка* — все учащиеся записывают в тетради и готовятся к объяснению выбора буквы *ё* в нем.

Аналогичная работа выполняется со следующими 3—4 словами, которые записываются под диктовку.

Орфограммы по графическому виду, по условиям выбора и по опознавательным признакам могут иметь сходство друг с другом, поэтому необходимо в дидактический материал включать слова с такими орфограммами. При этом надо иметь в виду только те сходные орфограммы, которые ранее изучались. В рассматриваемом случае такой орфограммой является буква *ё* после шипящих в окончаниях глаголов.

На доске записаны слова: *жёлудь, бережёт, чёлка, стережёт, шёлковый*. Учащиеся читают их и отвечают на вопросы учителя.

— Один и тот же вид орфограммы в этих словах после шипящих или разные? (Разные, так как гласные буквы находятся в разных частях слова: в корне и в окончании.) Выпишите в левый столбик слова с изучаемой орфограммой, обозначив в них условия ее выбора, а в правый столбик — остальные слова, обозначая часть слова, в которой находится буква *ё* после шипящих.

Самостоятельное нахождение изучаемой орфограммы и самостоятельное применение орфографического правила формируются при выполнении упражнений учебника и при написании обучающих диктантов различных типов.

Большое внимание необходимо уделить диктантам, составленным учителем на основе выполненных упражнений. Этот вид работы по орфографии играет большую роль в слабых классах. Текст диктанта составляется из отдельных слов, словосочетаний или предложений, которые более всего затруднили учащихся при первичной работе над упражнением. Материал для такого диктанта учитель собирает при проверке как домашних, так и классных работ.

Работа над частично новыми видами орфограмм должна включать: а) повторение того орфографического правила, которым учащиеся руководствовались в начальных классах, б) сообщение новых сведений о данной орфограмме, в) формулирование нового варианта орфографического правила, дополненного изученными условиями выбора правильных написаний.

Покажем применение этих положений на примере работы над орфограммой «Большая буква и кавычки в именах собственных».

Ход урока может быть таким.

I. Повторение пройденного.

— Сегодня мы будем работать над употреблением больших

букв. Когда они употребляются? (В начале предложения и при написании собственных имен.) Приведите примеры.

— Назовите столицы союзных республик; вождей мирового пролетариата. С какой буквы пишутся названия городов, фамилии, имена и отчества?

## II. Изучение нового материала.

### 1. Ознакомление с новым вариантом данной орфограммы.

— Большая буква пишется также в наименованиях, состоящих из нескольких слов, например: в названиях исторических событий (*Великая Октябрьская социалистическая революция*), в географических названиях (*Средне-Сибирское плоскогорье*), в названиях сооружений (*Волго-Донской канал*), государственных органов (*Совет Министров СССР*) и др. При этом одни слова в них пишутся с большой буквы, а другие — с маленькой. Рассмотрите имена собственные, данные на полях на с. 188, и запомните, какие слова в них пишутся с большой буквы. Составьте с любыми двумя именами собственными предложения. Какие они у вас получились: простые или сложные?

### 2. Кавычки при именах собственных.

— Имена собственные, обозначающие заглавия книг, названия журналов, газет, картин, кинофильмов, спектаклей, заводов, фабрик, совхозов, кораблей и т. д., кроме того, что они пишутся с большой буквы, заключаются в кавычки. Рассмотрите на с. 190 (в образце под правилом), как на письме указываются условия выбора большой буквы и кавычек.

### 3. Закрепление знания правила и орфографического умения.

Выполняются упражнения следующих типов:

— выбрать собственное или нарицательное имя существительное (упр. 445);

— составить предложения, используя собственные и нарицательные имена существительные (упр. 446);

— записать по памяти названия городов, улиц и т. п., данные в честь выдающихся деятелей (упр. 444).

### 4. Подведение итогов урока.

— Что нового вы узнали о правописании собственных имен?

III. Домашнее задание: 1) выучить правило (с. 190); 2) запомнить, как обозначаются условия выбора большой буквы и кавычек в именах собственных; 3) запомнить правописание имен собственных (с. 188); 4) составить предложения с именами собственными: *Советский Союз*, *«Пионерская правда»*.

## ПОВТОРЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО ПО ОРФОГРАФИИ В КОНЦЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМЫ

Повторение орфографии на данном этапе используется для восстановления в памяти изученного, для выявления общего между изученными видами орфограмм, для закрепления орфо-

графических умений и навыков, для подготовки к контрольному диктанту.

Содержание работы по орфографии представлено в специальных параграфах «Повторение» в конце каждой темы в виде орфографических вопросов и орфографических заданий к упражнениям, которые используются либо для беседы, либо для связанных сообщений учащихся.

Перед учащимися ставятся вопросы, требующие как понимания сущности изученных орфограмм, так и осознанного применения орфографических правил, регулирующих выбор правильных написаний. Типичными являются следующие вопросы:

1) Как различить на письме буквы *з* и *с* на конце приставок (*о* и *е* после шипящих в окончаниях слов; слитное и раздельное написание *не*; дефисное и раздельное написание приставок или суффиксов и т. д.)?

2) Когда на конце слов пишется буква *ь* (буквы *о* и *а* в корнях с чередованием)? Когда употребляется слитное и раздельное написание *не*?

3) По каким условиям мы различаем написание букв *ы* и *и* после *ц* (дефисное и слитное написание суффиксов или приставок в словах и т. д.)?

4) В каких случаях в окончаниях существительных пишутся буквы *е* и *и*?

5) В чем заключается особенность употребления гласных в личных окончаниях глаголов?

6) Как мы определяем, какую букву следует написать в корне с чередованием?

Помимо этих вопросов, предлагаются более частные, например:

1) Как пишутся прилагательные с основой на шипящий?

2) Какая буква — *ѐ* или *о* — чаще употребляется после шипящих в корне слова? Почему?

Вместо вопросов иногда предлагаются задания:

1) приведите примеры слов с *ь* и без *ь* после шипящих;

2) расскажите о гласных после шипящих в окончаниях слов.

Для закрепления повторяемых знаний по орфографии и орфографических умений и навыков предлагаются следующие задания:

1) подчеркнуть (назвать) изученные в данном разделе виды орфограмм и обозначить части слов, в которых находятся эти орфограммы;

2) обозначить в словах условия выбора изученных в данном разделе орфограмм;

3) определить виды орфограмм на месте пропусков и скобок;

4) выписать слова с изученными в данном разделе видами орфограмм;

5) заполнить таблицу словами с изученными в данном разделе видами орфограмм;

6) составить таблицу «Орфограммы, изученные в разделе...»;

7) вспомнить виды орфограмм, изученных в разделе, и записать по 4—5 примеров;

8) подготовиться к диктанту на основе текста упражнения учебника.

### **РАБОТА ПО ОРФОГРАФИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕОРФОГРАФИЧЕСКИХ ТЕМ**

Этот этап работы по орфографии, занимая большой временной промежуток, позволяет поддерживать орфографические умения и навыки на необходимом уровне, постоянно совершенствовать их.

Изучая языковой материал, необходимо постоянно напоминать учащимся о том, что одновременно повторяется и орфографический материал. Так, в начале знакомства с новой темой желательно сообщать учащимся, что из пройденного по орфографии будет в ней повторяться. Особенно полезно давать детям краткие разъяснения того, что и почему из орфографии повторяется в том или ином упражнении.

К неорфографическим упражнениям даются два следующих вида орфографических заданий: 1) вставка букв или раскрытие скобок при списывании; 2) ответы (устные и письменные) на орфографические вопросы.

Дополнительные орфографические задания являются, с одной стороны, общими для всех неорфографических тем, с другой — вытекающими из особенностей изучаемого материала — фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического. К общим относятся следующие задания:

1) подчеркнуть (назвать) все орфограммы в словах (конкретные виды орфограмм);

2) определить виды орфограмм, над которыми работали;

3) обозначить (назвать) условия выбора правильных написаний в приставках (в корнях и т. д.), между частями слова (словами);

4) определить орфографическое правило, которым руководствовались при выборе тех или иных написаний;

5) обозначить части слов на месте пропусков и скобок;

6) выписать слова с такими-то буквами в приставках (в корнях и т. д.);



7) назвать (подчеркнуть) орфограммы в приставках (в корнях и т. д.);

8) назвать (выписать) слова с такими-то орфограммами;

9) сгруппировать слова по видам орфограмм на месте пропусков и скобок.

В каждом разделе учебника, кроме того, предлагаются специфические задания.

В разделе «Синтаксис и пунктуация»: 1) выписать словосочетания с пропусками и со скобками в окончаниях зависимых слов, обозначая условия выбора гласных в них; 2) выписать основу предложения, обозначая условия выбора гласных в корнях слов; 3) обозначить условия выбора слитных и раздельных написаний одинаковых по звучанию приставок в словах и предлогов со словами; 4) составить словосочетания (предложения) с данными словами, обозначая в них орфограммы-буквы и орфограммы — раздельные написания (пробелы).

В разделе «Фонетика и графика»: 1) подчеркнуть (назвать) орфограммы — безударные гласные, согласные, гласные после шипящих; 2) подчеркнуть (назвать) виды орфограмм на месте звука [й] после согласных; 3) определить виды орфограмм на месте озвончения (оглушения) на конце слова (при стечении согласных).

В разделе «Лексика»: 1) назвать (подчеркнуть) орфограммы в словах с переносным значением (в синонимах, антонимах); 2) определить на месте скобок слово с приставкой и предлог с существительным.

В разделе «Словообразование»: 1) подчеркнуть (назвать) орфограммы в приставках (корнях, суффиксах), между частями слова; 2) назвать виды орфограмм в приставках (корнях, суффиксах), между частями слов; 3) обозначить части слов, в которых есть пропуски; 4) подобрать однокоренные слова; 5) подобрать слова с такой же приставкой (с таким же суффиксом); 6) найти в орфографическом словаре слова с такими-то орфограммами в приставках (в корнях, суффиксах); 7) выписать слова с приставками (суффиксами) и обозначить в них изученные орфограммы; 8) сгруппировать слова с дефисами и пробелами.

В разделе «Морфология»: 1) обозначить (назвать) морфологические условия выбора гласных букв в окончаниях слов, **ь** на конце слов после шипящих; 2) назвать виды орфограмм на месте пропусков в окончаниях, на месте скобок между словами (служебными и самостоятельными); 3) сгруппировать слова по морфологическим условиям выбора гласных в окончаниях (дефисных, раздельных и слитных написаний).

Аналогичные задания целесообразно давать и при написании обучающих диктантов, используемых параллельно с упражнениями учебника.

## ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО ПО ОРФОГРАФИИ В КОНЦЕ УЧЕБНОГО ГОДА

Цель работы по орфографии в конце учебного года — на основе обобщения и систематизации изученного по орфографии закрепить орфографические умения учащихся.

Работе над орфографическим материалом предшествует обобщение сведений о языке, которые служат основой систематизации изученного по орфографии: разделы науки о языке и их связь с орфографией; фонетические, словообразовательные, морфологические и синтаксические явления, определяющие выбор буквенных, дефисных, слитных и раздельных написаний.

Чтобы обратить внимание учащихся на связь орфографии со всеми сторонами языка, повторяя фонетический, лексический и грамматический материал, целесообразно ставить такие вопросы:

— Можно ли, не зная фонетики (лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса), научиться писать без ошибок? Какие знания по фонетике (словообразованию, морфологии, синтаксису) помогают в определении правильных написаний?

Виды орфограмм, повторяемые в конце учебного года, в IV классе объединены следующим образом: орфограммы-буквы по частям слова, в которых они находятся; орфограммы-буквы, не обозначающие звуков; раздельные написания.

Повторение орфографического материала осуществляется практическим путем, в процессе выполнения различного рода работ ставятся вопросы, направляющие внимание учащихся на выявление сходства и различия изученных видов орфограмм, на их связь с языковыми явлениями:

— В каких случаях выбор букв связан с особенностями предыдущего (последующего) звука?

— Есть ли общее в условиях выбора орфограмм — гласных (согласных) букв в приставках и в корнях слов?

— Есть ли общее в условиях выбора орфограмм — гласных (согласных) букв в корне слова?

Для закрепления орфографических умений и навыков используются упражнения следующих видов:

1) подчеркнуть (назвать) все орфограммы в слове (только в приставках; в корнях; суффиксах; окончаниях), между частями слова (между словами);

2) выбрать правильное написание букв, раздельных написаний и обозначить условия выбора;

3) вспомнить орфограммы; выбор которых зависит от предыдущего (последующего) звука (буквы), от склонения (спряжения) и т. д.;

4) распределить слова по видам орфограмм (по буквам, по слитности или раздельности написания и т. д.);

5) вспомнить (прочитать в приложении) виды орфограмм в

приставках (корнях, суффиксах, окончаниях), между частями слова (словами) и привести по 2—3 примера;

6) заполнить таблицу примерами;

7) составить таблицу и заполнить ее примерами.

В систему упражнений включаются различные обучающие диктанты.

### РАБОТА НАД НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ ОРФОГРАММАМИ В КОРНЯХ СЛОВ

Непроверяемыми являются такие орфограммы, выбор которых определяется традицией письма. Слов с непроверяемыми гласными и согласными в корне много. Всеми ими овладеть в школе не представляется возможным, поэтому составляются словари-минимумы. В IV классе учебник предлагает 82 слова (словарь помещен на форзаце в конце учебника).

Слова из этого словаря-минимума распределены равномерно по темам и помещены в учебнике на полях против тех упражнений, в которых они употреблены.

Для запоминания правильного написания непроверяемой гласной или согласной в корне слова используются два приема: послоговое проговаривание и этимологический анализ (если он помогает «прояснить» употребление соответствующей буквы).

Работа над словом с непроверяемой орфограммой организуется следующим образом.

— На полях учебника (с. 35) против упражнений 89 и 91 есть слова, в которых выбор гласной в корне нельзя объяснить с помощью какого-либо орфографического правила. Написание гласной в этих словах надо запомнить. Поможет вам послоговое проговаривание (учитель произносит слова по слогам). Проговорим эти слова хором по слогам, одновременно глядя на них в учебнике. Запишите эти слова по слогам и слитно. Подчеркните непроверяемые написания одной чертой, обозначьте корень.

Если возможно, учитель разъясняет происхождение слова (использует этимологический анализ). Например, слово *лиловый* (с. 145) образовано с помощью суффикса *-ов-* на основе *лйлас* (что значит сирень), заимствованного из итальянского языка. В нем сохранилась буква *и*, как в языке-источнике.

Для закрепления умения правильно писать слова с непроверяемыми орфограммами в корнях слов используются упражнения следующих видов:

1) подобрать однокоренные слова к данному слову и записать их, подчеркивая непроверяемую орфограмму;

2) подготовиться к диктанту из слов с непроверяемыми орфограммами, изученными в таких-то параграфах, и написать диктант;

3) написать каждое слово 3—4 раза.

Дома учащиеся 2—3 раза проговаривают изученные слова с непроверяемыми орфограммами, записывают их по слогам и слитно, подчеркивая непроверяемую орфограмму.

В дальнейшем изученные слова с непроверяемыми написаниями необходимо время от времени включать в дидактический материал урока для составления предложений, для различных разборов.

В конце темы дается задание на повторение всех слов с непроверяемыми написаниями, на основе которых пишется словарный диктант.

### **РАБОТА НАД ОРФОГРАФИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ**

Орфографические ошибки появляются по разным причинам: неточное знание условий выбора правильных написаний, смешение сходных орфограмм, создание учеником ложных обобщенных правил и т. д. Изучение орфографических ошибок должно помочь учителю выявить причины их появления и направить усилия на их предупреждение и преодоление.

По-разному организуется работа над орфографическими ошибками в обучающих упражнениях, в контрольных диктантах и в работах по развитию связной речи.

Работа над орфографическими ошибками в обучающих упражнениях. При проверке рабочих тетрадей № 1 и 2 учитель выбирает из них слова с орфографическими ошибками, встретившимися у многих учащихся, на ранее изученные и изучаемые в данный момент правила. В дальнейшем эти слова будут использованы на уроке в качестве дидактического материала и для составления диктанта «По следам выполненных упражнений».

Работа над орфографическими ошибками на уроке организуется так. Учитель кратко сообщает, как выполнено задание. Затем те, кто допустил орфографические ошибки, выписывают слова в правильном виде, письменно обозначая условия выбора правильного написания. По заданию учителя учащиеся называют виды орфограмм, в написании которых были допущены ошибки.

С типичными случаями ошибок учащиеся еще встретятся на данном уроке, так как учитель включит их в тренировочный материал по новой теме.

Дома учащиеся запоминают правописание слов, в которых ими были допущены орфографические ошибки. На последующих уроках учитель при опросе проверяет усвоение этих слов.

Работа над орфографическими ошибками в контрольных диктантах проводится на специальном уроке. Подготовка учителя к нему заключается в составлении, во-первых, сводной таблицы общеклассных ошибок, во-вторых, дидактических материалов для работы над ошибками.

Приводим образец сводной таблицы.  
Слова с ошибками из контрольного диктанта по теме

«\_\_\_\_\_»

Класс\_\_\_\_\_ Дата\_\_\_\_\_

Раздел программы, по которому дана работа	Орфограммы, проверяемые диктантом	Гласные и согласные буквы			в и ъ	Большая буква	Раздельные написания
		в приставке	в корне	в окончании			
Словообразование	Новые: № 10, 11, 12, 13, 14, 15 Повторяемые: № 3, 4, 6	<u>зде- латъ</u> (3)	<u>рас- ли</u> (7)	—	<u>подъ- ем</u> (2)	—	<u>кнему</u> (3)

На этом же листе целесообразно поместить следующие данные: количество разных отметок, количество работ без ошибок, с 1, 2 и т. д. ошибками, фамилии учащихся, написавших диктант без ошибок, допустивших более шести ошибок.

Сводные таблицы желательно беречь до конца учебного года, чтобы, сравнивая их, видеть тенденцию развития орфографической грамотности учащихся данного класса.

Рассмотрим ход урока работы над орфографическими ошибками в контрольном диктанте.

I. Сообщение темы урока.

II. Общая оценка контрольного диктанта: а) количество хороших оценок; б) наименьшее и наибольшее количество ошибок, допущенное учащимися (без называния фамилий); в) продвижение отдельных учащихся; г) виды орфограмм, наиболее затруднившие учащихся.

III. Работа учащихся над ошибками.

1. Работа над ошибками в тетрадях для контрольных работ:

а) запись даты и заголовка «Исправление в словах ошибок»;  
б) выписывание в правильном виде слов, в которых были допущены ошибки, и выделение орфограмм на месте ошибок.

2. Запись этих же слов либо в рабочую тетрадь, либо в тетрадь «Мои ошибки».

3. Тренировка в написании слов с орфограммами 5—6 видов, более всего затруднивших учащихся.

Последовательность работы над каждым видом орфограммы (исправление ведется в рабочей тетради):

а) запись названия повторяемого вида орфограммы;

б) повторение условий выбора правильного написания и образа их обозначения на письме;

в) запись в рабочей тетради слов с данной орфограммой

из контрольного диктанта (под диктовку учителя) и письменное обозначение в них условий выбора соответствующего написания;

г) приведение учащимися нескольких примеров слов (из словарей, по памяти, из книг) и их запись в тетрадях;

д) выполнение какого-либо упражнения или написание обучающего диктанта;

е) письменное объяснение собственных ошибок на данную орфограмму в тетрадях для контрольных диктантов.

В конце урока целесообразно оставить 4—5 минут для написания диктанта (в рабочей тетради) из слов, в которых более всего было допущено ошибок.

Дома учащиеся запоминают правописание слов, в которых они допустили орфографические ошибки, устно и письменно объясняют правильное написание. На следующих уроках эти слова используются при опросе, включаются в обучающие работы.

Работа над орфографическими ошибками в изложениях и сочинениях. Специальный урок используется для исправления фактических и речевых ошибок. Работа над орфографическими ошибками организуется рассредоточенно в течение четырех-пяти очередных уроков, на каждом из которых отрабатывается один-два вида орфограмм, в чем-либо сходных между собою.

Проверяя изложения и сочинения, учитель выписывает слова с орфографическими ошибками, составляя сводную таблицу, как при проверке контрольного диктанта (см. выше).

На одном из очередных уроков или дома учащиеся выписывают в рабочую тетрадь или в тетрадь «Мои ошибки» слова, в которых они допустили орфографические ошибки, подчеркивают соответствующие написания и обозначают условия их выбора. Затем проводится обучающий диктант из слов, в которых ученики допустили много ошибок.

## **РАБОТА ПО ПУНКТУАЦИИ**

### **ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Объем пунктуационных сведений, подлежащих изучению в I—VIII классах, определен двумя программами: программой для I—III классов и программой для IV—VIII классов — и составляет единый курс, при изучении которого выделяются четыре взаимосвязанных этапа: 1) практическое знакомство с пунктуацией в I—III классах; 2) изучение пунктуации в IV классе; 3) практическая работа над пунктуацией в процессе изучения морфологии; 4) работа над пунктуацией при изучении систематического курса синтаксиса и пунктуации в VII—

VIII классах. В IV классе (на втором этапе) ставятся две цели: 1) продолжить знакомство со знаками препинания как графическими средствами письма (в плане осознания роли пунктуации в письменном общении); 2) научить школьников применению пяти пунктуационных правил, которые в своей совокупности являются фундаментом для всей последующей работы.

Общий объем пунктуационных сведений, предусмотренных программой для IV класса, складывается из: а) повторения известного детям по курсу I—III классов (знаки препинания, которые ставятся в конце предложений, и запятая при однородных членах с бессоюзным соединением и соединенных союзами *а, но, а также* одиночным союзом *и*); б) изучения: 1) простых случаев пунктуационного оформления предложений с прямой речью, стоящей после слов автора и перед ними; 2) употребления запятой, разделяющей части сложного предложения; 3) знаков препинания при обращении; в) пропедевтического знакомства с пунктуационными правилами: 1) о двоеточии после обобщающего слова, обозначающего родовые понятия при перечислении видовых (на основе логических упражнений, широко представленных в учебниках для начальных классов): животные, одежда, транспорт и др.; 2) о тире между подлежащим и именным сказуемым (*Москва—столица СССР*) и 3) о тире при репликах диалога, 4) о выделении вводного слова *пожалуйста* запятыми.

Почему отобраны для практического знакомства именно эти правила? Раннее знакомство с двоеточием при обобщающих словах, обозначающих родовые понятия, полностью снимает пунктуационные трудности при изучении в VII классе предложений с обобщающими словами, обозначающими понятия с широким объемом значения, и способствует осознанию смысловых отношений между обобщающим словом и однородными членами как отношений целого и части. Для закрепления этого правила в упражнениях учебника даются примеры, в которых двоеточия расставлены. Нужно предложить учащимся объяснить их постановку.

Изучая части речи, четвероклассники узнают, что сказуемое может быть выражено не только глаголом, но также именем существительным, прилагательным. Практическое знакомство с тире, стоящим между подлежащим и именным сказуемым в предложениях типа *Москва—столица СССР, Мир—наше знамя*, как показывает опыт, не только не затрудняет детей, но и способствует лучшему осознанию синтаксического материала (способов выражения сказуемого) и развитию синтаксического строя их речи.

Для закрепления этого правила (для обоснования поставленного тире между подлежащим и именным сказуемым) предлагаются упражнения в разделах «Лексика», «Имя существительное» и в «Дидактических материалах» к учебнику.



Практическое знакомство с выделением тире реплик при диалоге подсказано самой жизнью. Детские изложения и сочинения становятся более эмоциональными и во многом выигрывают, когда их авторы вводят в текст «разговор» героев. В то же время, как показывает опыт, тире при диалоге почти не затрудняет учащихся.

Для закрепления правила о постановке тире при диалоге в учебнике и в дидактических материалах к учебнику предусмотрены такие упражнения: 1) найти диалог в связном тексте, объяснить постановку тире перед репликами; 2) составить диалог на предложенную тему; 3) заменить прямую речь диалогом и диалог прямой речью; 4) ввести диалог в текст.

Слово *пожалуйста* необходимо не только как можно раньше ввести в устную и письменную речь учащихся, но и научить выделять запятыми.

Таким образом, учащиеся IV класса должны: а) знать пять предусмотренных программой для изучения в IV классе пунктуационных правил; б) уметь находить пунктограммы в предложениях; объяснять постановку знаков препинания с помощью изученных пунктуационных правил, ставить знаки препинания в конце предложения, в простом предложении между однородными членами, при обращении, между частями сложного предложения, при прямой речи, находящейся перед словами автора и после них; обосновывать имеющееся в тексте тире между подлежащим и сказуемым, выраженными именами существительными, и двоеточие после обобщающих слов (в роли обобщающих слов предлагаются слова, обозначающие родовые понятия).

## ПУНКТУАЦИОННЫЕ ПРАВИЛА И МЕТОДИКА ИХ ИЗУЧЕНИЯ

Все пунктуационные правила, изучаемые в IV классе, имеют логико-синтаксическую основу.

Формулировки этих правил сами по себе не сложны, и учащиеся запоминают и воспроизводят их без особого труда, но пользоваться правилами умеют далеко не всегда. Происходит это нередко потому, что, во-первых, при объяснении правила не раскрываются его существенные признаки и не показывается сфера действия, а во-вторых, не всегда учитывается, что осознать, осмыслить пунктуационное правило ученик может лишь при условии, если он разбирается в особенностях тех синтаксических построений, для пунктуационного оформления которых оно предназначено.

Каждое пунктуационное правило, как известно, складывается из условия и нормы, которая при этом условии соблюдается<sup>1</sup>. Рассмотрим, например, правило: «Между однородными членами ставится запятая, если они не соединены одиночным

---

<sup>1</sup> См.: Палей И. Р. Очерки по методике русского языка. М., 1965, с. 172.

союзом *и*». В первой части правила (она отделена вертикальной чертой) указана норма. Норма складывается из указания, какое синтаксическое явление подлежит пунктуационному оформлению (однородные члены), каким знаком препинания (запятой), как пунктуационно оно оформляется (запятую ставить между, а не после и не перед однородными членами). Во второй части правила сообщаются условия, которыми ограничивается действие нормы: запятая ставится, если однородные члены не соединены одиночным союзом *и*.

«Пунктуационные правила,— пишет Г. И. Блинов,— различаются по характеру директивы, условиям действия, степени обобщения языковых фактов, по соотношению интонации и знаков препинания»<sup>1</sup>. С учетом этих различий рассмотрим пунктуационные правила, которые изучаются в IV классе.

По характеру указаний (директивы) даны две группы правил: 1) позитивные (одиннадцать правил) и 2) негативные (одно правило).

Позитивные правила соотносят знаки препинания с синтаксическими особенностями предложения и как бы «предписывают», какой знак препинания когда и где нужно ставить.

Негативные правила либо ограничивают действие позитивного правила, либо «запрещают» употребление того или иного знака (например, правило, запрещающее употребление запятой между однородными членами, соединенными одиночным союзом *и*).

По условиям действия изучаемые в IV классе правила можно объединить в четыре группы:

1) норма устанавливается наименованием синтаксической единицы: *вопросительное предложение* (ставится вопросительный знак), *восклицательное предложение* (ставится восклицательный знак);

2) условием действия нормы является построение синтаксической единицы (правило, по которому ставится запятая между простыми предложениями в составе сложного предложения);

3) называется синтаксическая единица и указывается построение: синтаксическая единица — предложение с прямой речью; построение — всегда две части: слова автора и прямая речь. От позиции прямой речи по отношению к словам автора зависит пунктуационное оформление этой синтаксической единицы (правило постановки кавычек и правила, регулирующие постановку двоеточия и тире в предложениях с прямой речью);

4) условиями действия нормы являются синтаксические признаки (правила, по которым ставятся запятая и двоето-

---

<sup>1</sup> Блинов Г. И. Методика изучения пунктуационного правила. М., 1972, с. 20.

чие при однородных членах, и правила выделения запятыми и восклицательным знаком обращений).

По соотношению интонации и пунктуации правила представлены двумя группами:

1) с полным соответствием между знаками и интонацией, которое наблюдается, например, при употреблении точки, знака вопроса и восклицания в конце предложения; при запятой, разделяющей нераспространенные однородные члены с бессоюзным соединением; при двоеточии, предупреждающем о следующем перечислении или о прямой речи, и др.; 2) с несоответствием пунктуации и интонации, когда знак поставлен там, где в устной речи нет никакой паузы — запятая между простыми предложениями в составе союзного сложного предложения, например: *Натка увидела, что Сергей держит Альку на руках* (А. Гайдар). Или, наоборот, пауза есть (см. этот же пример), а знака нет.

Такие правила имеют чисто грамматическую основу, но при работе и с этой группой правил также важны и необходимы наблюдения над интонацией.

По степени обобщения языковых фактов правила, изучаемые в IV классе, в основном являются обобщенными. И это понятно, так как на данном этапе изучения синтаксиса и пунктуации учащиеся знакомятся с пунктуацией основных синтаксических построений.

Обобщенное правило содержит норму, которая является общей для нескольких аналогичных построений. Так, например, ученик IV класса еще не знаком с типами сложных предложений, но он знает правило: «Простые предложения в составе сложного разделяются запятой» (простое предложение от сложного ученик отличает по количеству основ: одна основа — простое предложение, две и более — сложное). Пользуясь этим правилом, школьник ставит запятую и в сложном бессоюзном с общим значением перечисления, например: *Скрипят клесты, звенят синицы, смеется кукушка, свистит иволга*, и в сложносочиненном: *Опустел сад, и осыпались листья*, и в сложноподчиненном: *Цветы поливали, чтобы они быстрее росли*.

Правильно организовать работу над пунктуационным правилом можно при условии, если учитель будет знать, чем отличается одно правило от другого и что их объединяет.

Единого метода или приема работы над правилом нет и быть не может. Необходимо учитывать, в какой мере рассматриваемое правило является для учеников новым, насколько оно знакомо им по курсу начальных классов.

Если пунктуационное правило ученику известно, то работу надо начинать с повторения синтаксической основы, заложенной в правиле. Так, например, в III классе учащиеся познакомились с запятой при однородных членах. Вот и нужно начать с повторения однородных членов.

Но если пунктуационное правило ученикам незнакомо, то работа над ним обычно проходит три этапа: 1) подготовительный этап, 2) объяснение пунктуационного правила, 3) применение правила.

Цель подготовительного этапа — создание синтаксической базы для осознания пунктуационного правила. Так, например, с двоеточием после обобщающего слова перед однородными членами учащиеся знакомятся впервые. Осознать употребление двоеточия ученик может при условии, если он будет знать, что обобщающее слово по отношению к однородным членам имеет более общее значение, узнавать в тексте обобщающие слова и видеть место обобщающего слова по отношению к однородным членам (перед однородными членами).

Для подготовительного этапа учебник предусматривает три упражнения (165, 166, 167), в процессе выполнения которых учащиеся узнают, что при однородных членах могут быть слова, являющиеся общими по значению для стоящих при них однородных членов, и что такие слова называются обобщающими словами (см. с. 69).

Объяснение правила (второй этап) начинается с анализа примера (пример целесообразно перенести на доску). Обобщающее слово заключается в прямоугольник, однородные члены подчеркиваются условными обозначениями. Вот как выглядит пример:

*В вазе лежат фрукты: яблоки, груши, сливы.*

В сильном классе учащиеся сами могут сформулировать пунктуационное правило, в слабом это сделает учитель (или дети воспроизведут его по учебнику).

Полезно показать, что обобщающее слово и однородные члены являются одним и тем же членом предложения. Для этого можно закрыть бумагой обобщающее слово и предложить разобрать предложение по членам, затем закрыть бумагой ту часть примера, в которой даны однородные члены, и так же разобрать. Обобщающее слово, заключенное в прямоугольник, подчеркивается как член предложения.

Применение правила (на этом этапе изучения пунктуации) следует начинать с обоснования детьми имеющихся в предложении знаков препинания.

После того как дети научатся видеть знаки на правило, объяснять их постановку, можно переходить к новому виду упражнений — расстановке пропущенных знаков. Начинать нужно с примеров, в которых пропущены только изучаемые в данный момент знаки препинания (например, запятая в сложном предложении; запятая при однородных членах предложения и др.), затем даются предложения, требующие применения правил, изученных ранее.

## ПУНКТОГРАММА. ПУНКТОГРАММЫ, ИЗУЧАЕМЫЕ В IV КЛАССЕ

Пунктограмма — это обобщенное название группы знаков препинания, которыми пунктуационно оформляют одну синтаксическую единицу или один синтаксический элемент. Например, пунктограмма — «Знаки препинания, которые ставятся в конце предложения», хотя конец предложения обозначается одним из трех знаков (точкой, вопросительным или восклицательным знаками). Все эти знаки объединяются в одну пунктограмму потому, что имеют одно синтаксическое основание (ставятся в конце предложения) и общие функции: указывают на грамматическую, интонационную и смысловую законченность предложения (в связном тексте одно предложение отделяют от другого).

Термин *пунктограмма* употребляется как в широком понимании (общее название группы знаков, оформляющих одно синтаксическое явление), так и в более узком (конкретный случай употребления знака, например: точка в конце предложения, восклицательный знак при обращении).

При применении одного и того же пунктуационного правила ученики сталкиваются с различной степенью трудности. Так, например, вопросительные предложения могут иметь в своем составе специальные слова, указывающие на заключающийся в них вопрос, а могут и не иметь таких слов, например: *Ты когда улетаешь? Ты завтра улетаешь?* Постановка вопросительного знака в последнем предложении больше затрудняет учащихся. Это более сложный вариант пунктограммы.

Каждая пунктограмма обслуживает очень разнообразные синтаксические построения, и в ее изучении имеются свои трудности, наличие которых требует дифференциации материала, отобранного для школьного курса пунктуации, по классам. Покажем это на примере пунктограммы «Знаки препинания в предложениях с однородными членами».

В предложениях с однородными членами употребляются четыре знака препинания: запятая, двоеточие, тире и точка с запятой.

Три знака (запятая, двоеточие и тире) при оформлении предложений с однородными членами могут выступать как самостоятельно (см. примеры «а»), так и в сочетании с другими знаками (см. примеры «б»), что и создает определенные трудности.

а) 1) *Со всех сторон слышались шутки, смех.* 2) *Рыбак ловил только крупную рыбу: щук и судаков.*

б) 1) *В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли* (Чехов). 2) *Ни пересеченная местность, ни рвы — ничто не может быть препятствием для танков.* 3) *И все это: и река, и прутья, и этот мальчик — напоминали мне далекие дни детства* (Первенцев).

Необходимо учитывать также и то, что однородные члены

предложения могут быть распространенными и нераспространенными; могут иметь одинаковое морфологическое выражение, но могут быть морфологически разновидными; в предложении может быть один ряд однородных членов, но может быть их несколько и т. д. Все это требует разветвленной, «ступенчатой» системы упражнений.

Знак препинания и пунктограмма — понятия разные. Это различие должно осознаваться детьми. Понимание различия будет способствовать лучшему осознанию выполняемой знаком функции и развитию пунктуационной зоркости, так как один и тот же знак (например, запятая) может входить в разные пунктограммы. Добиться этого можно так: на доске написать небольшой связный текст и над знаками (или рядом с ними) написать номера пунктограмм. Текст будет выглядеть так:

Дверь отворилась, (№ 4) и огненно-рыжий пес бросился на Костю, (№ 2) положил передние лапы на плечи мальчику и стал лизать длинным розовым языком нос, (№ 2) глаза, (№ 2), подбородок (№ 1) (Ю. Яковлев).

Необходимо учитывать, что в некоторых случаях одна пунктограмма «накладывается» на другую (в таких случаях происходит «поглощение» одного знака другим). Например, в предложении *Живи, учись, гордись, мой сын*, (№ 4) *что ты советский гражданин* запятая (второй элемент парного знака), выделяющая обращение, поглощена запятой, разделяющей части сложного предложения. Обозначать эту запятую следует как пунктограмму № 4. Почему обозначаем именно эту пунктограмму, а не пунктограмму № 3 (запятая при обращении)? Основная функция знаков препинания — это разграничение (членение речи), а не выделение отдельных элементов в речи, поэтому разделяющие знаки, как более «сильные» по своим функциям, поглощают выделительные (один элемент парного знака). Сделением всех пунктуационных знаков на две группы (на отдельные и выделительные) учащиеся познакомятся (практически) при изучении систематического курса (в VII классе).

Пунктограммы применительно к правилам, изучаемым в IV классе (а их 15), можно представить в следующем виде.

Пунктограмма № 1<sup>1</sup> — знаки препинания, которые ставятся в конце предложений. Навыки употребления этой пунктограммы требуют от ученика умения не только членить речь на составные части, но и устанавливать наличие эмоционального оттенка, сопровождающего высказывание. А это для учащихся не так легко.

Употреблению точки на данном этапе изучения пунктуации уделяется больше внимания, чем вопросительному и восклица-

---

<sup>1</sup> Нумерация пунктограмм носит условный характер; она никакого отношения к сущности пунктограммы не имеет; номерами в данном случае обозначен порядок изучения пунктуационных правил.

тельному знакам. И это понятно, так как точка является более частотным знаком в сравнении с вопросительным знаком и тем более с восклицательным.

В процессе знакомства учащихся с классификацией предложений по цели высказывания они узнают, что в некоторых побудительных предложениях (не только в повествовательных) ставится точка. Например: *Прочитай, Ваня, эту книгу.*

Употребление восклицательного знака на данном этапе отрабатывается в основном не только в плане умения ставить знак в конце восклицательного предложения, но и в плане умения читать (произносить) восклицательные предложения. Вот почему многие упражнения учебника направлены на развитие интонационного слуха и навыков чтения.

Пунктограмма № 2 — знаки препинания, которые ставятся в предложениях с однородными членами.

Четвероклассники знакомятся с двумя видами этой пунктограммы: запятой и двоеточием. Основное внимание сосредоточено на запятой. Правило известно детям по курсу начальных классов, но при применении его учащиеся испытывают затруднения: нужно «видеть» однородные члены, понимать, что они могут быть выражены разными частями речи, стоять в любом месте предложения. Что касается запятой между однородными членами, соединенными союзами *а* и *но*, то она никого из детей не затрудняет, потому что дети просто узнают эти союзы «в лицо» и, не определяя структуры предложения, правильно ставят перед ними запятую и при однородных членах, и в сложносочиненном предложении.

Пунктограмма № 3 — запятые и восклицательный знак при обращении. Данная пунктограмма имеет два вида, которые и зафиксированы в двух правилах. Постановка запятой определяется местом, занимаемым обращением в предложении:

$$1) \boxed{O, \quad} . \quad 2) \boxed{, O, \quad} . \quad 3) \boxed{\quad, O} .$$

В упражнениях учебника предусмотрены все три варианта.

Пунктограмма № 4 — знаки препинания, которые ставятся между простыми предложениями, вошедшими в состав сложного. В сложных предложениях употребляются запятая, двоеточие, тире и точка с запятой. Сведения о сложном предложении у четвероклассников невелики, поэтому они работают только с одним из видов данной пунктограммы — запятой, разделяющей такие части сложных предложений, в которых налицо оба главных члена. Учащиеся IV класса работают над тремя вариантами пунктограммы: запятая в бессоюзном сложном предложении: *Солнышко садится, потухает день, медленно ложится на дорогу тень*; в сложносочиненном: *В небе ярко сверкнула первая звездочка, и в окнах домов замелькали огоньки*; в сложнопод-



чиненном: *Солнце зашло за горы, когда мы приближались к деревне.*

Пунктограмма № 5 — знаки препинания, служащие для оформления прямой речи. Данная пунктограмма в зависимости от построения предложений имеет четыре варианта. В IV классе дети работают только с двумя построениями: с прямой речью, стоящей после слов автора и перед словами автора. Следовательно, основное внимание сосредоточивается на двоеточии после слов автора, кавычках, заключающих прямую речь, и тире перед словами автора.

Методику работы по пунктуации раскроем на примере изучения предложений с прямой речью.

## Урок 1

Цели урока: 1) ознакомить учащихся с правилом постановки знаков препинания в предложениях с прямой речью; 2) повторить знаки препинания при обращении.

I. Проверка домашнего задания. Ученики чертят схемы предложений из упражнения 201 на доске и комментируют их. Указывают обращения в предложениях из упражнения 202 и объясняют знаки препинания.

II. Объяснение нового. Анализируя материал для наблюдений на с. 83, ученики осмысливают три варианта пунктуационного оформления предложений с прямой речью перед словами автора.

В процессе анализа примеров и схем учащиеся узнают, что: 1) прямая речь, стоящая перед словами автора, всегда отделяется от них тире; 2) после прямой речи сохраняются вопросительный и восклицательный знаки, а вместо точки ставится запятая; 3) вопросительный и восклицательный знаки ставятся перед закрывающими прямую речь кавычками (?»; !»), а запятая после кавычек (», —); 4) слова автора после прямой речи пишутся с маленькой буквы, если даже они стоят после вопросительного или восклицательного знака.

С выводами и обозначением пунктограммы ученики знакомятся по учебнику.

III. Закрепление. Коллективно составляются предложения по схемам, данным для наблюдения на с. 83, и выполняется часть упражнений 203 и 204.

Ученики часто неоправданно используют одни и те же глаголы (например, *сказал, ответил*) в словах, вводящих прямую речь. Вот почему важно обратить внимание детей на богатую синонимику глаголов, указывающих на речь или мысль. В упражнении параграфа дано 28 разных глаголов с общим значением речи или мысли, причем только четыре из них повторяются (*спросить, крикнуть, говорить, сказать*). Целесообразно проанализировать лексическое значение и характер использования глаголов, вводящих прямую речь.

Так, в упражнении 203 можно проанализировать употребление глаголов *спросить — ответить*. Сопоставление поможет детям уяснить, что глагол *спросил* («*Ребята, вы из лагеря?*» — *спросил Сергей*) вводит прямую речь, имеющую форму вопросительного предложения, а глагол *ответил* (*Один мальчик неохотно ответил: «Мы гуляли»*) указывает на ее связь с предыдущим. Полезно обратить внимание и на слова, характеризующие способ произнесения: *неохотно (ответил)*; упражнение 204: *серьезно (спросил)*.

В процессе такого анализа дети убеждаются, что глаголы, вводящие прямую речь, помогают определить содержание и эмоциональную окраску прямой речи (*крикнул, прошептал, укорял* и т. д.). А это в свою очередь способствует обогащению речи учащихся, развитию языкового чутья и навыков выразительного чтения предложений с прямой речью и, естественно, развитию пунктуационных навыков.

IV. Задание на дом. § 30 (правило на с. 84), упр. 203 и 204 (закончить); повторить § 2 (орфограммы № 1, 2).

## Урок 2

Цель урока: закрепить навык правильной постановки знаков препинания в предложениях с прямой речью.

I. Проверка домашнего задания. Учащиеся читают составленные ими предложения с прямой речью (упр. 204), объясняют пунктуацию.

II. Закрепление. Выполняются упражнения 205, 206, 207. Известно, что пунктуацию лучше всего отрабатывать на упражнениях, которые требуют изменить место прямой речи. Таким является упражнение 205. В процессе его выполнения учащиеся столкнутся с необходимостью изменить порядок слов в словах автора.

В сильном классе к упражнению 206 полезно дать такие дополнительные задания: 1) найти прямую речь, представляющую собой простое предложение с однородными членами (пример 4); 2) указать прямую речь в форме сложного предложения (пример 7); 3) указать в 5-м примере в словах автора однородные сказуемые.

При наличии времени можно провести выборочный диктант, основная цель которого — выработка правильного пунктуационного оформления предложений с прямой речью и развитие интонационного слуха учащихся. Учитель диктует предложения с прямой речью, а учащиеся записывают только те из них, в которых прямая речь стоит после слов автора (или, если учитель сочтет нужным, до слов автора).

Для тренировочной работы можно использовать из «Дидактического материала» упр. 141, 142, 143.

III. Задание на дом. § 30 (правило на с. 84); упр. 216; повторить § 5 (орфограмма № 6), § 28 (пунктограмма № 4).

## ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ПУНКТУАЦИИ, ДАННЫЕ В УЧЕБНИКЕ

Каждая пунктограмма (об этом говорилось выше) обслуживает самые разнообразные синтаксические построения, осмыслить которые ученик может только при строгом отборе нужного дидактического материала. Кроме того, каждая пунктограмма требует определенных видов упражнений и определенной их последовательности. Так, например, виды упражнений, используемые для усвоения детьми пунктограммы № 1 (знаков, которые ставятся в конце предложений), совсем не подходят для работы над пунктограммой № 2 или 3.

Какие действия должен проделать ученик, чтобы правильно расставить знаки в конце предложения? Он должен, во-первых, определить границы предложения, во-вторых, мысленно проговорить предложение, найти опознавательные признаки, необходимые для характеристики предложения по цели высказывания и по выражению чувств (например, интонацию, вопросительные слова), в-третьих, установить, какой из трех знаков необходимо поставить.

Членение текста на предложения и интонационные наблюдения при членении текста — это самый эффективный вид упражнения по осознанию детьми структурно-смыслового и интонационно-смыслового принципов в расстановке знаков препинания. Этот вид упражнения помогает учащимся осознать и основное назначение пунктуации (членение речи), и ее роль в письменном общении (помогает правильно передать и воспринять содержание высказывания). Членение текста является основой для усвоения пунктограммы № 1. Выполняя такое упражнение, учащиеся практически осознают и предложение как основную единицу синтаксиса. Вот почему важно, чтобы учитель не слепо шел за учебником, а знал, какие упражнения, в какой последовательности даны в учебнике, и в необходимых случаях (объем учебника не позволяет дать нужного количества упражнений и выдержать строгую систему в подаче дидактического материала) сумел бы дополнить учебник такими упражнениями, которые вписались бы в общую систему работы по пунктуации.

В упражнениях учебника предусмотрено членение текста не только на предложения, но и на абзацы (см. упр. 43, 62, 105, 108 и др.).

Членение текста обычно проводится письменно, но этот вид упражнений полезно проводить и устно (с графической записью текста). Так, например, при первом чтении учащиеся знакомятся с содержанием текста, при втором с помощью вертикальных черточек они обозначают конец предложения и рядом ставят нужный знак препинания. Основная цель устного членения текста с графической записью — осознание соотношения интонации и пунктуации, развитие интонационного слуха. С такой же

целью учебник предусматривает и интонационно-смысловые упражнения (см. упр. 111, 112, 116, 122 и др.)<sup>1</sup>.

Объяснение имеющихся, расставляемых или расставленных самим учеником знаков препинания (пунктуационный разбор) широко представлено в учебнике и широко используется в практике учителей на всех этапах обучения. Этот вид упражнения можно использовать сразу же после ввода правила. При объяснении ученик формулирует правила, на основе которых в тексте поставлены знаки препинания.

Объяснение можно вести устно и письменно. При устном разборе соблюдается такая последовательность: объяснить, почему в данном месте нужен знак, почему именно этот знак, а не другой, на основании какого правила он поставлен. При письменном разборе в IV классе достаточно над знаком поставить номер пунктограммы.

Объяснение можно вести: а) по готовому (печатному или написанному) тексту (учащиеся видят текст, сами его читают и объясняют имеющиеся в нем знаки); б) при записи текста под диктовку (ученик записывает текст и одновременно объясняет или объясняет знаки препинания до записи текста, воспринимая его только на слух).

Четвероклассникам полезны и такие упражнения, в которых требуется вначале провести сопоставление синтаксических явлений, а затем объяснить имеющиеся знаки. Например, дается два предложения: *Наступила осень, и журавли улетели. Осенью дикие утки и журавли улетели.* Требуется объяснить, почему в одном предложении перед союзом *и* есть запятая, а в другом нет.

Отыскивание примеров на изучаемое или изученное пунктуационное правило развивает пунктуационную зоркость учащихся. Этот вид упражнения реализован в учебнике в основном через дополнительные задания и совмещен с синтаксическими заданиями, например: найдите в тексте предложение с обращением; найдите предложение с двоеточием после обобщающего слова и др.

Расстановка знаков препинания в предложении (тексте), написанном без знаков, используется во всех классах, начиная с первого, при изучении любого пунктуационного правила, на этапе его применения. Эти упражнения очень различны по степени сложности. В учебнике даны тексты с пропуском знаков на одно правило, на два и три (см. упр. 117, 120, 161, 162, 163 и др.).

Придумывание (составление) примеров с тем или иным знаком препинания, например: «Составьте предложения с обращением»; «Составьте побудительное предложение,

---

<sup>1</sup> К упражнениям этих видов изданы пластинки, поэтому рядом с заданием стоит специальный знак.

в конце которого вы поставите точку (восклицательный знак)».

Учащиеся составляют такие предложения по схемам и образцам (см. упр. 173, 196, 216 и др.).

Переконструирование (по образцу и без образца) примеров так, чтобы выделяемое или отделяемое синтаксическое явление занимало в предложении другое место. Например, если обращение было в начале, предлагается перенести его в середину или конец предложения; если прямая речь стояла перед словами автора — поставить после. Этот вид упражнения очень эффективен, его основная цель — осознание условий постановки знаков препинания (см. упр. 172, 176, 205 и др.).

В учебнике широко представлено графическое обозначение пунктограммы, которое дано рядом с примерами, иллюстрирующими введенные пунктуационные правила. Пунктограмма № 1 (знаки препинания в конце предложения) иллюстрируется тремя схемами. В каждой схеме показан один вариант этой пунктограммы: запятая, вопросительный и восклицательный знаки. Пунктограмма № 2 (знаки препинания при однородных членах) иллюстрируется четырьмя схемами. Пунктограмма № 3 (запятая и восклицательный знак при обращении) иллюстрируется четырьмя схемами и т. д.

Нужно, чтобы учащиеся видели в этих схемах отражение пунктуационных правил и умели бы их читать. Чтение пунктуационных правил по моделям-схемам — один из эффективных видов упражнений, так как помогает учащимся осознать сущность формулировки пунктуационного правила.

Диктанты, предусмотренные учебником, также являются одним из видов упражнений по пунктуации. Тексты этих диктантов даны: а) без пропусков знаков препинания (при подготовке к диктанту требуется от учащихся обоснование (объяснение) имеющихся в тексте знаков препинания); б) с пропуском знаков препинания (дети вначале должны указать место, где пропущен знак, доказать, что именно в этом месте он нужен, и объяснить это с помощью пунктуационного правила).

Известно, что учащиеся более осознанно овладевают пунктуацией не на готовых примерах, иллюстрирующих ту или иную синтаксическую конструкцию и связанное с ними пунктуационное правило, а в процессе самостоятельной работы над изложениями или сочинениями, когда у них появляется потребность точнее выразить свою мысль. Эта потребность, вполне естественная, и будет развиваться в процессе выполнения некоторых упражнений, предназначенных для развития речи (см. упражнения с буквенными сигналами *Pp*).

Написание сочинений позволяет более успешно формировать у школьников навыки самостоятельного употребления изученных пунктуационных правил, контролировать состояние пунктуационной грамотности.

## ПУНКТУАЦИОННЫЕ ОШИБКИ И ИХ ПРИЧИНЫ

Все многообразие пунктуационных ошибок, которые встречаются в работах учащихся, можно представить в виде четырех групп: 1) отсутствие нужных знаков, 2) лишние знаки, 3) употребление не того знака, который требуется в данном случае, 4) постановка знака не на том месте, где нужно.

Отсутствие нужных знаков препинания (применительно к программе IV класса):

- а) пропуск знаков в конце предложения;
- б) отсутствие запятой в сложном предложении;
- в) отсутствие либо кавычек, либо двоеточия, либо тире в предложениях с прямой речью;
- г) отсутствие запятой при однородных членах;
- д) отсутствие запятой (запятых) при обращении.

Ошибки первого типа, которые, как правило, составляют половину общего количества пунктуационных ошибок, свидетельствуют о том, что учащиеся довольно часто процесс письма не соотносят с применением пунктуационных правил, что они обнаруживают полное незнание вопросов пунктуации и синтаксиса.

Лишние знаки препинания:

- а) запятая между подлежащим и сказуемым;
- б) запятая после последнего однородного члена;
- в) лишние кавычки в предложениях с прямой речью.

Лишние знаки показывают, что учащиеся, разрывая знаком органически связанные синтаксические единицы, не понимают еще (что объяснимо для учащихся IV класса) существа русской пунктуации, того, что «логико-грамматический принцип проявляется в общем требовании, чтобы грамматические пары без специальных оснований не разрывались знаками препинания»<sup>1</sup>.

Иногда учащиеся ставят знаки препинания без конкретного анализа синтаксической структуры предложения (на месте паузы), без соотношения пунктуационного правила с анализом конкретных условий постановки знака препинания.

Замена одного знака другим:

- а) точка вместо вопросительного или восклицательного знака в конце предложения;
- б) запятая вместо восклицательного знака при обращении;
- в) двоеточие вместо тире и тире вместо двоеточия в предложениях с прямой речью.

Этот тип ошибок свидетельствует о слабом знании пунктуационных правил. Ученик чувствует, что знак нужен, но определить какой еще не может.

---

<sup>1</sup> Булаховский Л. А. Курс русского литературного языка. Киев, 1952, ч. 1, с. 415.

Четвертая группа ошибок имеет свою специфику. Ученик чувствует, что в данном предложении знак нужен, и он его ставит, но вследствие ряда причин (из-за слабо развитого интонационного слуха неправильно определяются границы однородных членов, механическая ориентировка на наличие союза толкает на неправильное определение границ простых предложений в составе сложного) знак ставится не на свое место, например: 1) *Мы встали, рано приготовили завтрак и пошли за грибами.* 2) *На столе лежали книги общие, тетради, дневники.*

По формальному признаку каждое предложение характеризуется двумя ошибками, а именно: пропуском запятой и наличием лишней запятой. Но фактически это одна ошибка: знак поставлен не на свое место.

### **РАБОТА НАД ПУНКТУАЦИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕСИНТАКСИЧЕСКИХ ТЕМ**

Для сохранения и развития пунктуационных навыков в учебнике в каждом разделе курса предусмотрено систематическое повторение тех сведений по пунктуации, над которыми учащиеся работали при изучении вводного курса «Синтаксис и пунктуация».

## **ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ**

### **ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Обогащение словарного запаса — одна из сторон развития речи учащихся — заключается как в количественном пополнении запаса слов, так и в качественном его совершенствовании. Качественное совершенствование словарного запаса происходит благодаря усвоению производных значений известных слов и замене в речевом обиходе учащихся просторечных и диалектных слов словами литературного языка. Расширение запаса слов обеспечивает учащимся лучшее понимание изучаемого материала по всем предметам, обогащает их устную и письменную речь.

В настоящее время школа не располагает для каждого класса словарями-минимумами, поэтому работа по обогащению словарного запаса учащихся на уроках русского языка опирается на лексику упражнений учебника и текстов изложений, а также на лексику, отбираемую учителем в соответствии с задачами обучающих упражнений и темами сочинений.

В текстах упражнений учебника отражены такие, например, смысловые темы, как Родина, советское общество, пионерия и ее дела, героизм советских людей, профессия, труд, спорт, школа, природа Родины, животные, охрана природы, а также лексико-

семантические группы слов, например прилагательные со значением цвета, качественной оценки и др.

Соответственно в текстах упражнений отражена лексика, относящаяся к этим смысловым темам и лексико-семантическим группам. Слова, более всего вызывающие у учащихся затруднения, выделены в упражнениях звездочкой справа вверху. Определение их лексического значения и употребления даны в толковом словаре в конце учебника. Для организации словарной работы отобраны синонимические ряды слов, относящиеся к перечисленным группам.

### ПРИЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ НЕЗНАКОМЫХ УЧАЩИМСЯ СЛОВ

Работа над смыслом слова начинается с выяснения его лексического значения, т. е. с его с е м а н т и з а ц и и. Для этого используются особые приемы.

Один из основных приемов семантизации предусматривает указание на ближайший род, к которому относится данный предмет (признак или действие), и видовые отличия. Например, *гантель* — «гимнастический снаряд в виде двух чугунных шаров, соединенных короткой рукояткой». В этом толковании «гимнастический снаряд» — указание на род; оно ставит гантель в ряд со штангой, эспандером и другими гимнастическими снарядами; остальная часть толкования: «в виде двух чугунных шаров, соединенных рукояткой» — видовые признаки, которые отличают гантель от других гимнастических снарядов.

Второй прием семантизации основан на использовании лексического значения слова, от которого образовано данное слово, и значения морфемы, с помощью которой оно образовано. Например, *серебряный* — «сделанный из серебра». В значение слова *серебряный* вошло лексическое значение исходного слова *серебро* и словообразовательное значение суффикса *-ян-* («сделанный из чего-либо»).

Элементы этих двух приемов могут сочетаться. Например, в определении «*Проталина* — место, где протаял снег и открылась земля» с помощью первого приема разъясняется следующее: «место, где от снега открылась земля», а с помощью второго приема указано на связь с исходным словом (*проталина* — *протаять*).

Кроме основных приемов семантизации применяется ряд дополнительных. Один из них — сопоставление неизвестного слова с известным — синонимом (например, *оранжевый* — *апельсиновый*) или антонимом (*затейливый* — *простой*). Использование наглядности состоит в показе рисунка, схемы или самого предмета. Контекст (словесное окружение) дает либо общее представление о лексическом значе-

<sup>1</sup> См.: Кондаков Н. И. Логический словарь. М., 1971, с. 356.



нии слова (например, *Рыбаки вышли в море на ловлю тунца*, т. е. какой-то морской рыбы), либо уточняет значение слова (например, *лист дерева*). Подбор однокоренных слов и подбор слов на смысловую тему тоже используется для уточнения лексического значения толкуемого слова.

При семантизации незнакомого слова можно ограничиться одним из основных приемов. Однако целесообразнее, помимо основного приема, использовать еще какой-либо из дополнительных. Это усиливает влияние основного приема.

Выбор основного приема семантизации определяется структурой слова. Если слово непроизводное (например, *сосна, пушка, таять, короткий*), то используется указание на род и видовой признак. Если же слово производное (например, *тракторист, ржаной, зеленеть*), то уместно обращение к лексическому значению исходного слова и значению словообразовательной морфемы.

Выбор дополнительного приема семантизации незнакомого слова определяется типом его лексического значения. Так, для слов с конкретным значением целесообразно использовать наглядность, а для слов с абстрактным значением — контекст. И в том, и в другом случае полезен подбор однокоренных слов на одну и ту же смысловую тему. Сопоставление неизвестного слова с известными возможно, если у него есть синонимы или антоним.

Специальное обучение умению давать определение лексического значения слова начинается на уроках лексики после ознакомления с понятием «лексическое значение слова» (см. об этом в главе «Изучение лексики»).

Для закрепления умения определять лексическое значение слова используются задания: 1) дать толкование лексического значения слова; 2) назвать слово по толкованию его лексического значения; 3) найти недостаток в толковании лексического значения слова и исправить это толкование.

Данные типы упражнений в небольшом числе представлены в учебнике. Однако такие упражнения должны чаще выполняться учащимися. Учитель предлагает детям как незнакомые слова, так и известные им, но необходимые при лексической подготовке к изложениям и сочинениям.

## СЛОВАРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

Семантизация слова обеспечивает обогащение пассивного словарного запаса. Для введения слова в активный словарный запас необходимо создать два условия: показать учащимся лексическую сочетаемость изучаемого слова с другими словами и обучить их умению употреблять данное слово в своей речи.

Сочетаемость слова, как известно, имеет определенные границы. Она связана с его семантикой. Так, слова *снежный* и *са-*

жа не сочетаются, так как входят в разные смысловые группы слов. Слова, называющие подобные понятия, могут сочетаться друг с другом, если приобретают переносное значение. Накладывает ограничения на сочетаемость слов речевая традиция. Так, слова *пожилой* и *старый* обозначают один и тот же признак «давно существующий»; однако допускаются сочетания *старый* и *пожилой человек*, *старая лошадь*, но не допускается сочетание «пожилая лошадь».

Перед обучением школьников умению объединять новые для них слова с другими словами необходимо специально разъяснить, что не все слова сочетаются друг с другом. Сведения об этом учитель сообщает при разъяснении незнакомого слова или при уточнении лексического значения известного слова.

Если подобная работа проводится впервые, ее можно организовать следующим образом (приводим фрагмент урока).

— Мы теперь знаем, что самостоятельное слово имеет лексическое значение, что слова вступают в сочетания друг с другом, например *теплый день* (*ветер, хлеб, платок*). Но слово не может сочетаться со всеми словами. Этому препятствуют их лексические значения. Например, слово *теплый* не сочетается со словами *снег, лед, полюс* и др. Слово в языке имеет своих «соседей» и только с ними сочетается. Поэтому, определяя лексическое значение слова, мы одновременно должны выяснять, с какими словами оно может сочетаться.

Закрепляются знания о сочетаемости слова с помощью следующих заданий:

1) подобрать подходящие по смыслу слова к данному слову: прилагательные и существительные к существительному; существительные и наречия к глаголу (упр. 293, 294, 306, 314, 356, 475 и др.);

2) составить словосочетания и предложения с теми словами, с которыми желательно научить детей сочетать данное слово (упр. 318, 324, 325, 354, 387 и др.);

3) исправить недочеты и ошибки, заключающиеся в неправильном сочетании слов. Для последнего упражнения целесообразно использовать ошибки учащихся, допущенные ими в изложениях и сочинениях.

Описанная работа готовит учащихся к употреблению в собственной речи слов, сочетаемость которых была показана учащимся. Для решения этой задачи применяются следующие три группы упражнений:

1) выбрать из данных слов наиболее подходящие по смыслу; использовать данные слова для более точного, более образного выражения мысли;

2) подобрать слова на предложенную тему или подобрать однокоренные слова;

3) изложение; сочинение (с задачей использовать указанные слова).

## ОРГАНИЗАЦИЯ СЛОВАРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Словарно-семантическая (словарная) работа организуется по-разному при проведении разных видов занятий русским языком. На одних (при изучении разделов науки о языке) создаются предпосылки для употребления слов в речи учащихся, на других (при проведении изложений и сочинений) — происходит обучение школьников умению пользоваться словами в своей речи. Оба направления в словарной работе тесно взаимосвязаны.

Словарно-семантическая работа при изучении разделов науки о языке. В обогащении словарного запаса учащихся существенную роль играет показ взаимосвязей лексических и грамматических явлений. Это направление в словарно-семантической работе особенно ценно при уточнении производных значений известных слов. Зависимость грамматических явлений от лексических устанавливается при изучении словообразования, морфологии и синтаксиса.

Внимание учащихся на нее обращается с помощью вопросов: от одного или от разных значений такого-то слова образованы данные слова с разными суффиксами? (Например, *земля* → *земляной* и *землистый*.)

Почему от слова *зуб* образуются две формы именительного падежа множественного числа (*зубы* и *зубья*)?

Почему можно сказать *коричневые глаза* и *коричневые чулки*, но только о глазах можно сказать *карие*?

Существенное влияние на обогащение словарного запаса учащихся оказывает развитие у них внимания к незнакомым словам в тексте, потребности выяснять лексические значения этих слов и умения пользоваться толковым словарем.

Формирование у учащихся внимания к незнакомым словам на уроках русского языка происходит при выполнении упражнений учебника. Перед ответом на основной вопрос учащиеся читают текст упражнения и отвечают на вопрос: «Какие слова оказались вам неизвестными?» К толкованию лексического значения таких слов учитель готовится заранее, записывает в свой план или запоминает их определения. Обычно вызывают затруднения учащихся следующие группы слов: специальные слова, слова с переносным значением, слова с качественным значением, слова на морально-этическую тему и др.

Целесообразно предлагать учащимся справляться в толковом словаре о лексическом значении (семантике) слов, названных как незнакомые. Для этого следует иметь в классе хотя бы один словарь русского языка. После выполнения как основных, так и дополнительных заданий необходимо спросить, что обозначают слова, которые, по мнению учителя, неизвестны учащимся, но по каким-то причинам не названы ими в качестве незнакомых.

Небольшое количество слов обозначено в упражнениях учебника звездочкой вверху справа. Предполагается, что лексическое значение этих слов и сфера их употребления неизвестны учащимся. Начало работы над словами, обозначенными звездочкой, приурочивается к первому из слов, при котором стоит этот знак. Учитель разъясняет ее назначение и предлагает прочитать в словаре, что обозначает выделенное слово (см. на с. 13 в упр. 28 слово *жюри*). В дальнейшем, добавляет учитель, как только встретится слово со звездочкой, нужно обращаться к словарю в учебнике за выяснением лексического значения этого слова. Время от времени необходимо проверять усвоение учащимися лексического значения таких слов.

Целесообразно предложить учащимся записывать непонятные слова в отдельную тетрадь (словарь). Лексическое значение записанных слов выясняется у учителя, в словарях. Эти слова можно использовать как на уроке, так и на внеклассных занятиях.

В работе по словообразованию и по орфографии нередко требуется подбирать к слову однокоренные слова. Это упражнение необходимо использовать также и для обогащения словарного запаса учащихся. Работа с однокоренными словами позволяет уточнить лексическое значение того слова, к которому они подбираются, через сопоставление их лексических значений. Покажем это на одном примере. В упр. 329 предлагается подобрать однокоренные слова к слову *проводá*. Опираясь на контекст, в котором употреблено это слово, учащиеся легко ответят на вопрос, что оно обозначает («провода, по которой передается электричество»). В соответствии с этим значением могут быть названы следующие однокоренные слова: *проводка*, *проводить*, *проводной*. Все они имеют отношение к слову *провода*: *проводка* — «сеть проводов для подачи электричества», *проводить* — «пропускать по проводам, по проволоке электричество», *проводная связь* — «сделанная из проводов».

Работа над лексическим значением однокоренных слов особенно полезна, если учащиеся встречаются со словами-паронимами, например: *проводá* и *прóводы* («снаряжение в дорогу»); *прóвод* и *провóд* («сопровождение кого- или чего-нибудь до определенного места»), или находят разные однокоренные у слов-омонимов (например, *проводить* в значении «сопровождая, доводить до какого-то места» имеет однокоренные слова *провóдка* (судов), *проводник* (в горах), *провóд* (судов во льдах), а *проводить* в значении «указывая путь, помочь пройти через что-либо, преодолеть что-либо» имеет другие однокоренные слова: (электрический) *прóвод*, *проводка* (на стене), *проводнáя* (связь).

Подбор однокоренных слов имеет большое значение для количественного увеличения словарного запаса учащихся, если работа ведется над незнакомыми словами.

Словарно-семантическая работа при подготовке к изложениям. Изложения играют важную роль в обогащении словарного запаса учащихся, которые с их помощью усваивают нормы сочетаемости слов, овладевают новыми для себя словами и новыми значениями известных слов. Более всего на обогащение словарного запаса учащихся влияет лексика текста изложения, связанная с сюжетом и оценкой изображаемого. Глагольная лексика текста менее всего используется учениками, поэтому при лексической подготовке основные усилия должны быть направлены на глаголы. Среди глагольной лексики требуют особого внимания глаголы, обозначающие состояние.

При подготовке к изложениям необходимо уделять внимание также словам с более конкретным значением, так как учащиеся при пересказе заменяют их словами с более общим значением (например, вместо *великолепный*—*хороший*).

Лексическая подготовка к изложениям состоит из двух этапов: часть ее проводится на 3—4 уроках грамматики и часть — на самом уроке написания изложения. Для первого этапа учитель, проанализировав лексику текста будущего изложения, составляет небольшой список слов, над которыми предстоит предварительная рассредоточенная работа. Эти слова включаются в дидактический материал урока для изучения и закрепления нового по грамматике и орфографии. Одновременно выясняется (или уточняется) их лексическое значение и употребление.

Приводим лексический материал, который можно использовать для предварительной словарно-семантической работы к изложениям по учебнику.

В разделе «Повторение изученного в начальных классах», упр. 39 (подробное изложение): *отправиться (на охоту, в лес, за город)*; *погнать (зайца)*; *выбежать (в поле, на луг, из-за дома)*; *случайно (посмотреть)*; *экзамен на хитрость сдать*.

В разделе «Синтаксис и пунктуация», упр. 110 (сжатое изложение): *произнести (Торжественное обещание)*; *пламенел (гальстук на груди)*; *торжественный (день)*; *(другой) спрос*.

Упр. 218 (подробное изложение): *приготовить*; *добрый, доверчивый*; *вышмыгнуть*; *грызла совесть*.

В теме «Фонетика и графика», упр. 242 (подробное изложение): *раздался (звон)*; *чудесный (звук)*; *полилась (мелодия)*; *соскочить*; *таинственный (звон)*; *изумление*.

В теме «Лексика», упр. 327 (подробное изложение): *странное (ощущение)*; *необыкновенная (тишина)*; *умер (дождь, ветер, сад)*; *беспокойный (сад)*; *безмолвный*; *одинокая (луна)*; *качнуться*; *нарядная (земля)*.

В теме «Словообразование», упр. 365 и 366 (подробное изложение): *прозрачный (листок)*; *обильный (снег)*; *осыпается*; *пожухнуть*; *прозрачный (сумрак)*, *уснуть (о лесе)*; *светиться*.

В теме «Имя существительное», упр. 447 (сжатое изложе-

ние): *готовить (номер газеты); забавная (шарада); главная (статья); честность, любовь к труду, твердость характера; дорога революционера.*

В теме «Имя прилагательное», упр. 496 (подробное изложение): *травянистая (поляна); гибкая (ветка); зелень (листочков); сиять (радостно); пахнуть славно; прекрасное (деревце).*

В теме «Глагол», упр. 533 (подробное изложение): *веселые глазки; стройная, гордая (кошка); лоснится (шерсть); вспоминать с нежностью.*

Словарно-семантическая работа при написании творческих и свободных диктантов. Творческие и свободные диктанты предполагают изменение речевого оформления исходного текста. Оно касается не только синтаксиса, но и лексики, поэтому указанные типы диктантов целесообразно использовать как средство обогащения словарного запаса учащихся.

Творческий диктант, как известно, предполагает введение в исходный текст либо отдельных слов, словосочетаний, предложений, либо целых абзацев. Чтобы творческий диктант повлиял на обогащение словарного запаса учащихся, при подборе его текста и формулировании задания необходимо учитывать, во-первых, тематическую или лексико-семантическую группу слов, над которой ведется работа на уроках грамматики, во-вторых, содержание лексической подготовки к сочинениям (см. ниже).

Творческий диктант может иметь следующие четыре источника получения «творческого» материала: готовую справку (она записывается на доске); прочитанное на уроке или известное ранее литературное произведение; картину; собственные знания учащихся.

К материалам для справок целесообразно ставить следующие лексические задания:

- 1) выбрать и вставить в записываемый текст слово, более точно выражающее мысль;
- 2) из данных слов вставить и употребить в записываемом тексте наиболее выразительное слово (слова);
- 3) в записываемом тексте использовать слова, соответствующие стилю текста.

По содержанию текста диктанта целесообразно предлагать следующие задания:

- 1) дополнить (расширить) такие-то сведения в тексте диктанта, используя прочитанное (или известное вам) произведение;
- 2) выразить оценку таким-то фактам в тексте диктанта, используя прочитанное (или известное вам) произведение.

При написании творческого диктанта на основе картины целесообразно давать следующие задания:

- 1) опираясь на содержание картины, уточнить цвет (размер) предметов, действия персонажей, предметов и т. д.;

2) включить в описание картины оценку действий (предметов), персонажей, изображенных на ней.

Существенное влияние на обогащение словарного запаса оказывает творческий диктант, составленный на основе содержания увиденного на экскурсии. При его написании целесообразно предлагать учащимся следующие задания:

1) добавить слова, точно отражающие место (обстановку, предметы и т. п.);

2) выразить свое отношение к описанному в тексте, подобрать слова, соответствующие его стилю.

Свободный диктант позволяет ученику передать текст, диктуемый по абзацам, с изменениями, что приводит к замене пишущим не только форм слов, типов предложений, но и включению своих слов. Чаще всего при написании свободного диктанта ученики не используют следующие группы слов:

1) слова с оценочным значением; 2) слова с переносным значением; 3) слова-синонимы с конкретным значением (заменяют их синонимами с общим значением).

При подготовке к уроку в тексте диктанта следует указать данные группы слов, а на уроке обращать на них внимание учащихся.

**Лексическая подготовка к сочинениям.** Лексическая подготовка к сочинениям направлена на обучение умению отбирать слова в соответствии с темой и замыслом предстоящего высказывания, с учетом того или иного функционально-смыслового типа речи (повествования, описания или рассуждения), функционального стиля. Учитываются также лексико-семантические группы и синонимические ряды, над которыми велась предварительная работа на уроках языка.

Лексическая подготовка к сочинению складывается, во-первых, из использования слов, лексическое значение которых должно быть усвоено, во-вторых, из подбора слов, необходимых для выражения авторского отношения к предмету речи, для создания стилевых особенностей текста. Она проводится сосредоточенно на 3—4 уроках грамматики: для закрепления новых знаний о языке используется тот же лексический материал, что и на специальном уроке написания сочинения.

Содержание лексической подготовки к сочинению на этапе рассредоточенной лексической подготовки выясняется учителем в результате работы над тематической группой слов (т. е. словами, объединяемыми смысловой темой и принадлежащими к разным частям речи), которая войдет в сочинение; над лексико-семантическими группами слов (т. е. словами, объединяемыми сходством в значении и принадлежащими к одной части речи), необходимыми для сочинения; над синонимическими рядами. Во всех этих группах слов выделяются слова с оценочным значением.

Определив необходимый словарь к сочинению, учитель рас-

средоточивает его в качестве дидактического материала в планах уроков: на одном из них — тематический подбор слов, на втором — подбор лексико-семантических групп, на третьем — синонимические ряды.

Приводим лексический материал, который учитель может использовать в своей практике для рассредоточенной лексической подготовки к сочинениям.

Раздел «Повторение изученного в начальных классах»; сочинение по картине (упр. 77): тематическая группа слов «Грибы» (*подосиновик, подберезовик, груздь, чернушка, сыроежка*); лексико-семантические группы — прилагательные со значением красного цвета (*красный, темно-красный, кирпичный, розовый*); зеленого цвета (*зеленый, светло-зеленый, изумрудный, салатный*); синонимы (*фиолетовый, сиреневый*).

Тема «Синтаксис и пунктуация»; сочинение по личным впечатлениям (упр. 135): тематическая группа слов «Пионерская организация» (*отряд, звено, дружина, галстук, пионерский значок, барабан, горн, дружина*); лексико-семантическая группа — глаголы говорения (*объявить, сказать, ответить, сообщить*); синонимический ряд: *радоваться, ликовать, веселиться, торжествовать*.

Сочинение по картине (упр. 185): лексико-семантическая группа — глаголы нахождения (*стоять, находиться, помещаться*); синонимический ряд: *огорчить, опечалить, расстроить*.

Тема «Фонетика и графика»; сочинение по личным впечатлениям (упр. 264): лексико-семантические группы — материал (*глиняный, деревянный, металлический*), чувство — *радостный, веселый, приятный, очаровательный*;

сочинение по картине (упр. 280): тематическая группа слов «Ягоды» (*клубника, земляника, белая и черная смородина*); лексико-семантическая группа — прилагательные со значением голубого цвета (*голубой, бледно-голубой, сизый, лазурный*).

Тема «Лексика»; сочинение по картине (упр. 319): синонимический ряд: *блистать, сверкать, сиять, светиться, лучиться*.

Тема «Словообразование»; сочинение по личным впечатлениям (упр. 338): тематическая группа слов «Развлечения» (*игра, шашки, шахматы, состязание, настольный теннис и др.*), синонимический ряд: *удачный, успешный*;

сочинение по картине (упр. 414): лексико-семантическая группа — прилагательные со значением белого цвета (*белый, белоснежный, серебристый, снежный*); синонимический ряд: *богатый, обильный, щедрый, роскошный*.

Тема «Имя существительное»; сочинение по картине (упр. 513): тематическая группа слов «Дорога» (*шоссе, телеграфные столбы, обочина, насыпь, откос*); лексико-семантическая группа — глаголы со значением цвета (*розоветь, зеленеть, сереть, белеть, чернеть*); синонимический ряд: *уходить, удаляться*.



Тема «Глагол»; сочинение по картине (упр. 658): тематическая группа слов «Рыболовные принадлежности» (*удочка, леска, крючок, приманка*), лексико-семантический ряд — слова, обозначающие утреннее время (*утро, рассвет, заря, рань*); синонимический ряд: *свежесть, прохлада, холодок*.

Многие из приведенных слов известны ученикам. Главное внимание обращается на их сочетаемость с другими словами. Показывая ее, преподаватель уточняет лексическое значение этих слов. Целесообразно в тетрадах для работ по развитию речи записывать данные и подобные слова отдельно и в сочетании с другими словами. При составлении плана и рабочих материалов к сочинениям учащиеся используют сделанные записи. Это сделает словарь сочинений более богатым, разнообразным, точным.

### РАБОТА НАД ЛЕКСИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ В ИЗЛОЖЕНИЯХ И СОЧИНЕНИЯХ

Лексические ошибки, допускаемые учащимися, заключаются в употреблении слова в несвойственном ему значении, в неправильном сочетании его с другими словами, в использовании нелитературных слов.

Работа над лексическими ошибками обычно проводится на специальном уроке анализа изложения и сочинения. Учитель выписывает из работ учащихся по 3—4 примера ошибок каждого типа.

Разъяснение и исправление лексических ошибок каждого типа проводится по следующему плану.

1. Учитель записывает на классной доске 3—4 примера с лексическими ошибками (их можно заранее написать на переносной доске) и разъясняет сущность этой ошибки на одном примере. Для этого целесообразно ставить следующие вопросы.

К первому типу ошибок: что обозначает такое-то слово? А в каком значении оно употреблено в данном случае?

Ко второму типу ошибок: с какими группами слов (существительными, прилагательными, глаголами) сочетается такое-то слово? Правильно ли объединено данное слово с другими словами в этом примере?

К третьему типу ошибок: каким литературным словом надо заменить это слово?

2. Учитель показывает способ исправления лексической ошибки (зачеркивается ошибочно использованное слово и надписывается необходимое слово).

3. Учащиеся находят лексические ошибки в остальных примерах, объясняют их, исправляют на классной доске и записывают в тетрадах примеры в исправленном виде.

Далее учащиеся находят в своих работах примеры аналогичных лексических ошибок (по условным знакам л — лексиче-

ская ошибка, *n* — неоправданный повтор слова), выписывают в исправленном виде предложения, в которых были лексические ошибки.

В дальнейшем при опросе учитель предлагает учащимся найти лексическую ошибку в том или ином примере и исправить ее (примеры берутся из сочинений учащихся).

## РАБОТА ПО СТИЛИСТИКЕ

Изучение стилистики, согласно программе по русскому языку, начинается с IV класса. Школьники знакомятся с функциональной стилистикой, с ее основными понятиями. «Функциональная стилистика изучает дифференциацию литературного языка по его исторически сложившимся разновидностям (функционально-стилевым единствам), т. е. изучает и описывает систему стилей, закономерности ее внутривидовой организации»<sup>1</sup>. В работах по функциональной стилистике наиболее часто выделяют пять следующих стилей: 1) научный, 2) официально-деловой, 3) публицистический, 4) стиль художественной литературы и 5) разговорный. В IV классе ученики получают элементарные сведения о разговорном, научном и художественном стилях. Выбор для изучения именно этих стилей определен рядом причин. Разговорным стилем ученики владеют. Практическое владение разговорным стилем требует не столько обучения, сколько корректировки, причем скорее даже в плане нравственном. Выделение этого стиля привлечет внимание детей к необходимости отбора языковых средств в условиях непринужденного общения. В работе над разговорным стилем воспитательные и образовательно-образовательные задачи обучения должны решаться в единстве. Знакомство с научным стилем в IV классе возможно благодаря тому, что к этому времени дети усвоили некоторые научные определения, классификации при изучении таких учебных предметов, как математика, русский язык, природоведение. Четвероклассники в какой-то мере знакомы с научным стилем учебной литературы, элементарно владеют этим стилем. Знакомство с самыми общими специфическими чертами научного стиля облегчает восприятие учебных текстов, их понимание и, главное, способствует усвоению языка учебных предметов, развитию научного стиля речи детей. Понимание того, что для научного стиля характерно точное, однозначное, логичное выражение мысли, дисциплинирует ум детей; создает возможность для предъявления этих требований к их собственным высказываниям. Четвероклассники получают критерии, пусть элементарные, для оценки своих ответов по учебным предметам; критерии, которыми нужно руководствоваться при подготовке монологических высказываний (устных ответов) по тому или иному учебному предмету

---

<sup>1</sup> Русский язык. Энциклопедия. М., 1979, с. 334—335.

(см. раздел «Культура устного ответа» в главе «Развитие связной речи учащихся»). Наконец, возможность и необходимость знакомства с художественным стилем определяется тем, что в IV классе школьники приступают к систематическому курсу литературы, к чтению и изучению отдельных художественных произведений устного народного творчества, русских и советских, а также зарубежных писателей. Кроме того, четвероклассники закончили пропедевтический курс чтения в начальных классах. Выделение художественного стиля по отношению к другим и к литературному языку в целом поможет ученикам постепенно осознать специфику художественной речи, использующей разнообразные языковые средства в эстетической функции. Изучение художественного стиля важно и для анализа и оценки художественных произведений, и для развития эстетического чувства, и для овладения богатствами литературного языка. Оно обеспечивает связь литературы и русского языка в учебном процессе, особенно в работе по развитию умений и навыков связной речи (см. главу «Развитие связной речи учащихся»).

Таким образом, в процессе работы по стилистике в IV классе ученики запоминают термины *разговорный стиль речи, научный стиль и художественный стиль* (с. 32). Выделение стилей определяется внелингвистическими, неязыковыми (экстралингвистическими) факторами. «Каждый говорящий, владеющий литературным языком, варьирует свою речь в зависимости от того, где, с кем и о чем он говорит»<sup>1</sup>. Количество экстралингвистических факторов велико; в их число включают содержание, цели, задачи высказывания, сферу общения, взаимоотношения тех, кто общается, и др.<sup>2</sup>. Четвероклассники знакомятся только с некоторыми из них, основными, позволяющими определить стиль текста, своего или чужого. В методике стилистики рекомендуются в первую очередь учитывать такие неязыковые факторы<sup>3</sup>:

- 1) сферу общения,
- 2) задачи высказывания.

Сфера общения определяется по виду деятельности. В качестве внелингвистической, неязыковой основы разговорного стиля «следует назвать сферу бытовых отношений и общения, а в конечном счете быт как область отношений людей вне их непосредственной производственной и общественно-политической деятельности»<sup>4</sup>. Научный стиль соотносится с научной сферой общения, художественный — с эстетической. В учебнике для IV класса для анализа сферы общения используется вопрос:

<sup>1</sup> Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. М., 1977, с. 18.

<sup>2</sup> См.: Кожина М. Н. Об отношении стилистики к лингвистике текста.— В кн.: Функциональный стиль научной прозы. М., 1980, с. 6.

<sup>3</sup> См.: Основы методики русского языка в 4—8 классах. Пособие для учителей. М., 1978, с. 288; Дидактический материал по русскому языку для 8 класса. М., 1974, с. 175.

<sup>4</sup> Кожина М. Н. Стилистика русского языка. М., 1977, с. 50.

«В какой обстановке происходит разговор?» (упр. 86, с. 32). Поскольку этот вопрос несколько узок, не позволяет анализировать любую речевую ситуацию, то, кроме него, можно рекомендовать следующие вопросы и задания: 1) В какой (каких) речевой ситуации может быть (могут быть) использовано (использованы) это высказывание (эти высказывания)? 2) Охарактеризуйте речевую ситуацию. 3) Где может быть использовано данное высказывание? Обычно ученики лучше остальных запоминают последний вопрос и чаще им пользуются.

Задачи стиля определяются с учетом «таких важнейших особенностей функций языка, как общение, сообщение и воздействие»<sup>1</sup>. Разговорный стиль служит для общения, научный — для сообщения об определенных законах, фактах, явлениях объективной действительности и т. д.; художественный — для воздействия.

В учебнике на с. 32 в теоретических сведениях, требующих осознания, сообщается о задачах высказывания как факторе, влияющем на выбор стиля высказывания; дается минимум теоретических сведений, для того чтобы ученики в дальнейшем могли провести стилистический анализ высказывания с учетом его задач. Поэтому в стилистический анализ целесообразно включить вопрос о задачах стиля в таких формулировках: 1) Определите задачи речи. (Для чего говоришь?) 2) Какую задачу решал автор отрывка: сообщить точные научные сведения; нарисовать живую картину; обменяться мыслями, чувствами?

Сведения по стилистике даны на с. 31—32 учебника. Работу целесообразно организовать в той последовательности, в какой там расположен материал.

Сначала анализируется текст для наблюдений (с. 31). Дети, как и всякий владеющий литературным языком, на основе интуиции правильно соотнесут задачи речи с отрывками (с. 31) и определяют стиль каждого из высказываний (упр. 85). Таким образом, ученики узнают о задачах речи как факторе, влияющем на выбор стиля высказывания.

Упражнение 86 познакомит их с ситуацией общения как еще одним фактором, определяющим стиль речи.

В упражнении 87 приведены языковые средства, характерные для различных стилей. Все эти сведения даются для того, чтобы школьники овладели стилистическим анализом высказывания. Причем не только чужого, но и своего, написанного или такого, которое предстоит написать. Стилистический разбор текста можно производить в такой последовательности:

- 1) речевая ситуация и задачи речи;
- 2) языковые средства, характерные для данного стиля.

Рассуждение учеников в процессе стилистического анализа

---

<sup>1</sup> Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963, с. 6.

высказываний может быть таким: «Этот текст разговорного (научного, художественного) стиля. Во-первых, определяем, где используется текст: при общении с близким, хорошо знакомым человеком или при обращении ко многим людям, к любому из них.

Во-вторых, определяем, для чего он используется: для того, чтобы поделиться своими мыслями, чувствами (сообщить научные сведения, объяснить факты или нарисовать живую картину).

В-третьих, находим языковые средства разговорного (научного, художественного) стиля».

Умение производить стилистический анализ на основе указанных критериев формируется в течение всего четвертого года обучения. Конечно, ограничение вопросами ( 1) Где и с кем происходит общение? 2) Для чего используется текст? 3) Какие языковые средства применяются?) огрубляет стилистический анализ. Однако чувство языка, языковое чутье помогает детям правильно определить стиль того или иного высказывания, а предложенные признаки стилей превращают эту оценку из бесосознательной в сознательную. Благодаря этому дети приучаются подходить к собственной речи и речи окружающих со стилистическим критерием. Для формирования этого умения в упражнениях 104, 140, 180, 186, 221, 242, 297, 413, 454, 504, 515, 536, 546 предлагается определить стиль высказывания. О языковых средствах, характерных для того или иного стиля, ученики узнают постепенно, при выполнении упр. 178, 240, 327, 454, 573, 646, 647 и др. Задания определить стиль текста можно рекомендовать при выполнении упражнений 113, 114, 123, 182, 207, 312 (стиль разговорный); 127, 185, 198, 232, 285, 312, 355, 365, 371, 397, 427, 533, 550 (стиль художественный); 157, 200, 274, 283, 284, 287, 310, 418, 422, 442, 469, 568, 578 (стиль научный).

Кроме того, при подготовке сочинений, связанных ответов ученикам предлагается определить стиль своего сочинения, связанного ответа (см. упр. 102, 135, 237, 338, 448, 495, 523, 529, 547, 551, 596, 601). Более подробно работа по стилистике в процессе развития умений и навыков связной речи описана в главе «Развитие связной речи учащихся». Там же показано, что учет типа речи (описание, рассуждение, рассказ) облегчает отбор языковых средств, присущих тому или иному функциональному стилю русского литературного языка.

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ**

### **ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Основные задачи работы по развитию связной устной и письменной речи учащихся:

а) помочь детям осмыслить их речевую практику, то, что

представляет собой речь, речевая деятельность, в процессе которой воспринимается или создается текст;

б) ознакомить учащихся с определенными понятиями речеведческого характера и способами речевой деятельности;

в) на этой основе развить речевое чутье учащихся, научить преодолевать трудности в создании устных и письменных высказываний (определенного стиля, структуры, композиции);

г) реализовать задачи воспитательного характера, так как, в сущности, именно уроки развития связной речи целиком направлены на овладение языком как средством общения, что является важнейшим условием формирования социально активной личности. На уроках развития речи решаются задачи патристического, нравственного, эстетического воспитания, так как темы ученических высказываний предоставляют школьникам возможность «вдумываться в самого себя» (по словам И. И. Срезневского), заставляют задуматься над тем, что такое добро и зло, что значит хорошо трудиться, любить природу и т. д.

В учебнике (начиная с 1980 г.) выделены подзаголовки (внутри параграфов), обозначающие начало работы над тем или иным речевым умением, когда вводится речеведческое понятие, раскрывается суть того или иного умения, показывается его значимость и т. д.: «Тема сочинения» (§ 9, с. 26), «Стили речи» (§ 11, с. 31), «Текст» (§ 15, с. 41), «Основная мысль» (§ 15, с. 44), «Описание предмета» (§ 34, с. 99), «Рассуждение» (§ 69, с. 199), «Описание животного» (§ 75, с. 227), «Рассказ» (§ 85, с. 254).

Первые четыре из этих тем группируются вокруг центрального в программе по развитию связной речи понятия «признаки текста». Остальные четыре темы дают представление о разновидностях текстов.

## **ВИДЫ РАБОТ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ**

Виды работ по развитию связной речи (в учебнике для IV класса) представляют систему и могут быть охарактеризованы, во-первых, по содержательной задаче: работы, направленные на овладение умением раскрывать тему высказывания, строить рассуждение и т. д.; во-вторых, по заданиям, которые программируют учебные действия учащихся. Можно выделить пять групп заданий.

1. Задания аналитического характера по готовому тексту. Например: «Определи основную мысль высказывания, сформулированную автором (часть, в которой содержится доказательство..., в которой дается описание того-то и т. д.)»; «Озаглавь отрывок словами автора текста»; «Проследи зависи-

мость употребления таких-то языковых средств от задачи (основной мысли) высказывания»; «Найди (определи) в тексте лишнее (часть, которую следовало расширить; неудачно введенные в текст цитаты и т. д.)».

2. Задания аналитико-речевого характера по готовому тексту. Эти задания требуют анализа, абстрагирования, обобщения и определенных речевых действий, в результате чего на базе готового текста создаются элементы текста, но не текст в целом. Например: «Озаглавь текст (придумай заголовок)»; «Сформулируй тему высказывания (основную мысль автора и т. д.)».

3. Задания, требующие переработки готового текста. В результате исправления текста возникают усовершенствованные, новые или переработанные части текста. Например: «Исключи из текста лишнее (повторения)»; «Устрани непоследовательность в изложении материала»; «Внеси необходимую правку (необходимые исправления) в текст (отредактируй текст)».

4. Задания, требующие создания нового текста на основе данного. Например: «Изложи подробно (сжато) такую-то часть текста или весь текст»; «Подготовь сообщение на такую-то тему на основе данного текста»; «Перестрой данный текст, чтобы он начинался с самого интересного эпизода».

5. Задания, тренирующие учащихся в создании своего (в полном смысле этого слова) текста. Например: «Напиши рассуждение на такую-то тему или на одну из данных тем»; «Опиши такой-то предмет»; «Подготовь сообщение на такую-то тему».

Подготовительная работа к сочинению складывается из трех основных этапов, каждый из которых может быть представлен одним или несколькими упражнениями, может занять один урок полностью или части нескольких уроков (в этом случае имеет место так называемая «рассредоточенная» подготовка к самостоятельному сочинению).

1) Учитель вводит понятие, показывает, что значит уметь раскрыть тему (основную мысль высказывания, описать предмет и т. д.), практическим путем в процессе анализа положительного примера (текста-образца) (этап «Что такое хорошо»).

2) Учитель показывает типичные недочеты ученических высказываний с точки зрения раскрытия темы (основной мысли текста, языкового оформления и т. п.) практическим путем в процессе анализа этих высказываний. Ученики осознают недочеты и вносят в готовый текст коллективно или самостоятельно необходимые исправления (этап «Что такое плохо»).

3) Учитель предлагает выполнить самостоятельно аналогич-

ную по сложности работу, проверяет первые варианты сочинений или организует их устное обсуждение и взаимопроверку, после чего юные авторы перерабатывают написанное, совершенствуют его (этап «Делай сам»).

В данном случае осуществляется также обучение умению править, редактировать написанное, причем эта работа теснейшим образом связана с обучением определенному умению и поэтому тоже носит конкретный, целенаправленный характер: в одном случае преимущественно вносятся поправки, связанные с раскрытием темы сочинения, в другом — с недочетами в построении сочинения и т. д.

## МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ОСНОВНЫМИ ПОНЯТИЯМИ

### ТЕКСТ, ЕГО ПРИЗНАКИ

Понятие текста вводится в разделе «Синтаксис и пунктуация» (§ 15). Текст может рассматриваться с точки зрения смысловой целостности и с точки зрения синтаксической связности.

Смысловая целостность текста выражается в том, что все его элементы прямо или опосредованно связаны с предметом речи (темой высказывания), с задачей высказывания (общение, сообщение, воздействие), с его основной мыслью. Таким образом, тематическое, стилевое, смысловое единство — признаки текста, которые отличают его от простого набора предложений. Вот почему так важно дать детям понятие о теме, стиле и основной мысли высказывания, о структурном единстве текста, научить детей оценивать готовый и создаваемый самостоятельно текст с точки зрения этих его основных признаков. Вместе с тем надо показать учащимся, что смысловая целостность текста находит выражение в языковых средствах связи предложений текста. Среди этих средств выделяются:

а) употребляющиеся преимущественно в тексте: лексические повторы; однокоренные слова; слова, близкие по значению в условиях контекста (контекстуальные синонимы); порядок слов;

б) употребляющиеся и в пределах отдельного предложения, и в тексте: союзы, личные и указательные местоимения; местоименные наречия места и времени и др.

В учебник для IV класса включено достаточное количество заданий, обращающих внимание учащихся на наиболее употребительные средства связи между предложениями текста — таким образом реализуется одна из идей изучения синтаксиса в процессе работы над «несинтаксическими» темами. Так, в процессе изучения лексики, словообразования, частей речи соответственно раскрывается роль синонимов, однокоренных слов, лексических повторов и контекстуальных синонимов (существительных, глаголов) как средств связи предложений в тексте.



В IV классе анализируются ясные, прозрачные случаи так называемой цепной связи, при которой каждое следующее предложение связано с предыдущим.

### Этапы работы

1. Заголовок и содержание текста (упражнения типа: «Выберите один из данных заголовков», «Озаглавьте текст», «Составьте предложения (текст) на тему» и т. д. (упр. 24, 26, 30, 38, 39, 42, 45, 49 и др.).

2. Соотношение плана и темы высказывания, роль плана в изложении. Подробное изложение (упр. 39).

3. Абзацное выделение частей текста (упр. 43, 62).

4\*. Понятие о теме текста (высказывания). Коллективное редактирование сочинения (упр. 68, 69).

5. Устное описание изображенного на картине. Тема картины (А. А. Пластов. «Летом» — упр. 77).

6. Понятие о стилях речи (разговорном, художественном, научном). Материал для наблюдений на с. 31.

7\*. Узкие и широкие темы высказываний (в их соотношении). Сочинение-повествование самостоятельного характера «Один из дней моих летних каникул» (упр. 88). Урок анализа сочинений.

8. Анализ текстов, в которых сформулирована основная мысль. Выявление (нахождение) этих формулировок (упр. 99, 100).

9\*. Текст как тематическое, стилевое, смысловое, грамматическое единство (§ 15, упр. 106—109).

10. Заголовок и основная мысль текста. Сжатое изложение («Торжественный день» — упр. 110).

11. Анализ формулировок тем, нейтральных и выражающих основную мысль высказывания (упр. 125).

12. Задача и основная мысль высказывания. Способы раскрытия основной мысли высказывания. Сочинение-повествование самостоятельного характера («Памятный сбор» — упр. 135).

13. Устный отзыв о сочинении (товарища) (упр. 136).

14. Описание изображенного на картине или составление рассказа на основе картины. Замысел художника (Ф. П. Решетников. «Опять двойка» — упр. 185).

15. Основная мысль рассказа. Способы ее раскрытия. Изложение (А. П. Гайдар. «Совесть» — упр. 218).

16. Закрепление полученных знаний и умений в связи с обучением описанию, рассуждению, повествованию (рассказу), когда ученики знакомятся со структурными и речевыми особенностями этих текстов и учатся создавать их.

---

\* Звездочкой здесь и далее отмечены те этапы, к которым ниже даны подробные методические рекомендации в форме разработок уроков или их частей.

## ТИПЫ (РАЗНОВИДНОСТИ) ТЕКСТОВ

### Описание

Описывая предмет, явление, лицо, мы указываем их признаки. В IV классе мы знакомим учащихся с описанием (предметов, животных) в научном, художественном и разговорном стилях. В научном описании указываются все существенные признаки данного рода предметов, явлений, животных. В художественном описании могут быть раскрыты не все признаки описываемого, а те, которые представляются автору самыми яркими и важными. Задача художественного описания — «нарисовать» словами описываемый предмет так, чтобы читатель смог увидеть его таким, каким видит его автор — чаще всего художник слова. С этой целью в художественном описании используются образно-выразительные средства (эпитет, сравнение, метафора и т. д.). Задача описания, которое строится в разговорном стиле, — поделиться своими впечатлениями в непринужденной обстановке о каком-либо предмете. Поэтому в описании в разговорном стиле большое место занимают эмоционально-экспрессивные языковые средства.

В IV классе проводятся различные по источнику виды описаний: описания по памяти, по наблюдениям, по воображению. В частности, в связи с описанием предмета ученики знакомятся с натюрмортами и описывают картины И. И. Машкова («Клубника и белый кувшин»), П. П. Кончаловского («Сирень»), а в связи с работой над описанием животного составляют рассказ по картине «Наводнение» художника-анималиста А. Н. Комарова. Необходимо учитывать и то общее, что имеется в отдельных видах описаний, и их специфику. Так, несомненно, имеется общее в описании живого животного и животного, изображенного на картине, в описании хорошо известных автору «бытовых» предметов и в описании этих же предметов, изображенных художником. Однако описание картины потребует знаний искусствоведческого характера, внимания к использованным художником средствам живописи. Задача учителя состоит в том, чтобы показать учащимся, каким видит предмет художник и как он это передает.

### Этапы работы

#### Описание предмета

1. Выделение элементов описания в повествовательном тексте. Анализ текстов типа описания, их стилевых и композиционных особенностей (см. тексты упр. 222, 232, 236, 242, 255, 261, 271, 272; карточки № 194, 197).

2\*. Понятие об описании. Научное описание и описание раз-

говорного стиля (см. материал для наблюдений на с. 99; карточки № 196, 197).

3\*. Устное описание предмета в разговорном стиле (упр. 237).

4. Роль описания в художественном повествовании. Изложение повествовательного текста с элементами описания (К. Г. Паустовский. «Шкатулка» — упр. 242; карточка № 199).

5. Редактирование текста (сочинения-описания ученика) (упр. 250).

6. Письменное описание предмета (или повествование с элементами описания) (упр. 264; карточки № 195, 198, 201, 202).

7. Устное описание изображенного на картине (И. И. Машков. «Клубника и белый кувшин»). Знакомство с натюрмортом (упр. 280).

8. Анализ текстов описательного характера, см. описание снега (в текстах упр. 285, 297, 303), зимнего леса (упр. 297, 300), зимнего дня (упр. 334, 355), цветов (упр. 335, 371, 397).

9. Редактирование сочинения ученика (упр. 317. Карточка № 200).

10. Устное или письменное описание изображенного на картине (И. Э. Грабарь. «Февральская лазурь» — упр. 319).

11\*. Роль деталей в художественном описании. Изложение повествовательного текста с элементами описания (К. Г. Паустовский. «Первый снег» — упр. 327; или: В. Песков. «Последний лист» — упр. 366).

12. Устное или письменное описание изображенного на картине П. П. Кончаловского «Сирень» (упр. 414).

### Описание животного

1. Художественное описание животного. Подробное изложение повествовательного текста с элементами описания (А. И. Куприн. «Ю-ю» — упр. 533).

2. Описание животного на основе изображенного. Сочинение по картине А. Н. Комарова (упр. 545). Сочинение по диафильму «Материалы для работы над описанием и рассказом. (К урокам развития речи в IV классе)», М., 1973.

Сочинение по кинофильму «История маленького рысенка», Школфильм, 1975.

3. Научное описание животного (см. текст упр. 546).

4. Описание в повествовании о животном. Составление рассказа по данному плану (упр. 547; карточки № 413, 417).

5. Описание животного по наблюдениям (упр. 551; карточка № 418).

### Рассуждение

В IV классе дети знакомятся с элементарными рассуждениями. В таких рассуждениях вначале излагается положение (тезис), которое будет утверждаться, затем приводятся аргу-

менты в его пользу. Когда, допустим, ученик объясняет написание *-е* в существительном *на площадке*, он, по существу, уже пользуется формой этого рассуждения: надо писать *-е* (тезис), так как это существительное 1-го склонения, стоит в предложном падеже, в единственном числе, а у этих существительных пишется по правилу *е* (доказательство).

На этапе IV класса предлагаются темы, в формулировке которых содержится два вопроса, например: «Чем я люблю заниматься в свободное время и почему?» Отвечая на первый вопрос, ученики выдвигают тезис, т. е. положение, которое будет разъясняться: «Больше всего я люблю шить (рисовать, ловить рыбу и т. п.)»; отвечая на второй вопрос, приведут различные аргументы. В тезисе, таким образом, формулируется основная мысль рассуждения. В третьей части делается вывод или еще раз, но, как правило, в иной форме подчеркивается высказанный ранее тезис. Эта часть может отсутствовать в сочинении, если по существу в ней не содержится ничего нового.

Работа над сочинением-рассуждением имеет большое значение для развития логического мышления, умения объяснять, рассуждать и убеждать, для обогащения речи детей различными способами выражения причинно-следственных отношений, для подготовки учащихся к таким сложным формам речевых произведений, как отзыв (о книге), статья в газету и т. д.

#### Этапы работы

1. Понятие о рассуждении (см. упр. 430, 469, 470; карточки № 367, 368).
2. Элементы рассуждения в повествовании. Сжатое изложение «Субботний вечер в семье Ульяновых» (упр. 447).
3. Элементы рассуждения в описании. Сочинение по картине Г. Г. Нисского «Февраль. Подмосковье» (упр. 513).
4. Рассуждение самостоятельного характера (упр. 695; карточки № 372—376).

#### Рассказ

В соответствии с программой ученики IV класса знакомятся с рассказом о случае из своей жизни (так называемые невыдуманные рассказы).

Рассказ — один из видов повествования. В его основе лежит эпизод, случай, происшествие. Главное в рассказе — разворачивающееся в определенной последовательности действие, которому подчиняется описание героев, описание места, времени действия и т. п.

Источником ученических рассказов может быть собственный опыт, воображение (рассказы на основе сюжетной схемы, жанровой картины и т. п.). В IV классе основное внимание уделяется рассказам, в основе которых лежит пережитое самим авто-

ром. Сюжетные рисунки используются для того, чтобы ознакомить учащихся с композицией рассказов. Рассказ на основе картины («Не взяли на рыбалку» К. Г. Успенской-Кологривовой) закладывает начало работы над рассказами по воображению.

### Этапы работы

1. Начало и концовка рассказа. Устное продолжение начала рассказа (упр. 595, 596; карточки № 476, 477).

2. Композиция рассказа. Устные рассказы по сюжетным рисункам (упр. 609). Рассказы по диафильмам «Две забавные истории» (М., 1972); «Как я однажды...» (М., 1973).

3. Рассказ на основе жизненного опыта на тему «Как я однажды...» (упр. 610; карточки № 478, 479).

4. Употребление «живописного настоящего» в повествовании. Рассказы по данному началу (упр. 647, 648; карточки № 466, 467).

5. Рассказ на основе изображенного. Сочинение по картине К. Г. Успенской-Кологривовой «Не взяли на рыбалку» (упр. 658).

### РАЗРАБОТКИ УРОКОВ ИЛИ ИХ ФРАГМЕНТОВ

#### ПОНЯТИЕ О ТЕМЕ ТЕКСТА (СОЧИНЕНИЯ, ВЫСКАЗЫВАНИЯ)

Задача урока — возбудить внимание учащихся к содержательной стороне сочинения, показать, как в сочинении должна раскрываться его тема.

1. Постановка задачи урока. Анализ текста упражнения 68.

— Откройте учебники, найдите упр. 68 (с. 26). Впервые в учебнике мы встретились с ученическим сочинением. Прочитаем его. Понравилось ли вам это сочинение? Как вы думаете, зачем его включили в учебник?

— Да, мы постараемся разобраться с вами, в чем его недостатки, попробуем исправить их, переработать, отредактировать сочинение. Но прежде всего ответьте на вопрос: о чем говорится в сочинении? (О том, как ребята в воскресенье ездили в лес; о воскресной прогулке в лес.)

— Значит, предметом высказывания является воскресная прогулка ребят в лес. Это и есть тема текста. Довольно часто тема текста обозначается в его заголовке, в его названии. Как можно озаглавить это сочинение?

Учитель выслушивает и анализирует ответы учащихся. Например, заголовок «Интересный поход» не годится, так как ни о чем интересном, что могло быть в походе, в сочинении не говорится, да и не в походе ребята были, а на прогулке (об этом сказано в первом предложении сочинения). Очевидно, мож-

но остановиться на заголовках: «На прогулке в осеннем лесу», «Наш класс на прогулке в лесу» и т. п.

Затем учитель предлагает найти в сочинении три части и определить, какая из них должна быть самой главной — если тема сочинения «Воскресная прогулка в лес». (В сочинении три части: 1) По дороге в лес. 2) На лесной полянке. 3) Возвращение домой. Главная часть — вторая: в ней надо рассказать, чем ребята занимались в лесу.)

II. Коллективное редактирование. (Для этого текст записывается заблаговременно на доске.) Учитель руководит этой работой:

— О чем в сочинении можно было бы написать более кратко? (О том, как добирались до леса.)

Или:

— Важно ли, каким транспортом добирались ребята до леса и какие делали остановки и пересадки? (Не важно, главное, — рассказать о самой прогулке в лесу.)

Учитель показывает ребятам условный знак [ ], обозначающий лишнее (ту часть текста, которую можно сократить), ставит этот знак на полях в нужном месте и зачеркивает лишнее — второе и третье предложения.

— Можно ли обойтись без четвертого предложения? (Нельзя: без этого предложения непонятно, что ребята были именно в лесу. Но и оставлять его без изменений тоже нельзя. Мы же зачеркнули 2-е и 3-е предложения. Как же мы перейдем от 1-го предложения к 4-му? Можно опустить слово *оттуда*. Получится: *Мы отправились к березовой роще*. Еще вариант: *В прошлое воскресенье мы всем классом были на прогулке в березовой роще*.)

Затем учитель переходит к анализу второй части сочинения:

— Какие недостатки вы заметили в этой части сочинения? (Ничего не говорится о природе, о погоде, красиво ли было в лесу; не описана поляна; кратко, сухо сказано о занятиях ребят: «Девочки занялись приготовлением пищи. Мальчики развели костер».)

Учитель знакомит ребят с условным знаком >, который ставится на полях против того места, которое следует расширить, дополнить.

После этого начинается устная работа по совершенствованию содержания второй части сочинения.

— Где можно рассказать о погоде и дать описание полянки? Как вы ее опишете? (Описание можно дать сразу после того предложения, в котором говорится, что ребята остановились на небольшой полянке. Они должны осмотреться и увидеть красоту полянки, например: «Был ясный солнечный день, и все радовало глаз»; «На полянке рос большой-большой дуб»; «На краю полянки был глубокий овраг, на дне его тихо журчал ручей».)

— О чем еще следовало бы рассказать подробнее в этой части сочинения? (Надо подробнее рассказать о том, что ребята делали в роще до того, как начали готовить обед; чем занимались ребята, которые не готовили обед.)

— Нужно ли изменять третью часть сочинения? (Можно оставить в таком же виде: расширять не обязательно; сокращать в ней нечего.)

### III. Подведение итогов.

— Что нового вы узнали на этом уроке?

— Чему мы учились?

IV. Самостоятельная (письменная) работа по совершенствованию сочинения (в классе или дома). Приводим одну из таких работ: «В прошлое воскресенье мы всем классом были на прогулке в березовой роще. Мы долго искали подходящую поляну. Наконец мы нашли ее. Вокруг поляны стояли стройные белоствольные березки. В высокой траве белели большие ромашки. А рядом, в нескольких шагах, протекал ручей, в нем можно было брать воду.

Сначала мы все любовались этой поляной. Слушали голоса птиц, валялись в траве, собирали хворост для костра. Потом распределили обязанности: «повара» готовят обед, остальные идут за грибами.

Я ушел в чашу леса. Там пахло осенними листьями и грибами. Все вернулись с полными корзинами подберезовиков.

Обед показался нам очень вкусным. Мы быстро с ним справились и принялись играть в разные игры, пели песни, собирали последние цветы и пестрые осенние листья. Домой возвратились поздно».

## УРОК АНАЛИЗА СОЧИНЕНИЙ (НА ТЕМУ «ОДИН ИЗ ДНЕЙ МОИХ ЛЕТНИХ КАНИКУЛ»)

**Задача:** подготовить учащихся к работе по исправлению ошибок и недочетов в сочинении.

### План урока

I. Общая оценка выполненной работы, отношения учащихся к делу.

II. Анализ сочинений.

III. Редактирование.

IV. Задание на дом.

### Разработка урока (II и III этапы)

Так как данное сочинение является определенным итогом работы над понятием «тема высказывания», учитель обращает внимание прежде всего на то, как ученики озаглавили свои сочинения, насколько полно раскрыли они тему, на соответствие сочинения его теме.

— Хотя тема сочинения у всех была одна, общая, каждый писал о своем, о том дне, который больше всего запомнился, и многим ребятам удалось найти удачное название сочинения, например: «В лес за ягодами», «Праздник Нептуна», «На ВДНХ», «Случай в лесу», «Колючий клубочек». Эти заголовки хорошо отражают содержание сочинений. Вот прочитала я заголовок «Праздник Нептуна», и мне сразу стало понятно, о каком именно дне хочет рассказать в сочинении Марина К. Этот заголовок помог мне (читателю) «настроиться» на мысль автора.

У многих ребят сочинения получились удачными. Почему? Потому что они сумели выбрать действительно интересный день летних каникул — день удачной рыбалки, поездки за город, день, когда удалось узнать что-то новое, интересное. Удачные сочинения — это такие, в которых авторам удалось хорошо рассказать об одном из дней летних каникул, удалось поделиться с нами своими мыслями и чувствами. Вот послушайте...

Учитель читает 1—2 сочинения. Если в классе не найдется ни одного сочинения, которое можно было бы прочитать как образцовое, то всегда найдутся отдельные удачные части сочинения. Очень важно прочитать эти части (возле них учитель при проверке поставит какой-нибудь поощрительный знак: + или !) самому учителю (два-три примера), а затем и учащимся, авторам сочинений, в которых есть поощрительные знаки.

В этих первых ученических сочинениях желательно отметить попытки описать предметы, например: «Окунь, сверкнув полосатым боком, сорвался и шлепнулся в воду»; «Облака казались белыми снеговыми горами», а также описать состояние, переживания героя (героев), например: «От неожиданной радости я всю ночь не спал, все мечтал о полете на АН-10».

— Однако в сочинениях есть и недочеты. Есть неудачные названия, например, «Летом на даче» — очень широкий заголовок, не соответствует теме. Ведь требовалось рассказать об одном дне летних каникул. По этой же причине неудачно название «В лагере». Авторы этих сочинений написали свои работы не на тему, т. е. написали не о том, что определялось темой сочинения. Эти сочинения нужно переработать, написать заново. Некоторые ребята увлеклись подробностями, написали о том, что прямого отношения к теме не имеет, а о главном рассказали мало, скупо. Лишнее отмечено на полях знаком [ ], а то, что следует расширить, знаком >.

Учитель предложит найти эти знаки, прочитать соответствующие места 2—3 учащимся и сказать, почему эти части сочинений можно отбросить, сократить или, наоборот, расширить.

— Эти сочинения тоже нужно доработать, учитывая мои замечания. Как это нужно сделать? Откроем тетради, напишем: *Работа над ошибками*. На доске у меня запись:



## Первый день моего отдыха в деревне

Летом мы с братом отдыхали у бабушки в деревне.

[ ] Два дня мы ехали в поезде, смотрели в окошко. После того как вышли из вагона, мы ехали на автобусе.

Приехав на место, мы сразу подружились с одним мальчиком.

> Он позвал нас купаться...

— Прочитаем отрывок. Почему на полях поставлен этот знак? Что же лишнее в этом тексте? Как можно его исправить?

— А записывать в тетради надо так: вы ставите знак и записываете отрывок в исправленном виде. Вот так (запись на доске и в тетрадях):

[ ] Летом мы с братом отдыхали у бабушки в деревне. Особенно запомнился мне первый день моего отдыха. Дело в том, что мы сразу же подружились с одним мальчиком. Он позвал нас купаться.

Аналогичным образом проводится работа и над другими недочетами, взятыми из сочинений учеников.

В этот день я пошла в лес, собирала цветы, грибы, ягоды.

П Папа, мама и я пошли в лес. Мы перешли по мосту речки, прошли луг и подошли к лесу. Когда мы вошли в лес, то кругом стояла тишина.

(П — неоправданное повторение однокоренных слов.)

Для этого урока целесообразно также использовать «Дидактические материалы», карточки № 59—67.

## ПОНЯТИЕ О ТЕКСТЕ

Задача урока: дать понятие о тексте, о его признаках.

### П л а н у р о к а

I. Проверка домашнего задания (§ 14, пунктограмма № 1 на с. 41, упр. 105).

II. Сообщение нового.

1. Постановка задачи.

2. Анализ материала наблюдений (учебник, с. 41—42).

3. Анализ текста.

III. Закрепление. Упражнения 106, 108, 109.

IV. Подведение итогов.

V. Задание на дом: определение на с. 41, упр. 107, повторить § 14; провести работу над ошибками в тетради.

## Разработка урока (II этап)

— Дома вы устанавливали границы предложений и обозначали эти границы с помощью знаков препинания. Можно ли эту запись назвать текстом? Сегодня на уроке мы узнаем, что такое текст, каковы его основные признаки, и тогда вы ответите на этот вопрос. Запишем тему урока — «Текст».

Таким образом учитель создает проблемную ситуацию и связывает второй этап урока с первым.

— Откроем учебники на с. 41. Прочитаем определение. Ясно ли, что значит «связанных по смыслу и грамматически»? (Нет. Неясно, в чем именно состоит эта связь — смысловая и грамматическая.)

Так уточняется направление поисков учащихся.

— Найдите материал для наблюдений. Прочитайте про себя вопросы на с. 41, проанализируйте самостоятельно данный далее материал (на с. 42), подготовьте ответы. (Время для работы 3—4 минуты.) Возможный ответ ученика: «В правом столбике для выражения развернутой мысли используется ряд предложений. Это не отдельные предложения, а текст. Его можно озаглавить «Раннее утро», «На рассвете», «Пробуждение природы» и т. д.»

— Следовательно, когда мы хотим выразить развернутую мысль (обратите внимание на это словосочетание), нам недостаточно (в очень многих случаях) одного предложения — для этого мы используем текст. Конечно, нам понятно, что речь идет о первых признаках наступления утра уже из первого предложения «Звезды еще сверкали остро и холодно», но, чтобы описать картину пробуждения природы, чтобы высказанная вначале мысль получила развитие, нам нужен текст. Значит, текст состоит из ряда предложений. Их может быть больше или меньше, т. е. тексты бывают большие и маленькие. А для чего, как вы думаете, вам предложили озаглавить текст? («Когда мы ищем заголовок, мы устанавливаем, о чем говорится в тексте»; «Если можно найти заголовок, значит, предложения связаны между собой по смыслу».)

— Теперь вспомним текст, над которым мы уже работали — на с. 31 («Сказка о двух раках»). Слушайте, я напомним его вам — мы будем его анализировать.

— О чем говорится в этом тексте? (О двух раках... о том, как они хотели выбраться из корзинки и мешали друг другу.)

— Итак, в сказке говорится о том, как два рака пытались спасти себя. Это предмет речи, тема высказывания. А что хотел сказать нам автор этой сказки, ради чего он написал ее? (Он хотел внушить читателям мысль, что во время опасности не надо суетиться и терять голову, что надо уметь думать обо всех, а не только о себе.)

— Это основная мысль, которую мы поймем, если внима-

тельно перечитаем сказку и задумаемся над ее смыслом,— ведь сам автор такого вывода не делает.

— Сколько раз в тексте употребляется слово *раки*? (Пять, если учитывать и заголовок текста.)

— Как еще называются раки и какие слова указывают, что речь идет именно о них? (*Оба, один, другой, безобразники; их, на них, из-за вас.*)

— Итак, 14 раз в этой маленькой сказке употребляются слова, которые называют предмет высказывания или указывают на него. Раз уж сказка о раках — нельзя не использовать эти слова. Конечно, в этом маленьком тексте каждое слово выполняет свою роль, все они нужны и важны. Но среди этих слов есть особенно важные. Какие? Назовите такие слова, словосочетания или сочетания слов. (*Поймал, сложил в корзинку, спасения ищут, нашли дырочку, друг дружке мешают, уступите кто-нибудь», «все пропадем».*)

Конечно, дети могут назвать другие слова, словосочетания и сочетания слов — важно, чтобы они аргументировали свои ответы, доказывали, что данное слово или словосочетание действительно несет большую смысловую нагрузку.

Так как тематическое и смысловое единство текста находит выражение в заголовке, который является одним из существенных признаков текста, необходимо обратить внимание детей на заголовок данного текста.

— Прочитайте заголовок («Сказка о двух раках»). Что он отражает: тему, предмет речи или также и основную мысль высказывания? (Только тему.)

— Как иначе можно озаглавить текст, чтобы отразить в заголовке основную мысль высказывания? (Словами автора — «Из-за вас все пропадем», «Спасай товарищей, а потом спасайся сам», «Не теряй голову в минуты опасности» и т. д.)

— Автор этой сказки хотел, вероятно, чтобы читатель задумался и сам сделал нужные выводы, поэтому он в своем заголовке отразил только тему, предмет речи.

Следующая часть анализа должна убедить четвероклассников в том, что каждое предложение текста соотносится с его заголовком и занимает определенное место в раскрытии темы высказывания.

— Прочитайте на выбор любое предложение. О чем в нем говорится? Соотносится ли оно с заголовком? (Например: «Два рака нашли дырочку». В нем говорится именно о раках, продолжается рассказ о них. Значит, это предложение соотносится с заголовком.)

— Как вы думаете, какое предложение текста указывает на то, что текст завершен? (Последнее предложение — слова старого рака. Именно его слова подводят итог этой сказочной истории.)

— Прочитайте первое предложение. Докажите, что именно

этим предложением должен начинаться данный текст. (В этом предложении намечается предмет речи, то, о чем (или о ком) пойдет дальше речь: все началось с того, что мальчик поймал десяток раков, положил их в корзину и завязал ее сверху тряпкой.)

— Это первое, начальное предложение не зависит от других предложений текста, оно понятно само по себе. А второе понятно без первого? (Нет, потому что без первого предложения непонятно, как раки очутились в корзине, закрыта она или нет.)

— А третье предложение понятно само по себе — без предыдущих? (Нет. Без первого и второго предложений непонятно, где находятся раки, где они нашли дырочку.)

Аналогичным образом может быть разобрано любое из имеющихся в тексте предложений, что позволит сделать вывод: в начальном предложении намечается тема высказывания — следующие предложения ее развивают, конечное предложение показывает, что текст завершен. Следовательно, в данном тексте, как и в любом другом, можно выделить три взаимосвязанные смысловые части: начальную, среднюю и конечную (концовку). Каждая из них занимает определенное место в раскрытии темы, и поэтому невозможно изменить порядок их следования. Нередко части текста имеют свои «опознавательные признаки». Допустим: «Однажды поймал мальчик в реке десяток раков...» Какое слово в предложении подсказывает, что это начальная часть рассказа? (*Однажды.*)

— Как иначе можно было начать этот рассказ? (*Как-то раз; один раз.*)

— А если мы начнем так: «Жил-был...» или «В некотором царстве, в некотором государстве...»? (То станет ясно, что мы начинаем рассказывать сказку.)

— Какое слово в предложении «Так раки и сделали» показывает, что его место в конце текста? (Слово *так.*)

Остается установить, как же связываются между собой самостоятельные предложения.

— С помощью какого повторяющегося слова второе предложение связывается с первым? (*Десяток раков — раки.*) Третье со вторым? (*Раки — два рака.*)

Начатая работа продолжается при закреплении на материале упр. 109 (где требуется выписать предложения, которые соединяются повторами слов, местоимениями, словами, близкими по значению).

Подводя итоги урока, учитель предложит ученикам сказать, что они узнали о признаках текста. Затем они ответят на вопрос (поставленный в начале объяснения), можно ли назвать текстом их запись (см. упражнение 105). Обсуждение этого вопроса позволит подчеркнуть, что именно в тексте особенно важно — просто необходимо — обозначать границы предложе-

ний, что без этих знаков препинания нет текста, так как трудно понять, о чем идет речь. Этот вывод сделает также обобщенным выбор учителем для домашнего задания упражнения 107.

## ПОНЯТИЕ ОБ ОПИСАНИИ.

### НАУЧНОЕ ОПИСАНИЕ И ОПИСАНИЕ В РАЗГОВОРНОМ СТИЛЕ

Задачи урока: 1) дать понятие об описании, познакомить с особенностями научного описания и описания в разговорном стиле; 2) подготовить детей к устному описанию в разговорном стиле (упр. 237).

### План урока

I. Проверка домашнего задания.

II. Объяснение нового.

1. Постановка задачи.

2. Анализ материала для наблюдения.

3. Обобщение учителя.

III. Закрепление. Карточка № 194.

IV. Задание на дом. Упр. 237.

### Разработка урока (II этап)

— Дома вы должны будете составить устное описание какого-нибудь предмета в разговорном стиле (упр. 237). Что вы должны знать, четко представлять себе, чтобы успешно справиться с этой работой?

— Да, конечно, вы должны знать, что такое разговорный стиль и что такое описание. Одно из этих понятий вам уже знакомо. Что вы знаете о разговорном стиле — в какой обстановке, для чего мы им пользуемся? (В непринужденной обстановке, в разговорах с близкими людьми, когда хотим поделиться своими впечатлениями, мыслями, чувствами.)

— Сегодня вы узнаете, что такое описание, как оно строится, чем отличается описание в разговорном стиле от научного описания предмета. Откройте учебник на с. 99, найдите подзаголовки «Описание предмета» и материал для наблюдений. Я прочитаю помещенные здесь описания. Слушайте внимательно, чтобы вы могли ответить на мои вопросы.

— Какое из этих описаний я читала более строгим тоном? Почему?

— Какое из них вы поместили бы в специальной книге для спортсменов, а какое могли бы услышать в беседе друзей?

— Какова же задача первого описания? А второго? Определите их стиль. (Задача первого описания: сообщить сведения о лыжах вообще — научный стиль; задача второго описания: поделиться впечатлениями о своих лыжах — разговорный стиль.)

— Что общего между первым и вторым описанием? (И то,

и другое — о лыжах, т. е. у них общая тема. И в том, и в другом говорится о различных признаках лыж, о их форме, величине, устройстве, назначении.)

— Правильно. Оба текста — описания. В таких текстах говорится о признаках предмета, раскрываются эти признаки. Эти тексты как бы отвечают на вопрос «Какой предмет?» (в данном случае — «Какие лыжи?»). И в этом их общее. А вот говорится об этих признаках в научном и разговорном стиле — по-разному. Найдите в первом описании слова и словосочетания, которые вряд ли можно услышать в разговорной речи и которые очень уместны в статье, например, в энциклопедии.

— Какие части можно выделить в первом описании? (1. Устройство лыж. 2. Форма, размер скользящих лыж. 3. Их назначение.)

— Обязательно ли все эти части должны быть в описании в разговорном стиле? (Нет, потому что тут другая задача — поделиться тем, что произвело впечатление.)

— А что все же должно быть и в этом описании (в разговорном стиле)? (Начало и концовка — иначе не получится текста.)

Заканчивается этот анализ обобщением учителя:

— Описание — текст, в котором раскрываются признаки предмета. В научном описании описывается не конкретный предмет, а предмет вообще и говорится о самых главных существенных признаках предмета. Описание в разговорном стиле сообщает о конкретном предмете (мои лыжи) и раскрывает те его признаки, которые автор почему-либо считает важными, яркими.

## РОЛЬ ДЕТАЛЕЙ В ОПИСАНИИ (ПОЭТИЧЕСКОГО ПРЕДМЕТА). ПОДРОБНОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ (УПР. 327)<sup>1</sup>

Задачи урока: 1) показать значение деталей в художественном описании предмета; 2) подготовить учащихся к изложению.

### 1. Вступительное слово.

— Имя советского писателя Константина Георгиевича Паустовского хорошо всем нам известно. Он много писал о природе, особенно о природе Средней России. Читая Паустовского, мы проникаемся глубокой любовью к природе, нам хочется лучше видеть, знать и чувствовать ее. Сегодня мы будем писать изложение по отрывку «Первый снег» из рассказа К. Г. Паустовского «Прощание с летом». Пока вам известен только заголовок. Попробуйте предположить, о чем будет рассказано в этом отрывке. Вспомните, как началась зима в этом году: надо-

---

<sup>1</sup> Урок разработан Е. П. Гиматовой. См. ее статью в сборнике: Из опыта работы по русскому языку в восьмилетней школе. М., 1974.

ели всем дожди и слякоть, уныла серая, мокрая земля. И вот выпал снег. Что изменилось в природе? (Возможные ответы учащихся: «Стало все белым-бело»; «Света прибавилось»; «Чистота вокруг, свежесть»; «Земля как будто умылась»; «Сразу захотелось на улицу, только жалко: снег выпал, а на следующий день опять растаял».)

— Все времена года по-своему хороши. Но начала каждого из них мы ждем с особым трепетом. Почему? Потому что каждый раз природа как бы заново дарит нам свою красоту. Послушайте, как пишет о начале зимы К. Г. Паустовский.

II. Чтение текста (см. упр. 327). Прочитав текст, учитель сообщает ученикам, что этот текст есть в учебнике и вся дальнейшая подготовительная работа к изложению пойдет по учебнику.

Учитель обращает внимание детей на то, что повествование ведется от 1-го лица.

— Рассказчик — сам автор, его глазами мы смотрим на мир. Поэтому важно не просто запомнить все то, что он, автор, увидел и услышал, а постараться вместе с ним увидеть и услышать природу.

Здесь же уместно предупредить учеников, что каждый из них должен с этого момента начать готовиться к чтению вслух. При этом учесть, что пишет Паустовский просто, сдержанно, и тон чтения тоже должен быть спокойным, ровным.

### III. Комментированное чтение.

(Учитель)

Однажды ночью я  
проснулся от стран-  
ного ощущения.

Беседа по содержанию. Языковой  
разбор

Какие слова выделяются голосом? (Странное ощущение.) Почему? (В этом сочетании выражен главный смысл сообщения.) Действительно, именно оно настораживает, заставляет напрячь внимание, с нетерпением ждать объяснения. Может быть ощущение страха или опасности, а здесь странное ощущение. Подберите синонимы к прилагательному (странное (ощущение) — непривычное, непонятное).

Чтобы ученики правильно прочитали следующее предложение, надо предупредить их, что нужно выделить силой голоса слово, каким было ощущение.

(Ученики)

Мне показалось, что  
я оглох во сне.

Человек на самом деле не потерял слуха. Как сказано об этом? (Мне показалось.) Как по-другому можно выразить эту же мысль? (Мне почудилось... Я как будто оглох во сне.)

(Учитель)

Я лежал с закрытыми глазами, долго прислушивался и, наконец, понял, что я не оглох, попросту за стенами дома наступила *необыкновенная тишина*. Такую тишину называют «мертвой». Умер дождь, умер ветер, умер шумливый, беспокойный сад. Было только слышно, как посапывает во сне кот.

Почему слово *мертвый* в тексте взято в кавычки? (Употреблено в переносном значении.) Как вы понимаете выражение *мертвая тишина*? (Значит, полная тишина; никаких звуков.) С какой целью использована эта метафора? Нужно ли сохранить ее в изложении? Сравним: *Перестал дождь — умер; Прекратился ветер — умер; Затих шумливый сад — умер*. (Слово, употребленное в переносном значении, более выразительно. В данном случае оно дает явственное ощущение резкой перемены погоды. Не случайно писатель повторяет его трижды. Это усиливает впечатление.) Предложение *Умер дождь...* сложное. В каждой части сказуемое стоит на первом месте, при чтении оно отделяется от подлежащего значительной паузой; интонация перечислительная: *умер (дождь), умер (ветер)*. Порядок слов в предложении, паузы, интонация позволяют сосредоточить внимание на том, что произошло.

Насколько подробным будет языковой анализ, определяет сам учитель в зависимости от обстановки. Например, по поводу этого предложения было бы полезно сделать еще одно замечание: в этом тексте значение слова *умер* («затих» *сад*) подсказывается определениями *шумливый, беспокойный*. Слово *умер* сочетается по смыслу со всей группой подлежащего в целом, потому что выражение *умер сад* можно понять и как «сад заглох, погиб».

Итак, проанализирован первый абзац текста. Те впечатления, о которых пишет автор, — это впечатления слуховые. Ученики определяют главную мысль описательной части — «Наступила мертвая тишина».

Второй абзац значительно труднее первого. Если учитель не поможет ученикам представить описанную автором картину зрительно, в работах четвероклассников будут наверняка фактические ошибки, искажение содержания.

(Учитель)

Я открыл глаза. Белый и ровный свет наполнял комнату.

Новое впечатление — зрительное. Была осенняя темень — а стало даже в комнате очень светло. Свет ровный. Почему? (Он идет из одной точки, ведь все вокруг побелело, этим отраженным светом и полна комната.)



(Учитель)

Я встал и подошел к окну — за стеклами все было *снежно* и *безмолвно*.

(Учитель)

В туманном небе на *головокружительной высоте* стояла одинокая луна, и вокруг нее переливался желтоватый круг.

(Ученик читает абзац до конца.)

Через окно я увидел, как большая серая птица села на ветку клена в саду. Ветка качнулась, с нее посыпался снег. Птица медленно поднялась и улетела, а снег все сыпался, как стеклянный дождь, падающий с елки. Потом снова все стихло.

(Учитель)

Проснулся Рувим. Он долго смотрел за

Здесь природа воспринимается глазами и слухом. Какие представления вызывает слово *снежно*? (Все сплошь покрыто снегом. И еще: *снежно* — значит бело кругом.) Как автор избежал тавтологии? (*К окну — за стеклами*, а не «за окном».) Прежде чем читать следующее предложение, учитель предлагает найти в нем те слова, которые писатель употребляет, чтобы раздвинуть рамки описываемого, чтобы мы увидели не кусочек земли, а как бы ее всю.

Меняется и интонация, она становится взволнованной и торжественной. Отвечая на вопрос, ребята назовут слова *головокружительная высота*. Можно сказать, что прилагательное *головокружительный* в этом своем значении употребляется только с существительным *высота*. Как связаны между собой определения в этом предложении? *Туманное (небо) — одинокая (луна) — желтоватый (круг)*. (Снег только что выпал, легкие тучки еще держатся в высоте, поэтому небо — туманное; звезд не видно, поэтому круг желтоватый.)

Сыплется с потревоженной ветки снег. Он сравнивается со стеклянным дождем. Почему? (Мы как бы слышим снег, его легкий шум. Он напоминает тонкий шелест этого елочного украшения. Вот почему у писателя появилось такое сравнение.) Стоит обратить внимание на заключительную фразу (*Потом снова все стихло*), и мы убедимся, что поняли образ верно.

Сравнение снега с елочным дождем помогает автору создать нужное настроение. Он не просто описывает первый снег, он и нам передает радостное, праздничное чувство, вызванное красотой земли.

Учитель советует учащимся сохранить в изложении прямую речь. Изменение конструкции приведет к тому, что фраза

окно, вздохнул и станет менее выразительной. Например, сказал: «Первый снег очень к лицу земле». Земля была нарядная, похожая на застенчивую невесту.

#### IV. Запись плана.

##### Первый снег

1. Необыкновенная тишина.
2. За стеклами все было снежно и безмолвно.
3. «Первый снег очень к лицу земле».

V. Работа по предупреждению орфографических и пунктуационных ошибок. Даются задания: 1) выделить в тексте глаголы с безударными гласными в корне, подобрать проверочные слова к словам: *показалось, наполнять, переливаться, закачаться, поднялось*; 2) записать слово *сон* с предлогами *перед, к, в, от* (*перед сном, ко сну, во сне, ото сна*), выделить местоимения с предлогами *вокруг нее (луны); с нее (ветки)*; 3) уточнить, проверить по тексту следующие написания: *странное ощущение, необыкновенная тишина, туманное небо, стеклянный дождь*; 4) указать, каким предложениям соответствуют схемы:

1	,		2	.	1	,	и	2	.	1	,	а	2	.
---	---	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

VI. Заключительное чтение текста (учащимися). Самостоятельная работа.

#### КУЛЬТУРА УСТНОГО ОТВЕТА

В основе устных высказываний учащихся на лингвистические темы лежит усвоенная ими научная информация. Эти высказывания представляют учебно-научную разновидность научного стиля речи (ее устной формы), чем объясняются такие требования к ним, как терминологическая точность речи, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность формы<sup>1</sup>. В этих высказываниях словесное творческое начало ослаблено. В самом деле, когда ученики точно воспроизводят формулировки определений и правил, они должны пользоваться принятыми в науке обозначениями понятий и стандартизированными средствами выражения мысли. Словес-

<sup>1</sup> См.: Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976, с. 12.

ное творческое начало усиливается, когда ученикам предлагается выступить с самостоятельным сообщением или ответить на вопросы, сформулированные дискуссионно, например: «Правильно ли выделен корень слова?»; «Может ли один и тот же звук обозначаться двумя разными буквами?»; «Докажите, что существительные в отличие от имен прилагательных не изменяются по родам» и т. д.

Устные высказывания на лингвистические темы различаются:

по содержанию (о грамматике, лексике и т. д.) и по особенностям излагаемого учебного материала: а) высказывания о сути того или иного языкового явления, его отличительных признаках; б) высказывания, показывающие знания того или иного способа деятельности (например, на тему «Как определить написание букв *е* или *и* в окончаниях глаголов I и II спряжения»); в) высказывания, показывающие знание определенных фактов (порядок алфавита, например);

по подготовленности, например, устный развернутый ответ, подготовленный дома, и устный ответ, подготовленный на уроке в отведенное для этого короткое время;

по источнику высказывания — на основе: а) готового текста (прочитанного или услышанного); б) графической наглядности (таблицы, схемы и т. д.); в) текста и графической наглядности;

по степени самостоятельности суждений и речевого оформления: а) высказывания — ответы, в основе которых лежит воспроизведение готового текста (в IV классе это чаще всего ответы на вопросы типа «Что называется ... ?» («Что называют ... ?»), «Что такое ... ?», «Как изменяется ... ?», «Что обозначает ... ?», «Как пишутся такие-то слова?», «Когда ставится такой-то знак препинания?», «На какие группы (разряды, виды) делится то-то?», «Какие группы звуков (слов, словосочетаний и т. д.) относятся к...?», «Чем выражается такой-то член предложения?», «Как определить написание того-то?»); б) ответы, которые основаны на самостоятельном анализе языковых фактов и теоретических положений учебника (например, «Чем отличается суффикс от приставки?», «Что есть общего в том, как изменяется глагол и как изменяются изученные вами имена?»);

по развернутости: краткий ответ на вопрос (например, «Как ты написал то-то?» при фронтальной проверке домашнего задания); развернутый ответ (по изученной теме с опорой на план, сообщение по книге и т. д.). Краткие ответы широко используются в процессе фронтального опроса, а также на этапе объяснения и закрепления изученного (когда учитель с помощью вопросов организует анализ языковых фактов, осмысление теоретических положений и т. д.). Развернутые устные высказывания чаще практикуются при так называемом ин-

дивидуальном опросе (в том числе и на устных экзаменах), а также на начальном этапе закрепления, когда ученикам предоставляется возможность воспроизвести (пересказать) материал, только что изложенный учителем.

Опыт показывает, что уже начиная с IV класса должна быть организована специальная работа, направленная на формирование умения связно излагать усвоенные лингвистические знания. В центре работы словесника в IV классе должна быть отработка умения приводить к выдвинутому положению пример и объяснять его. Это умение необходимо как в кратких, так и в развернутых ответах учеников, в высказываниях как воспроизводящего (репродуктивного), так и более самостоятельного характера. Уже к концу первого полугодия ученик IV класса должен без напоминания учителя, отвечая заданный урок, привести пример к определению или правилу и дать необходимые разъяснения.

В IV классе осуществляется следующая система работы над высказываниями на лингвистические темы.

I. Устные высказывания репродуктивного (воспроизводящего) характера: а) воспроизведение отдельных правил, определений; б) пересказ параграфа или текста упражнения на лингвистические темы; в) пересказ материала двух-трех параграфов (двух-трех текстов упражнений).

К этому типу ответов примыкают высказывания, которые представляют собой связный фонетический, морфологический, синтаксический и т. д. разборы. Воспроизводится образец устного разбора (который дается в учебниках), а также последовательность анализа.

II. Устные высказывания репродуктивно-продуктивного характера. Основанием для выделения их разновидностей служат те логические операции, которые производит ученик:

1) ответы, в основе которых лежит: а) обобщение изученного; б) группировка материала; в) сравнение; г) синтез;

2) сообщения на лингвистические темы (в IV классе — это подготовленные самостоятельно учащимися пересказы прочитанного — отрывков из популярной, доступной детям лингвистической литературы);

3) сочинения на лингвистические темы.

В пределах устных ответов на лингвистические темы можно выделить разные типы текстов — описание (в том числе научное определение), рассуждение (чаще всего типа объяснения), сравнительное описание и т. д.

Охарактеризуем систему работы над устными высказываниями на лингвистические темы, предложенную в учебнике.

Наша задача — показать пути преодоления тех затруднений, с которыми сталкивается ученик в процессе подготовки устных ответов. Поэтому каждый раздел мы завершаем частью

«Язык предмета», в которой зафиксированы средства выражения научной информации, употребление которых, как показывают наблюдения, нередко затрудняет учащихся.

## ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Воспроизведение правил и определений. Работая над первым же определением — об однокоренных словах (§ 1, с. 6), учитель обратит внимание детей на отсутствие примеров в определении учебника. «Чем это можно объяснить?» — спросит преподаватель. Вероятно, тем, что материал этот известен ученикам из начальной школы и нужные примеры легко найти в упражнениях учебника. «А нужны ли примеры в ваших ответах, ребята?» — спросит учитель. Конечно, нужны. Почему? Потому что только тогда, когда ученик привел пример, ясно, что он не просто заучил определение (правило), но и понял его. А главное: ответ на уроках русского языка — это научная речь, в ней все должно разъясняться, доказываться. Где же можно взять примеры, если самому трудно их придумать? В упражнениях учебника. См., например, упр. 5, 9. А достаточно ли, отвечая урок в IV классе, только привести примеры? Нет. Их надо уметь объяснить. Ученики приводят примеры к определению однокоренных слов и объясняют их. Учитель показывает образец устного ответа (который он хочет получить от своих учеников уже в начале года): «Слова с одним и тем же корнем называются однокоренными. Например: *белый, белизна, побелить*. В слове *белый* корень *-бел-*, в слове *белизна* тоже *-бел-*, в слове *побелить* тоже корень *-бел-*. Значит, все эти слова однокоренные». Естественно, можно иначе построить объяснение и использовать другие вводящие пример языковые средства: «Возьмем слова: *белый, белизна, побелить*. Во всех этих словах один и то же корень — *-бел-*». Учитель анализирует свои образцы ответа и подчеркивает наличие в нем примера, использование слов (словосочетаний), вводящих пример («Возьмем слова», «Например»), начало объяснения («В слове таком-то...», «Во всех этих словах...», а не «Здесь...», так как слово *здесь* не обозначает, в каком именно слове или предложении). Так предупреждается распространенный в объяснительной части высказываний учеников недочет. Желательно, чтобы 1—2 ученика повторяли образец ответа, пользуясь, если в этом будет необходимость, материалом учебника (определением и примерами).

И на последующих уроках (в течение всего года) учитель будет следить за тем, чтобы в полных ответах учащихся при воспроизведении правил и определений присутствовали указанные части: теоретическое положение, пример, объяснение примера. В объяснении примеров ученики тренируются также, анализируя в учебнике графическое обозначение орфограмм (в разделе «Повторение изученного в начальных классах»), объясняя

выполнение заданий в классных и домашних упражнениях. При этом необходимо постоянно следить за тем, чтобы примеры и их объяснение в ответах учеников соответствовали выдвинутому теоретическому положению. Приведем несколько типичных ответов, где данные части не согласованы между собой.

1. «В глаголах 3-го лица пишется *-тся*, они отвечают на вопрос что делает (сделает)? что делают (сделают)? У глаголов в неопределенной форме пишется *-ться* (с мягким знаком). Они отвечают на вопрос что делать (сделать)? Например: *читать, читает*». Среди приведенных примеров нет глаголов на *-тся, -ться*. Следовательно, иллюстративный материал совершенно не соответствует выдвинутому положению. Можно сделать вывод о неумении ученика соотносить общее и частное, о формальном характере его знаний (если это не оговорка, что, естественно, учитель выяснит прежде всего).

2. «Глаголы в настоящем времени изменяются по лицам и числам. 1-е лицо — *я учу* — окончание *-у*, 2-е лицо — *ты учишь* — окончание *-ишь*, 3-е лицо — *он учит*, окончание *-ит*». Эти примеры соотносятся только с одной частью теоретического положения — об изменении глаголов по лицам (но и она раскрыта не полностью: не показано изменение глаголов по лицам во множественном числе). Не проиллюстрировано изменение глаголов по числам, что делает объяснительную часть ответа неполной.

3. «У глаголов во 2-м лице единственного числа после *и* пишется мягкий знак. Например, *ты читаешь*. Окончание *-ешь*». В этом объяснении отсутствует указание на то, что *читаешь* — глагол во 2-м лице ед. числа и что в его окончании после *и* пишется *ь*. Пример не соотнесен с правилом.

Разбор. Уже на этом этапе вводятся связанные разборы глаголов, существительных, прилагательных по образцам, данным в упр. 53, 67, 75. Ученик должен пользоваться этими образцами, пока они не будут заменены соответствующими уровня изученного в IV классе (в III и IV четвертях). Важно уже в начале учебного года обратить внимание детей на порядок разбора и на использование слов *стоит в* перед указанием непостоянных морфологических признаков разбираемых слов.

Высказывания репродуктивно-продуктивного характера. Обучение умению строить развернутый ответ (синтетического характера) на материале параграфа учебника может начаться с § 4 («Буквы *и, у, а* после шипящих») или с § 5 («Разделительные *ъ и ь*»). Желательно также использовать задание 61 (с. 24), где предлагается построить ответ на основе приведенной таблицы. Важно подчеркнуть ту ступеньку, на которую поднимаются дети в своих ответах на уроках русского языка; ведь они должны не просто воспроизвести определение или правило, но и подумать, как начать ответ, так как учитель предлагает для ответа тему (типа «Буквы *и, у, а* по-

сле шипящих»; «Разделительные *ѣ* и *ѥ*»), а не вопрос («Какие гласные пишутся после шипящих?», «Когда пишется разделительный *ѣ*, а когда — разделительный *ѥ*?» И т. д.). Поэтому к тому, что дети уже знают о требованиях к устным ответам, присоединяется еще одно — умение начать ответ. Важно, чтобы это начало позволяло легко перейти к последующему изложению всего материала. Именно эта часть ответа должна быть предметом специального обсуждения при подготовке первого развернутого ответа («Как лучше начать ответ?»). Возможное начало ответа (о разделительных *ѣ* и *ѥ*): «В русском языке есть два разделительных знака. Они не обозначают звуков, а ...»; «В русском письме имеются разделительные твердый и мягкий знаки. Они названы разделительными, потому что ...».

И в данном случае целесообразно дать образец устного развернутого ответа, в котором учитель использует найденное совместно начало, сформулирует правило, приведет примеры и объяснит их.

**Язык предмета.** Безударный гласный звук. Безударная гласная (когда речь идет о букве). Непроизносимый согласный (имеется в виду звук). Пишется такая-то буква («сомнительных» согласных нет!). Разделительный твердый знак (буква «ер»). Разделительный мягкий знак (буква «ерь»). Существительное такое-то, такого-то рода, склонения *стоит* в таком-то падеже, в таком-то числе. Глагол такой-то такого-то спряжения, *стоит* в таком-то времени, в таком-то числе, в таком-то лице.

## СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ

Воспроизведение синтаксических определений и пунктуационных правил. На этом этапе отрабатывается введение примера с помощью такого языкового средства, как «Рассмотрим словосочетание (предложение)...», начало объяснения типа «В этом словосочетании (предложении) ...»; «В моем примере...».

В синтаксических определениях, выделенных для заучивания, ученики сталкиваются с употреблением слов *обычно* и *может быть*, например: «Сказуемое *обычно* выражается глаголом; оно *может быть* выражено также...» (§ 19, с. 53). Необходимо разъяснить смысл использования этих слов в определениях. Анализируя определение подлежащего (§ 19, с. 52), учитель предлагает прочитать соответствующее предложение, опустив слово *обычно*. Возникает вариант: «Подлежащее выражается именем существительным или местоимением в именительном падеже». Смысл этого предложения существенно изменился: слово *обычно* показывало, что подлежащее не всегда выражается именем существительным или местоимением в именительном падеже, что есть и другие способы выражения

подлежащего. Можно ли иначе — тоже точно, но без слова *обычно* — сформулировать мысль этого предложения? Можно: «Подлежащее часто (как правило) выражается...» Или: «Подлежащее может быть выражено...» (из последнего варианта формулировки неясно, насколько распространены указанные далее способы выражения подлежащего, поэтому первая формулировка точнее). Аналогичная работа по осмыслению значения слов *обычно*, *может быть* проводится в связи с анализом других синтаксических определений (§ 22 «Дополнение», § 23 «Определение», § 24 «Обстоятельство», § 28 «Простые и сложные предложения», пунктуационное правило на с. 76).

На этом этапе работы, учитывая особенности раздела, чрезвычайно важно следить за тем, чтобы примеры произносились учениками с соответствующей интонацией (иллюстрации к определению предложений по цели высказывания, к пунктуационному правилу о знаках препинания в предложениях с прямой речью и т. п.).

Пересказ материала нескольких параграфов. Этот вид работы предусматривает упр. 140, в котором предлагается план для подготовки развернутого связного ответа (на тему «Виды простых предложений. Знаки препинания») на основе нескольких параграфов. Аналогичного характера задание в упр. 157. Так как новым для учеников в данном случае явится нахождение материала в нескольких параграфах, следует обсудить в классе, в каких параграфах можно найти нужный материал; как можно начать ответ, учитывая его общую тему. Например: «В русском языке выделяются такие-то виды предложений...»; «В предложении есть (выделяются) главные и второстепенные члены предложения». Представляется не излишним образец развернутого ответа, который может продемонстрировать учитель.

Этот же тип ответа следует предусмотреть в связи с выполнением упр. 200, в котором требуется составить план сообщения на тему «Простые и сложные предложения» (сравнительная характеристика этих предложений на данном этапе работы еще затрудняет четвероклассников).

Возможный план:

- I. Простое предложение.
  1. Основа предложения.
  2. Знаки препинания в конце (§ 14).
- II. Сложное предложение.
  1. Его состав.
  2. Запятая в сложных предложениях (§ 28).

Следует учесть возможность группировки вопросов в «Контрольных вопросах и заданиях» (с. 89) для подготовки учениками связных ответов типа рассмотренных выше. Например: «Виды предложений. Вопросы 3, 4, 6»; «Члены предложения. Вопросы и задания 5, 8».



В конце года (при обобщающем повторении) ученики могут изложить изученное о видах предложений и о членах предложения на основе группировки материала и составления таблицы (см. упр. 671).

Разбор (по образцам) словосочетаний (§ 13, с. 39), простого предложения (§ 27, с. 74), сложного предложения (§ 29, с. 80).

Язык предмета. Главное (зависимое) слово в словосочетании такое-то. Связь слов *выражается* с помощью... Главное (зависимое) слово — такая-то часть речи (выражено такой-то частью речи). Интонация конца предложения. Предложения *по цели* высказывания, по интонации, по наличию второстепенных членов предложения. Подлежащее (сказуемое и т. д.) *обычно* выражается такой-то частью речи. Подлежащее такое-то выражено такой-то частью речи. Произносится с интонацией перечисления (с перечислительной интонацией). Обращения *выделяются* запятыми. Простые предложения в составе сложного *отделяются* друг от друга запятой.

## ФОНЕТИКА И ГРАФИКА

Воспроизведение данных фактического характера: звонкие и глухие; твердые и мягкие (парные и непарные) звуки; алфавит (названия букв, порядок их расположения), сведения о количестве букв. На данном этапе вводится начало ответа типа «Среди звуков русского языка выделяются (различаются)...», «В русской азбуке столько-то букв...».

Пересказ текстов упражнений. В разделе «Фонетика и графика» впервые в IV классе некоторые сведения излагаются в параграфах в форме учебного текста, содержание которого нужно осмыслить и усвоить. (См., например, § 36 «Алфавит», § 38 «Обозначение мягкости согласных с помощью мягкого знака», § 39 «Двойная роль букв *е, ё, я, ю*»). Однако материал этих параграфов четвероклассники не должны пересказывать. Эти тексты выполняют иные дидактические функции. (См. об этом на с. 129.) Другое дело — пересказ двух текстов упражнений: упр. 219 (о голосовых связках) и упр. 249 (о происхождении названий «алфавит» и «азбука»). В этих текстах содержатся важные и интересные для детей сведения дополнительного характера по теме программы. Пересказ этих текстов затрудняет учащихся, так как они впервые встречаются в учебнике с текстами упражнений подобного типа. Поэтому необходим смысловой анализ этих текстов:

— О чем говорится в тексте? Какого он стиля? Что именно (или что нового) вы узнали о голосовых связках (упр. 219) или о происхождении слов *азбука, алфавит* (упр. 249)? Что в прочитанном тексте представляется вам особенно интересным?

Из каких частей состоит текст? Назовите 3—4 самых важных опорных слова в каждой части текста.

На этом этапе следует разрешать детям при пересказе текстов пользоваться учебником, «подглядывать» в него. Также важно проводить смысловой анализ других текстов лингвистического характера, в частности упр. 226 (каких звуков — гласных или согласных — больше в русском языке); упр. 231 (о роли подражания в усвоении речи); соответствующие вопросы даны в заданиях к упражнениям.

Устные высказывания репродуктивно-продуктивного типа. Первое из них проводится в связи с выполнением упражнения 220, в котором дается план ответа. Аналогичного характера высказывание уже отрабатывалось (см. § 4 или 5 в разделе «Повторение изученного...», а также упражнения 140 и 157 в разделе «Синтаксис и пунктуация»). Однако, в отличие от предыдущих, данный ответ требует использования материала для справок (выделенного на с. 92 голубой стрелкой), материала наблюдений (на с. 92) и текста упражнения 219. Это усложняет подготовку к ответу. Поэтому учитель предлагает найти в учебнике ответы на поставленные вопросы. После выборки материала и его чтения (так называемое выборочное чтение) учитель либо сам демонстрирует образец ответа, либо предлагает сделать это одному из наиболее подготовленных учеников.

Устные высказывания самостоятельного характера предусмотрены также контрольными вопросами и заданиями к разделу. Одно из них — обобщающего характера: «Какими буквами обозначается мягкость согласных звуков?» (вопрос 8) — требует собирания материала по двум параграфам (§ 38 «Обозначение мягкости согласных с помощью мягкого знака», § 39 «Двойная роль букв *е, ё, ю, я*»). В данном случае перед учеником стоит задача создать обобщение, которого в учебнике нет. Целесообразно отработать возможное начало такого типа высказываний на лингвистические темы. Например: «В русском языке мягкость согласных на письме *обозначается следующими способами (по-разному)*». Выделенные словосочетания позволяют перейти к указанию этих способов. Четкость изложения требует употребления вводных слов типа *во-первых, во-вторых* и т. д.

Ученики должны понять роль первой, начальной части в организации всего высказывания.

Второй из вопросов — «Для чего нужно знать алфавит?» — требует синтеза. Ученики должны использовать материал не только § 36 («Алфавит»), но и упражнений 246 (о расстановке книг в алфавитном порядке в классной библиотеке), 247 (о составлении списка жильцов дома), 277 (о правильном произношении слов типа *РВС*) и, наконец, упражнений из «Дидактического материала». Для того чтобы дети смогли построить

связный ответ, нужно коллективно собрать весь этот материал и сделать наброски плана. Возможный план:

Для чего нужно знать алфавит.

1. Что такое алфавит (§ 36, с. 103)?

2. Знание алфавита помогает человеку быстро найти:

а) книгу на библиотечной полке;

б) в справочнике адрес, телефон;

в) в словаре слово.

3. Алфавит нужно знать, чтобы правильно произносить слова (СССР, КПСС и др.).

Сообщение на лингвистическую тему — об алфавите (азбуке) — готовится 2—3 сильными учащимися на основе текстов упражнений 249, 279 и текста упр. 189 (из «Дидактического материала»). Кроме того, можно использовать научно-популярные книги, в которых содержится немало интересных сведений о русском алфавите. См., например, отрывок «Самый главный язык» (с. 26—28) в книге А. Кондратова «Звуки и знаки» (М., 1966), отрывки «Самая удивительная буква», «Самая дорогая буква в мире» и др. в книге Л. Успенского «Слово о словах» и др.

В отличие от устных ответов эти высказывания представляют собой изложение самостоятельно прочитанных учениками и осмысленных ими текстов. Проведение такого рода сообщений закладывает основы для формирования умения выступать с докладами на темы изучаемых школьных предметов.

Язык предмета. Правильное произношение звуков и наименований букв (*эль, ка, эс, че* и т. д.). Такая-то буква обозначает такой-то звук (такой-то звук обозначается такой-то буквой). Подчеркнуть букву, которая обозначает такой-то звук (но не «подчеркивая звук»). Мягкий знак (а также *я, ю, е, ё, и*) обозначает мягкость предшествующего согласного (недопустимо: «смягчает предшествующий согласный»). Звонкий (глухой), твердый (мягкий) звук.

## ЛЕКСИКА

Воспроизведение лексических определений. Отрабатывается введение примеров с помощью слов *Так, например* и концовка (заключение) объяснительной части ответа типа: «Значит, такие-то слова (рассматриваемые слова) являются антонимами (синонимами и т. д.)».

Пересказ параграфа, в котором изложены теоретические сведения, например § 44 «Прямое и переносное значение слов»; § 46 «Синонимы». В первом из параграфов материал излагается индуктивным способом: от анализа примеров к выводу, во втором — дедуктивным путем: от общего положения к его иллюстрации на отдельных примерах. При этом впервые в учебнике дается образец анализа языкового материала. Важ-

но обратить внимание детей на эту часть текста, что, как показывает опыт, помогает детям пересказать содержание параграфа. Естественно, что при пересказе ученики могут построить свои высказывания не так, как это сделано в учебнике (т. е. заменить индуктивный путь изложения дедуктивным или наоборот), подобрать свои примеры и дать толкования.

Высказывания репродуктивно-продуктивного характера связаны с выполнением «Контрольных вопросов и заданий» (в частности, ответ на вопрос 8 (с. 139): «С какой целью используются в речи слова с переносным значением и синонимы?» — требует синтеза — собирания материала из параграфов (§ 44, 46) и упражнений (например, 300, 315, 316), как и аналогичное задание в разделе «Фонетика» («Для чего нужно знать алфавит?»). Однако, в отличие от предыдущего, данное высказывание требует приведения своих примеров и их объяснения. Словарь учебника, тексты упражнений, а также материал произведений художественной литературы помогут учащимся. Учитель должен лишь напомнить детям, где они могут почерпнуть необходимые для ответа примеры.

Сообщения на лингвистические темы. Для организации этих сообщений целесообразно использовать различные словари (омонимов, антонимов, синонимов). Ученики знакомятся с отдельными словарными статьями (по указанию учителя или на выбор), пересказывают их содержание и по возможности иллюстрируют значение и употребление слов самостоятельно подобранными примерами. Так как в процессе изучения лексики ученики готовятся к описанию предмета, в первую очередь необходимо предложить для таких сообщений словарные статьи о синонимах, выделенных в учебнике (на с. 130 и 136).

Язык предмета. Значение слова объясняется, разъясняется, толкуется. Слово называет (обозначает)... Слова произносятся, звучат, пишутся, употребляются, помогают передать, выражают...

Слово такое-то имеет значение такое-то (значит то-то), имеет такие-то значения (о многозначных словах), слова такие-то имеют разные значения (об омонимах). Такое-то значение является прямым, такое-то — переносным. Такое-то слово употреблено в прямом (переносном) значении. Такие-то слова являются антонимами (омонимами, синонимами).

## СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

Воспроизведение определений и орфографических правил. Большинство изучаемых определений в той или иной мере знакомо детям. В IV классе делается акцент на родовом для морфем понятии — «значимая часть слова». Ученики должны, например, дать определение суффикса или приставки, указав на их значение в слове, а не только на

их место относительно корня слова. Кроме того, во многих случаях следует после определения указать способ деятельности, т. е. что нужно сделать, чтобы выделить окончание (в том числе и нулевое), основу, корень. Именно данная часть ответа иллюстрируется примерами (как и орфографические правила). Не случайно многие из «Контрольных вопросов и заданий» требуют воспроизведения знаний о способах деятельности (например, вопрос 2: «Как найти окончание и основу слова?») или приведения примера, показывающего понимание сути определяемого понятия (например, вопрос 4: «Покажите на 2—3 примерах, что окончание, суффикс и приставка действительно являются значимыми частями слова»).

Высказывания репродуктивно-продуктивного характера. Отрабатываются высказывания, построенные на сравнении сопоставляемых понятий. Например, вопрос 13: «Чем отличаются формы одного и того же слова от однокоренных слов?» (с. 172) — требует вычленения одного-двух отличительных признаков (однокоренные слова — это разные по своему лексическому значению слова с одним и тем же корнем; среди этих слов могут быть разные части речи; формы слова — это формы изменения одного и того же слова, например, по падежам или по лицам, временам и т. д.). Вопрос 14 (с. 172): «В чем сходство и в чем различие между суффиксом и приставкой?» — требует полного сравнения указанных в вопросе частей слова. В сущности, с этого момента начинается работа над устными высказываниями типа сравнительного описания (сравнительного рассуждения). Поэтому целесообразно вспомнить, что сравнить два предмета — это значит установить то, чем они похожи и чем различаются, что сравнивать предметы можно только по одним и тем же (сопоставимым) признакам; например, слова — по значению (вопрос 13); суффиксы и приставки — по роли (значению) и по месту в слове (вопрос 14). Ответы на вопросы сравнительного характера потребуют употребления оборотов: *различие между тем-то и тем-то в том, что ...; отличаются (различаются) тем, что ...*. Учеников IV класса затрудняет выражение сравнительных отношений указанного характера, поэтому целесообразно записать эти или подобные языковые средства для конструирования предложений типа: «Сходство (общее) между суффиксом и приставкой в том, что обе эти части слова — значимые: и суффикс, и приставка служат для образования слов. А различаются они тем, что ...»

Начало этой работы закладывают наблюдения и образец устного рассуждения, построенного на сопоставлении произношения и написания конечной согласной в приставках на з — с (см. § 56, наблюдения на с. 162 и образец устного рассуждения в упр. 380). В данном случае написание конечной согласной в приставках сравнивается по одному основанию — по их произношению (хотя во многих случаях важнее выделить букву,

перед которой стоит приставка на *з* или *с* — слова типа *безвкусный, бесшумный* и т. д.).

Сообщения на лингвистические темы в этом разделе программы целесообразно сгруппировать вокруг темы «Секрет названия» (см. § 50 «Корень слова», упр. 346). К этим высказываниям готовят тексты упр. 345 (почему среда называется средой) и упр. 348 (о наименовании *снегирь*). Эта же тема «секрета названия» продолжается в тексте упр. 407 (о происхождении слов *цирк* — *цикуль*) и завершается текстом обобщающего характера о том, что изучать строение слова — увлекательное занятие.

Целесообразно выслушать в классе и другие сообщения об интересных по своему строению и происхождению словах в русском языке. С этой целью могут быть использованы: книга В. А. Ивановой, Г. А. Панова, З. А. Потихи «Тайны родного языка» (Волгоград, 1969), написанная специально для ребят; книги Л. Успенского «Почему не иначе. Этимологический словарь школьника» (М., 1967), «Загадки топонимики» (М., 1969); книга Н. М. Шанского «В мире слов» (М., 1978) и др.

Устные сочинения. В связи с упр. 412 проводится первое устное сочинение на лингвистическую тему — рассуждение «Действительно ли все равно, как писать слова». Это устное сочинение, как любое рассуждение, требует выражения своей точки зрения, ее аргументации. Поэтому чрезвычайно важно обсудить вопрос, поставленный в задании к упр. 412: почему нужно писать слова по определенным правилам, а слова с непроверяемыми безударными гласными так, как их принято писать? Суть аргументов — принятое, одинаковое для всех написание слов облегчает понимание текста. Это доказательство может развиваться по-разному, на разных примерах.

Обсуждается также возможное начало устного рассуждения: «Саша Петров считает, что...»; «Я же думаю (считаю, полагаю), что...»; «Саша Петров неправ...»; «Я согласен с Сашей Петровым, что правила правописания не нужны (что лучше было бы писать как захочется)» и т. д.

Важно, чтобы в начале высказывания была сформулирована опровергаемая точка зрения и отношение к ней. Это начало организует последующее высказывание: почему автор согласен (не согласен) с высказанной Сашей мыслью. Если приводится не один, а два-три аргумента, целесообразно использовать слова, указывающие на порядок их введения: *во-первых, во-вторых* и т. д. Следует подчеркнуть, что тон высказывания должен соответствовать его задаче; например, убедить такого мальчика, как Саша П., в том, что он не прав. Этой задаче будет соответствовать убеждающий (рассудительный, спокойный) тон<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Более подробные указания о методике проведения данного сочинения см. в статье Т. И. Газеевой «Сочинение — рассуждение на тему «Нужно ли учить правила» в IV классе» (Русский язык в школе, 1973, № 1).

Язык предмета. Образовать формы (разные формы) одного и того же слова. Подобрать (записать) однокоренные слова. Окончание (приставка, суффикс и т. д.) обозначает то-то, указывает на то-то. Такое-то существительное (прилагательное, глагол) имеет окончание такое-то (у такого-то слова окончание такое-то). Неизменяемые слова оканчиваются на то-то (у них нет окончаний). На конце пишется (не об окончании). Слова с чередованием согласных (гласных). Слова с чередующимися согласными (гласными) в корне и т. д. Слова с беглой гласной. В корне (приставке) пишется такая-то буква. Корни *-лаг-* — *-лож-* (*-раст-* — *-рос-*) — корни с чередованием гласных букв. Слышится в корне звук такой-то, пишется буква такая-то.

## ЧАСТИ РЕЧИ

Воспроизведение определений и орфографических правил. Среди них — описательные, большие по объему определения частей речи (характеристика их по трем основаниям). Такого типа определения встречаются четвероклассникам впервые и, естественно, требуют прежде всего осознания их структуры (о чем подробно см. в главе «Изучение частей речи» на с. 178).

Особенностью этих определений является также то, что они дополняются образцами рассуждений, которые нередко носят сравнительный характер и используются для установления принадлежности слова к той или иной части речи (*белый* — *белизна*; *купаться* — *купание* и т. д.). Эта часть теоретических сведений (о способах деятельности) введена в упражнение 424 (с. 181), где дается образец устного ответа для определения имен существительных. Общий план этого типа ответа («Как определять части речи») дается в разделе «Памятки» (на с. 301).

Усвоение определенной последовательности действий в свою очередь облегчает ученикам формулировку ответов на вопросы типа «Какая это часть речи? Докажи»; «Почему данное слово относится (ты относишь) к глаголам (существительным, прилагательным)?», способствует освоению способов введения доказательств с помощью слов *во-первых*, *во-вторых* и т. д. и вывода с помощью слов *значит*, *таким образом* и т. д. Новыми, но несложными для усвоения четвероклассниками являются описательные определения кратких прилагательных и видов глагола, среди орфографических правил — правило о написании *о* и *е* после шипящих и *ц* в окончаниях существительных и прилагательных (с. 214, 225) и правило о написании букв *е* и *и* в корнях с чередованием (с. 252).

Орфографические правила также дополняются образцами рассуждений, предписаниями алгоритмического характера. См., например, указание о способе применения правила о написа-

нии *е, и* в окончаниях существительных (на с. 204) и образец рассуждения в упражнении 480, а также материалы о правописании гласных в падежных окончаниях прилагательных (§ 75, на с. 222 и в упр. 524) и в личных окончаниях глаголов (§ 90, на с. 264).

Пересказ текстов упражнений. В разделе «Имя существительное» предлагаются для пересказа тексты двух упражнений. Пересказ первого текста (упр. 454) позволит учащимся усвоить формы словоизменения существительного *мышь*, пересказ текста о невидимых чернилах (упр. 461) — формы существительного *чернила*. Поэтому важно перед пересказом проанализировать с морфологической точки зрения указанные существительные, выделить сочетания слов и словосочетания, в которых проявляются формы рода существительного *мышь* (например, *мышь съела, мышь исчезла* и т. д.) и форма числа существительного *чернила*.

Тексты упражнений 488 (об употреблении существительных на *-ий, -ие, -ия*), 492 (об употреблении слов *название* и *заглавие*), 577 (об употреблении глаголов *звать* и *называть*) содержат некоторые дополнительные сведения лингвистического характера. Целесообразно выслушать устные пересказы, подготовленные сильными учащимися.

Разбор частей речи. Учитель предлагает проанализировать данную в учебнике последовательность разбора. Ученики вычлениют постоянные и непостоянные признаки части речи; мотивируют последовательность введения каждого из них. Например: «Почему следует (почему лучше) вначале определить род существительного, а затем уже его склонение?» Или: «Почему вначале указывается число глагола, а потом лицо (или род)?» Затем анализируется образец связного устного разбора. Учитель обращает внимание на выражения типа *стоит в* (§ 65, разбор имени существительного), *здесь употреблено в* (§ 91, разбор глагола), и ученики тренируются в устном разборе, опираясь на данный в учебнике образец.

Высказывания репродуктивно-продуктивного характера. Высказывания, требующие самостоятельного обобщения материала двух-трех параграфов, связаны с ответами на вопросы типа «Когда у существительных в единственном числе пишется окончание *-и*, а когда *-е*?», «Когда после шипящих в именах существительных пишется на конце *ь*, а когда он не пишется?» (с. 216), «Перечислите известные вам случаи употребления *ь* после шипящих в глаголах» (с. 275). Эти вопросы требуют обобщения материала 2—3 параграфов. Вопрос типа «Какую роль в предложении может играть имя существительное в именительном падеже?» (с. 216) требует осмысления материала грамматического анализа, который дети производили в процессе выполнения различных упражнений, когда они определяли роль существительного в предложении. Целесообразно



напомнить эти упражнения: 420—422, 441, 465, 491 (существительные в им. падеже в роли подлежащего и сказуемого); 429, 432 (существительные-обращения).

Создание обобщенных лингвистически точных формулировок затрудняет учащихся. Ученики IV, да и V классов нередко просто присоединяют одну формулировку к другой. Например: «Глаголы во 2-м лице ед. ч. пишутся с *ь* после *ш*, глаголы в неопределенной форме на *чь* тоже пишутся с *ь* на конце». Далеко не всегда ученики могут найти языковые средства, которые позволили бы более обобщенно выразить мысль, а иногда, обобщая, просто опускают существенные признаки. Вот как, например, ученики IV класса пытаются сформулировать обобщенное правило о написании *ь* после шипящих у существительных и у глаголов: «У существительных женского рода, во 2-м лице ед. числа глаголов и у глаголов в неопределенной форме на конце пишется мягкий знак». В этом ответе много неточностей: говоря о существительных, нужно обязательно указывать склонение (род — необязательно); выражение «на конце» неточно: у глаголов *ь* сохраняется перед *-ся*; наконец, в формулировке правила отсутствуют слова *после шипящих*.

Предлагая подготовить ответы рассматриваемого типа, целесообразно проанализировать вопрос, вычленив в нем основание для обобщения, т. е. определить, что обобщается. Так, в формулировке вопроса-задания «Перечислите известные вам случаи употребления *ь* после шипящих в глаголе» выделенное основание (оно подчеркнуто) подсказывает начало ответа и его возможное построение: «Мягкий знак после шипящих пишется в следующих случаях...»

В процессе подготовки развернутых ответов, требующих обобщенных формулировок, важно организовать анализ и редактирование высказываний с характерными недочетами. Например, предлагается для анализа следующая формулировка: «Мягкий знак после шипящих пишется у глаголов во 2-м лице ед. ч. после *ш*, и еще мягкий знак после шипящих пишется в неопределенной форме после буквы *ч*».

— Как можно более сжато, обобщенно выразить эту же мысль?

— Мягкий знак после шипящих пишется у глаголов во 2-м лице ед. ч. после *ш* и у глаголов в неопределенной форме после буквы *ч*.

— А я бы ввела слово *всегда*: мягкий знак после шипящих всегда пишется... Это важно: показывает, что нет исключения.

— Как еще иначе можно сформулировать это правило?

— После шипящих у глаголов мягкий знак пишется в следующих случаях: *во-первых* ... *во-вторых*...

Последняя формулировка позволяет обратить внимание учеников на начальное предложение ответа и языковые средства,

характерные для высказываний обобщенного типа («...пишется в следующих случаях», «...употребляется в разной роли», «во-первых», «первое» и т. д.), т. е. на средства выражения обобщения и конкретизации. Формулировки правил обобщенного характера предполагают также использование ограничительной частицы *только*: «*б...* пишется у существительных только 3-го склонения» (см. учебник, с. 25); «*И...* пишется только у существительных таких-то» (см. орфограмму № 17, с. 204, 206 и таблицу на с. 25).

Высказывания, в основе которых лежит группировка материала, проводятся на основе схем и таблиц, что облегчает четвероклассникам построение таких высказываний. Такого типа сообщение проводится, например, по схеме «Части речи» (см. упр. 418). Важно обсудить с учениками возможное начало ответа (например: «В русской грамматике выделяется 10 частей речи. Все они делятся на три группы...») и переходы от одной части ответа к другой (например: «К группе такой-то относятся следующие части речи...»).

Этот тип ответов закрепляется в дальнейшем в разделе «Повторение и обобщение изученного в IV классе» в связи с выполнением упражнений 663 (таблица «Звуки русского языка») и 671 (таблица «Члены предложения»).

Высказывания, построенные на сопоставлении, типа «Чем отличаются одушевленные существительные от неодушевленных?» (с. 216), «Чем отличаются имена прилагательные от имен существительных?» (с. 233), «Чем отличается будущее простое от будущего сложного?» (с. 275) требуют вычленения только признаков различия. Во всех этих случаях учитель предлагает выделить основания для сравнения (значение, форма и т. д.). Так, одушевленные и неодушевленные имена существительные сравниваются по значению и по формам словоизменения, будущее простое и будущее сложное — по особенностям самих форм и особенностям их образования и т. д. Осознание оснований сравнения позволяет ученикам более глубоко осмыслить изученный материал и закрепить умение сравнивать.

Полное сравнение связано с подготовкой ответов на вопросы типа «Что общего между полными и краткими прилагательными и чем они отличаются?» (с. 233). И в данном случае прежде всего выделяются основания для сравнения: значение, роль в предложении, формы словоизменения. Затем устанавливается общее (и полные, и краткие прилагательные обозначают признак предмета, и те и другие могут выступать в предложении в роли сказуемого) и вычленяются различия (краткие прилагательные имеют другие окончания, не изменяются по падежам, не выступают в предложении в роли определений).

При подготовке устного ответа типа полного сравнительного описания (сравнительной характеристики) необходимо коллективно составить схему и план высказывания. Например:

## Полные и краткие прилагательные

Схема	План
I. Различия между А и Б:	I. Три отличительных признака:
а)	а) изменение;
б)	б) окончания;
в)	в) роль в предложении.
II. Общее:	II. Общее:
а)	а) связь с сущ.;
б)	б) изменение по родам и числам;
в)	в) роль сказуемого в предложении.
III. Вывод.	III. Различить нетрудно.

Затем обсуждается возможное начало ответа, переходы от одной части к другой, а также его концовка — вывод, например: «Итак, между краткими и полными прилагательными много общего, но есть и различия, по которым легко узнать, какое перед нами прилагательное — полное или краткое».

Высказывания, построенные на синтезе изученного материала. Среди них более легкими являются развернутые ответы по данному в учебнике плану, например, о существительном, прилагательном, глаголе как частях речи (упр. 448, 523, 568). В этих ответах ученики могут использовать материал не одного, а двух-трех параграфов. Так, говоря об имени существительном как о части речи (упр. 448), ученики отмечают наличие среди имен существительных таких разрядов, как одушевленные — неодушевленные; собственные — нарицательные, опираясь при этом на материал § 62, 63 и 64.

Следующая ступенька — подготовка сообщения на основе выборки материала из нескольких параграфов, заданий и текстов упражнений. На данном этапе работы четвероклассники находят нужный материал в процессе коллективных поисков или самостоятельно. Эти поиски сопровождаются составлением плана ответа.

Так, предлагая четвероклассникам подготовить развернутый ответ на тему «Падеж имен существительных», учитель вначале попросит учеников вспомнить, что они знают об этой категории имен существительных. Выясняется, например, что ученики помнят определение склонения, знают наименования падежей, падежные вопросы. Перечитав § 70, ученики вспомнят, как нужно действовать, чтобы правильно определить падеж (с. 200). Фактически дети знают больше: им известно, что именительный падеж единственного числа — это начальная форма имени суще-

ствительного и что склонение определяется именно по этой форме (§ 69), что имена существительные в именительном падеже в предложении употребляются в качестве подлежащего и сказуемого, а также выступают в роли обращения, что предложный падеж употребляется только с предлогами и т. д. Учитель заставит учащихся вспомнить этот материал, указав страницы учебника, поставив необходимые вопросы. Нужный для ответа материал фиксируется на доске, например, так:

Падеж имен существительных.

1. Количество падежей, их наименования, падежные вопросы (с. 23—24).
2. Как определить падеж (с. 200).
3. Особенности именительного падежа:
  - а) начальная форма (с. 198);
  - б) роль в предложении (упр. 420, 421, 432).
4. Роль в предложении имен существительных в косвенных падежах (упр. 472, 476, 477).
5. Особенности предложного падежа.
6. Как отличить им. п. от вин.,  
род. п. от вин.

Чтобы запись, приведенная выше, выполнила и функцию плана ответа, учитель поставит вопрос о целесообразности последовательности изложения материала или предложит ее сам, мотивируя логику возможного построения ответа: «Мы сказали, сколько падежей в русском языке и как они называются, теперь мы можем сказать, что нужно делать, чтобы правильно определить падеж — ведь падежей шесть; дальше мы можем сказать о том, что особенно трудно отличить винительный падеж имен существительных неодушевленных от именительного падежа, и тогда наш шестой пункт станет третьим, а потом уже скажем об особенностях всех падежей, начиная с именительного (3, 4, 5-й пункты). Можно построить свой ответ иначе: от наименования падежей (пункт 1) перейти к характеристике отдельных падежей (3, 4, 5-й пункты), а потом уже сказать о том, как нужно определять падеж (пункты 2 и 6)». Завершая эту подготовительную работу, учитель спросит о том, как можно начать этот большой ответ, — важно, чтобы начальное предложение было понятным и вводило в суть того, о чем дальше пойдет речь. Приводим удачные, на наш взгляд, начальные фразы, предложенные четвероклассниками: 1) «Существительные в русском языке изменяются по падежам. Таких падежей шесть...»; 2) «В русском языке шесть падежей...»; 3) «В русском языке существительные склоняются, т. е. изменяются по падежам. Ученые выделяют в русском языке шесть падежей».

В конце изучения определенной части речи ученики готовят итоговые сообщения по плану, составленному самостоятельно (см. также упр. 668 в разделе «Повторение и обобщение изу-

ченного в IV классе»). Формулировки широких тем типа «Расскажи, что ты знаешь об имени прилагательном» требуют конкретизации, иначе учащиеся включают в ответы не самые существенные сведения о том или ином языковом явлении, а порой и начинают с них, например: «Окончания прилагательных в мужском и среднем роде в творительном падеже единственного числа *-ым, -им*, а в предложном падеже — *-ом, -ем*».

Такие широкие формулировки могут быть конкретизированы с помощью словесных пояснений, уточнений, в том числе с помощью плана, например:

Морфологические признаки имен существительных.

1. Существительное — одна из самостоятельных частей речи.
2. Характеристика имени существительного по морфологическим признакам.
3. Падежи, их последовательность, вопросы.
4. Три склонения, основания их выделения.
5. Число. Особенности форм числа некоторых существительных.

**Язык предмета.** Такое-то слово — существительное (глагол и т. д.). Слово такое-то является такой-то частью речи. Имена существительные *относятся* к такому-то роду, склонению. Существительное такое-то *такого-то рода* (не: «в таком роде»).

В предложении существительное (прилагательное, глагол) *чаще всего* (обычно) *бывает* (является) таким-то членом предложения (выступает в роли). В таком-то предложении существительное такое-то является таким-то членом предложения. Такой-то член предложения выражен такой-то частью речи. Имена существительные обозначают предмет (являются названиями предметов, называют предметы).

Существительное такое-то *стоит* в таком-то числе, в таком-то падеже, имеет падежное окончание такое-то. Или: стоит в форме такого-то числа, такого-то падежа. Существительное такое-то *имеет только форму* единственного (множественного) числа. У существительного такого-то *пишется на конце -ии* (не окончание!); после шипящих пишется (не пишется) на конце мягкий знак. Имя собственное такое-то написано (пишется) с большой буквы и *заключается* в кавычки.

Имена прилагательные имеют полные и краткие формы. Прилагательное такое-то употреблено в полной (краткой) форме. Имена прилагательные *изменяются по ...*, прилагательное такое-то согласуется с именем существительным таким-то, стоит в таком-то роде, числе, падеже.

Глаголы в неопределенной форме. Глаголы в форме прошедшего (настоящего, будущего) времени, в форме такого-то лица и т. д. Глаголы в прошедшем времени, в таком-то лице и т. д. *Формы* будущего простого и сложного времени.

### ПОВТОРЕНИЕ В НАЧАЛЕ ГОДА

Слово учителя<sup>1</sup>:

— Задумывались ли вы, ребята, над тем, что такое язык? Один человек говорит, другой — слушает и понимает его. Вы читаете книгу, газету, журнал и тоже понимаете, что написано. С помощью языка человек устно или письменно выражает свои мысли и чувства, передает знания, влияет на мысли и поступки других людей. Поэтому говорят, что язык — средство общения.

Мы говорим о языке вообще. А что такое русский язык?

Русский язык — это средство общения русского народа. А немецкий язык? Французский язык? Армянский язык?

— Но только ли русские говорят на русском языке? (Нет. В нашей стране миллионы людей разных национальностей владеют русским языком. Кроме того, наш язык как иностранный изучают сейчас в школах многих стран мира.)

— На сотнях языков говорит население земли. Каждый язык имеет свой звуковой и грамматический строй, свои слова.

Иван Сергеевич Тургенев, высоко ценивший достоинства русского языка, обращается к нам и к будущим поколениям с такими словами: «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками... Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием; в руках умелых оно в состоянии совершать чудеса!» Несколько слов из этого обращения авторы учебника сделали эпиграфом к учебнику. (Раскрываются книги, один из учеников читает.)

— Что значит беречь язык? (Беречь — это значит стремиться не нарушать его правила, учиться правильно и точно выражать свои мысли.)

— Представьте себе такую картину — ее описывает писатель А. Дорехов: «Сережа вернулся из кино.

— Что, хорошая была картина? — спросил я.

— Ух, и здорово! — ответил он. — Сначала, значит, он вдруг узнает, а потом, понимаете... Ну, словом, просто здорово... Понимаете?

Но я не понимал».

— Почему же писатель не понял Сережу?

— Вот как сам он пишет об этом: «Сережа так и не сумел мне толком рассказать, что же так понравилось ему в картине. Для такого рассказа у него не нашлось нужных слов».

Затем ученики знакомятся с учебником: находят оглавление (в нем названы те разделы науки о языке, которые будут изучаться в IV классе), алфавитный указатель, приложения (словарь, памятки), иллюстрации, материал на внутренней стороне обложки (орфограммы и словари) и условные обозначения.

Подводя итог знакомству с учебником, учитель спросит, кто еще, кроме авторов учебника, трудился над созданием этого

<sup>1</sup> Учебники должны лежать на партах закрытыми.

учебника (см. с. 304 — редакторы, художники и др.; работники типографии), и отметит, что этот учебник удостоен первой премии К. Д. Ушинского.

После этого выполняются (полностью или частично) упражнения 1 и 2.

Учитель знакомит детей с памяткой «Как готовиться к диктантам по учебнику».

Задание на дом: упр. 3 (диктант с подготовкой).

При повторении состава слова (§ 1) учащиеся должны восстановить умение выделять (с помощью условных обозначений) корень, окончание, приставку, суффикс; вспомнить, что такое корень, какие слова называются однокоренными. В дальнейшем учащиеся систематически будут упражняться в разборе слов по составу, для чего в учебнике выделены цифрой<sup>2</sup> наиболее «прозрачные» по составу слова. (Впервые это выделение встретится в упр. 14: *на чистом<sup>2</sup> небе*, на что и следует обратить внимание детей.) Разработку урока см. в разделе «Изучение словообразования» (с. 154—156).

Следующие параграфы содержат материал для повторения правописания безударных (проверяемых и непроверяемых) гласных и согласных в корне слова. Знакомясь с теоретической частью этих параграфов, учащиеся вспоминают правила и знакомятся с понятием орфограмм и с их графическим обозначением. Разработку уроков см. в разделе «Работа по орфографии» (с. 11—15).

Пользуясь образцами рассуждения (например, на с. 15), учащиеся овладевают теми мыслительными операциями, которые требуются для правильного применения правил.

В начальных классах учащиеся познакомились с восемью частями речи. Цель повторения в начале года — восстановить в памяти изученное и потренировать в «узнавании» в тексте глаголов, существительных, прилагательных, местоимений, наречий.

Повторение частей речи начинается с глагола (§ 8).

В начальных классах учащиеся узнали два признака глагола (обозначает действие; изменяется по лицам и временам); познакомились с правописанием *-тся, -ться; е и и* в личных окончаниях глаголов; *не* с глаголами.

Учитель обратит внимание учащихся на то, что цифра<sup>3</sup> около слова *скажешь* (см. упр. 56) означает требование разобратить его как часть речи. Образец разбора глагола дан в упр. 53.

Материал § 9 «Имя существительное» нацелен на повторение: а) основных грамматических признаков имени существительного (род, число, падеж) и типов склонения; б) правописания *е* и *и* в падежных окончаниях, *ь* после шипящих на конце слова у существительных 3-го склонения. Учащиеся вспоминают названия падежей, порядок их следования и падежные вопросы.



При анализе таблицы (см. с. 24) учащиеся вспомнят признаки, по которым имена существительные относятся к одному из трех типов склонения: принадлежность к одному из трех родов (см. графу 2) и падежное окончание начальной формы единственного числа (см. графу 3).

Анализируя таблицу «Окончания *е* и *и* у существительных в единственном числе» (упр. 64), учитель обращает внимание учащихся не только на три падежа (родительный, дательный, предложный), включенных в таблицу, но и на верхнюю строчку таблицы, где указаны типы склонения, так как выбор *е* или *и* в окончании зависит от правильного определения как падежа, так и склонения существительного.

Основная цель § 10 «Имя прилагательное» — повторить 1) значение имен прилагательных, их грамматические признаки и 2) склонение прилагательных, их правописание.

Учитель проводит повторение признаков имен прилагательных в сопоставлении с именами существительными: что обозначают существительные, а что прилагательные? На какие вопросы отвечают имена существительные, а на какие — прилагательные? Как изменяются существительные (по числам и падежам; по родам они не изменяются, а принадлежат к одному из трех родов), а как прилагательные? (по родам, падежам и числам; прилагательные относятся к существительным и стоят в том же роде, числе и падеже, что и определяемые существительные, согласуются с ними).

Затем учитель показывает роль прилагательных в речи. Сравнивая два текста (упр. 70), учащиеся определяют, что благодаря именам прилагательным описание сада в августе стало более точным и выразительным. Затем дети назовут вопросы, на которые отвечают выделенные в тексте имена прилагательные.

Сведения о местоимениях (§ 11), полученные учащимися в начальных классах, невелики. Им известны только личные местоимения 1, 2 и 3-го лица, их склонение; раздельное написание с предлогами; правила употребления местоимений 3-го лица после предлогов.

### ТЕКУЩЕЕ ПОВТОРЕНИЕ

Текущее повторение — это важный этап не только в системе повторения, но и в общем процессе обучения, осуществляется оно как в органической связи с изучением нового материала, так и самостоятельно.

Распространенным приемом, позволяющим устанавливать логические связи известного с изучением нового материала, является прием сравнения. Так, например, учащиеся успешнее овладевают сложным предложением, если оно сопоставляется с простым, известным детям по начальной школе.

Однако нужно иметь в виду, что не все важные и нужные для успешного языкового развития изученные темы можно повторить и закрепить с учетом естественных связей. Поэтому текущее повторение осуществляется и вне связи с новым материалом.

Чтобы обеспечить текущее повторение, даются задания к упражнениям (они помещены после основного задания и отмечены значком ●), а также словарные диктанты, в которые включены наиболее трудные для усвоения слова.

Большие возможности для систематического повторения наиболее трудных тем дает языковой разбор. С этой целью в учебник в определенной последовательности введены задания по фонетическому, морфологическому, орфографическому, синтаксически-пунктуационному разбору. Слова и предложения для разбора обозначены цифрами. Так, в процессе изучения раздела «Синтаксис и пунктуация» учащиеся 11 раз будут обращаться к разбору слов по составу и 11 — к морфологическому.

### **ПОВТОРЕНИЕ В КОНЦЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ И В КОНЦЕ ГОДА**

Повторение в конце изучения раздела проводится для закрепления и обобщения пройденного. В связи с этим в учебнике в конце каждого раздела даны вопросы и упражнения обобщающего характера. Это тот минимум, на основе которого учитель строит обобщающие уроки.

**Урок обобщающего повторения по синтаксису**

Цель урока: систематизировать и обобщить изученные синтаксические сведения.

#### **Ход урока**

1. Чтение сведений о предмете синтаксиса и пунктуации (с. 89). Учитель ставит вопросы, отвечая на которые ученики наполняют конкретным содержанием такие синтаксические понятия, как «словосочетание», «предложение». Вот примеры таких вопросов: «Вы познакомились в синтаксисе со словосочетаниями — а что вы о них знаете?», «Какие предложения вы изучали?», «Какие члены предложения вы знаете?», «Какие знаки препинания вы научились ставить?», «Какие пунктограммы были изучены в разделе?».

2. Работа с контрольными вопросами и заданиями. (Желательно, чтобы ученики давали связные ответы, иллюстрируя их примерами.) Эту работу целесообразно сочетать с выполнением упражнений. Например: а) выполнив устно задание 1 (учащиеся приводят примеры словосочетаний и называют в них главные и зависимые слова), целесообразно перейти

к упражнению 214 (записать под диктовку словосочетания, обозначить словосочетания типа «существительное+существительное»); б) после ответа на вопрос 6 «Какие бывают предложения по наличию второстепенных членов?» следует обратиться к упражнению 215, предложив учащимся определить, какие из схем отражают распространенные и нераспространенные предложения (по первым двум схемам устно составляются предложения).

Ответив на вопросы: «Что такое основа предложения?», «Какие члены предложения являются главными?», учащиеся находят параграф, в котором они изучали главные члены предложения (§ 19).

3. Самостоятельная работа. Составление предложений по схемам (упр. 215, 216) позволяет вспомнить различные виды предложений, с которыми дети знакомились при изучении синтаксиса, и их пунктуационное оформление. Такая работа позволяет выявить не только степень владения изученным материалом, но и умение абстрактно мыслить.

Задача итогово-заключительного повторения в конце года — привести в систему знания, полученные учащимися за год (по вводному курсу синтаксиса и пунктуации, по фонетике, лексике, словообразованию, морфологии, орфографии). Основная цель этого повторения — помочь учащимся создать целостное представление об изученном за год, помочь более глубокому осознанию и запоминанию материала.

В классах, где проводилось текущее и обобщающее повторение, где учитель «не обходил» обобщающе-классификационных упражнений учебника, по их образцу составлял свои таблицы, учащиеся, как правило, самостоятельно могут выполнить большую часть заданий и упражнений, предназначенных для заключительного этапа повторения.

На повторение в конце года программа отводит 10 часов. В разделе «Повторение и обобщение изученного в IV классе» пять параграфов, неравноценных по объему.

Содержание повторения в конце года во многом определяет сам учитель, так как только он знает, как был усвоен учащими его класса материал программы.

Особое место занимает урок, где сжато повторяется материал почти всего курса. Начинается это повторение с вопроса о разделах науки о языке (§ 94). Обобщающая таблица (упр. 661) позволит вспомнить, какие разделы науки о языке изучались в течение года, что именно изучалось в каждом разделе.

Второй вопрос (§ 94) направлен на осознание взаимосвязи между разделами науки о языке (морфологии и орфографии, словообразования и орфографии, синтаксиса и пунктуации).

Обобщению и систематизации изученного способствует классификационная работа (группировка явлений по тем или иным

признакам), самостоятельное составление детьми обобщающих таблиц, а также выведение общих правил для сходных явлений.

Обобщающие таблицы обычно составляются по образцам (образцы либо находятся в учебнике, либо даются учителем).

## ИЗУЧЕНИЕ СИНТАКСИСА

### ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Основной единицей синтаксиса является предложение, в составе которого слова используются в определенной форме. В любом предложении, если только оно не состоит из одной словоформы, можно выделить сочетания слов, связанные между собой грамматически и по смыслу. Одни из этих сочетаний возникают только в составе предложения (сочетание подлежащего и сказуемого), другие можно образовать и вне предложения (словосочетания).

Предложения функционируют в речи не разрозненно, а в тесной связи друг с другом, образуя соединения, характеризующиеся разной степенью смысловой и грамматической слитности. Объединяясь, они образуют различные виды сложных предложений и сложное синтаксическое целое (текст).

Таким образом, объектом изучения синтаксиса являются сочетания слов, словосочетания, предложения, текст. Со всеми этими синтаксическими единицами учащиеся знакомятся в процессе изучения вводного курса синтаксиса в IV классе, который является также базой для изучения пунктуации и формирования пунктуационных навыков.

Ведущими задачами в обучении синтаксису следует считать овладение основными синтаксическими понятиями и умениями, обогащение синтаксического строя речи, овладение синтаксическими нормами, развитие связной речи, развитие мыслительных способностей учащихся.

Учащиеся IV класса должны:

1) знать: что изучает синтаксис; отличие словосочетания от предложения; отличие простого предложения от сложного; особенности главных и второстепенных членов предложения; особенности однородных членов предложения; отличие подлежащего от обращения; особенности предложения с прямой речью; отличие прямой речи от диалога;

2) уметь: выделять основу предложения; выделять из предложения словосочетания; составлять словосочетания с главными словами — изученными частями речи; распознавать предложения по цели высказывания, восклицательные предложения; различать члены предложения (в предложениях без обособленных и вводных слов); отличать подлежащее от обращения; различать простое и сложное предложения; находить однородные члены (кроме определений); производить синтаксический раз-

бор простых двусоставных предложений и сложных предложений (состоящих из двусоставных); составлять простые и сложные предложения, предложения с однородными членами, с обращениями, с прямой речью, диалоги; выразительно читать и произносить предложения изученных видов; правильно выбирать формы слов в словосочетании и предложении.

Содержание раздела вводного курса синтаксиса для IV класса обусловлено задачами преподавания этого раздела, его спецификой и уровнем знаний и навыков, полученных учащимися в начальных классах.

Общий объем сведений раздела графически можно представить в таком виде.

Сведения по синтаксису и пунктуации, известные учащимся из программы I—III классов	Новые сведения по синтаксису и пунктуации	
	входящие в обязательный минимум	для знакомства
1	2	3
<p>1. Связь слов в предложении.</p> <p>2. Предложения повествовательные, вопросительные.</p> <p>3. Восклицательные предложения. Точка, вопросительный и восклицательный знаки в конце предложения.</p> <p>4. Логическое ударение.</p> <p>5. Главные члены предложения.</p> <p>6. Второстепенные члены предложения (без деления).</p> <p>8. Интонация перечисления. Предложения с однородными членами. Запятая между однородными членами.</p>	<p>1. Словосочетание: главное и зависимое слово в словосочетании.</p> <p>2. Побудительные предложения.</p> <p>3. Точка и восклицательный знак в побудительном предложении.</p> <p>6. Дополнение, определение, обстоятельство.</p> <p>7. Нераспространенные и распространенные предложения.</p> <p>8. Предложения с однородными членами, соединенными союзами <i>а, но</i>.</p> <p>9. Понятие об обращении. Знаки препинания при обращении.</p>	<p>5. Выражение сказуемого существительным и прилагательным. Тире между подлежащим и сказуемым, выраженными существительными.</p> <p>8. Распространенные однородные члены. Обобщающее слово при однородных членах. Двоеточие после обобщающего слова перед однородными членами.</p> <p>9. Распространенные обращения.</p>

1	2	3
	<p>10. Сложные предложения бессоюзные и с союзами <i>и, а, но, что, чтобы</i> (с двумя главными членами в каждом простом, входящем в состав сложного).</p> <p>11. Понятие о прямой речи. Знаки препинания в предложениях с прямой речью (после слов автора и перед ними).</p> <p>12. Понятие о диалоге.</p> <p>13. Понятие о тексте.</p>	<p>10. Сложные предложения с союзами <i>потому что, где, когда, если</i> (с двумя главными членами в каждом простом, входящем в состав сложного).</p> <p>12. Выделение реплик с помощью тире.</p> <p>13. Средства связи между предложениями в тексте.</p>

Из таблицы видно, что общий объем сведений состоит из материала, известного детям, и нового, причем в новом материале не все предназначено для обстоятельного изучения: есть сведения, с которыми учащиеся только знакомятся, а затем будут работать над ними вплоть до изучения систематического курса синтаксиса.

Известный детям материал нельзя изучать как новый — теми же темпами, как в начальных классах. Если не учесть сказанного, может оказаться, что в отведенные программой часы раздел не будет пройден, не будут закреплены основные понятия курса.

Лингвистической основой вводного курса синтаксиса является положение, характерное для структурно-семантического направления в языкознании: изучаемые синтаксические явления рассматриваются со стороны их значения (семантики), строения (структуры), назначения (функции).

Работа по синтаксису требует систематических наблюдений над интонационной стороной речи. Они важны и для овладения синтаксическими понятиями, и для формирования пунктуационных навыков и навыков выразительного чтения, и для развития интонационного слуха. Учащиеся с развитым интонационным слухом значительно успешнее овладевают интонационной стороной речи, правильно улавливают логические и синтаксические ударения, чувствуют мелодику тона и изменения темпа произнесения предложения, свободно определяют места пауз. Учебник предусматривает целенаправленную работу по формированию

интонационных норм чтения (см. учебник, с. 45, 46, 47, 51, 53 и др.). Содержание этой работы в большой мере определяется характером изучаемого синтаксического материала. Оно представлено в учебнике следующим образом: § 16 — чтение предложений, в конце которых стоят точка и вопросительный знак (интонация сообщения, вопроса, побуждения); соблюдение пауз между предложениями в тексте; соблюдение при чтении пауз между группой подлежащего и группой сказуемого; выделение на слух и при чтении слов, на которые падает логическое ударение; § 17 — чтение предложений, в которых выражены сильные чувства: радость, печаль, удивление, восторг, страх и т. п. (восклицательная интонация); § 25 — чтение предложений с перечислительной интонацией и интонацией сопоставления; § 26 — чтение предложений с обращениями, стоящими в начале, середине и конце предложений (звательная интонация); § 28 — соблюдение при чтении паузы между простыми предложениями, вошедшими в состав сложного; передача подчинительной интонации и интонации противопоставления; § 30 — чтение конструкции с прямой речью (интонационное выделение слов автора, передача своеобразных интонаций чужой речи); § 31 — ограничение при чтении реплик в диалоге; выразительное чтение каждой реплики.

Следующей особенностью раздела является предусмотренная учебником систематическая работа по повторению орфографии. Этой цели служат а) упражнения с пропуском букв в словах, представляющих интерес в орфографическом отношении (с непроверяемыми гласными, непроизносимыми согласными и т. п.); б) дополнительные орфографические задания (см., например, упр. 90: выписать слова с проверяемыми безударными гласными в корне; упр. 120: назвать орфограммы в корнях слов с пропуском букв); в) словарно-орфографические диктанты, содержащие наиболее трудные в орфографическом отношении слова (см. упр. 92, 145, 170, 181, 199, 214 и др.).

Такой подход дает возможность вернуться к каждой из восьми повторенных в начале года орфограмм не менее 3—4 раз.

Раздел содержит материал для работы по стилистике и по развитию связной речи. Ученики знакомятся с понятием «основная мысль высказывания» (см. раздел «Связная речь»), определяют стиль текста (упр. 104), стиль своего сочинения (упр. 135), устного ответа (упр. 110, 157) и т. д.

#### **РАБОТА НАД ЧАСТИЧНО ИЗВЕСТНЫМИ СИНТАКСИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ**

С некоторыми синтаксическими темами, предложенными в учебнике для IV класса, учащиеся знакомы, поэтому эффективность работы над частично известными темами обусловлена строгим соблюдением принципа преемственности. Так, учащие-

ся умеют выделять в предложении пары слов, связанных между собой по смыслу (без предлогов и с предлогами), и ставить вопрос от одного слова к другому.

Словосочетание в учебнике для IV класса рассматривается как номинативная единица языка, поэтому 1) словосочетания могут рассматриваться и вне предложения (как особые лексико-грамматические единицы), и в составе предложения; 2) сочетания слов, образуемые подлежащими и сказуемыми, к числу словосочетаний не относятся, поскольку здесь налицо отношения, возникающие только в предложении («предикативные отношения»); 3) не следует брать для работы над словосочетанием однородные члены предложения, так как группа однородных членов не образует словосочетания.

Знакомство четвероклассников со словосочетанием ограничено а) именными словосочетаниями, в которых главным словом является имя существительное, а зависимым — имя прилагательное или существительное с предлогом и без предлога (*кленовый лист, лист клена, лист от клена*), и б) глагольными словосочетаниями, в которых главным словом является глагол, а зависимым — имя существительное (с предлогом или без предлога) или наречие из списка выученных в начальной школе слов (*читать книгу, читать в библиотеке, бегло читать*).

Другие типы словосочетаний в IV классе не рассматриваются. Отталкиваясь от умения ставить от одного слова к другому вопрос, учащиеся знакомятся со структурой словосочетания и устанавливают, что зависимое слово связывается с главным по смыслу и грамматически. Смысловая связь выявляется с помощью вопросов, которые ставятся от главного слова к зависимому. Грамматическими средствами связи зависимого слова с главным служат окончания и предлоги.

Полезно обратить внимание детей на порядок слов в словосочетаниях. Словосочетания (вне предложения) имеют постоянный порядок слов. Так, например: «прилагательное+существительное» (*веселый спектакль, раннее утро*), «глагол+существительное в косвенном падеже» (*встретиться с другом, выполнить работу*) и т. д.

Учащиеся знают, что словосочетания используются для построения предложения, но, включенные в состав предложения, словосочетания могут претерпевать различные изменения. Поэтому порядок слов в словосочетании и порядок слов в предложении может совпадать или не совпадать. Так, например, в предложении *Лагерь готовился к новому празднику* порядок слов в словосочетаниях, находящихся в составе предложения, совпадает с порядком слов в словосочетаниях вне предложения (*готовимся к празднику, к новому празднику*). А вот пример с неполным совпадением: *Ужинать отряд ходил без Натки* (А. Гайдар). Порядок слов в словосочетании *ужинать ходил* не



совпадает с порядком слов в этом словосочетании вне предложения. Эти языковые явления необходимо иметь в виду при подборе дидактического материала для упражнений: надо учитывать, совпадает или не совпадает порядок слов в словосочетании, находящемся в составе предложения, с порядком слов в том же словосочетании вне предложения. Нужно помнить и о том, что работа над словосочетанием вне предложения легче увязывается с работой по орфографии.

Знакомство с порядком слов в словосочетании предупредит распространенную ошибку: при выписывании из предложений словосочетаний с прилагательным — зависимым словом школьники часто ставят его после главного слова (*утро холодное*), что может быть понято как «подлежащее + сказуемое».

Вычленение словосочетаний из предложений является более сложным упражнением, чем анализ готовых словосочетаний. И это нужно иметь в виду при подборе дидактического материала.

Полезно в процессе работы над словосочетаниями предлагать учащимся упражнения, направленные на общезыковое развитие и развитие логического мышления, например:

1. Установить, по какому признаку данные словосочетания можно распределить на две группы: *Осеннее время, неизвестная местность, почувствовать толчок, удариться о ствол, купол парашюта*. (По характеру главного слова: одни из них именные, другие — глагольные.)

2. По какому признаку можно распределить данные именные словосочетания на две группы? *Незнакомый предмет, изучение природы, заволжские степи, лесные острова, удочка из бамбука*. (По способу выражения зависимого слова.)

3. Какие главные слова в этих словосочетаниях обозначают предмет, какие — действия? *Лесной запах, повеяло сыростью, поймал шмеля, бесшумно пролетел, проснулся ночью*.

4. Заменить зависимые слова однокоренными прилагательными и поставить их перед существительными. *Дом из кирпича, ручка от двери, трубы из стали*.

Понятие «предложение» — одно из основных понятий синтаксиса. Это та единица, с помощью которой язык выполняет свою основную функцию — является средством общения. Работу над § 14 «Предложение» нужно проводить в плане обобщенного повторения известных детям сведений. Выполняя упражнение 103, учащиеся делают вывод, что отдельные слова и словосочетания, не связанные между собой, не являются предложениями и не могут служить средством общения. Затем устанавливается второй признак предложения — наличие главных членов, которые составляют грамматическую основу предложения (см. наблюдение на с. 40).

Упражнение 104 позволяет вспомнить еще один грамматический признак предложения — интонацию конца (в рассматривае-

мом упражнении все предложения повествовательные и произносятся со спокойным понижением голоса в конце).

Учащимся известно, что есть предложения, которые состоят из одного слова. Эти знания нужно закрепить. Выполняя упражнение 105, учащиеся, как правило, безошибочно находят эти предложения (в первом абзаце — *Вечер*, во втором — *Светает*). Задача учителя — подчеркнуть, что эти предложения имеют и смысловую, и интонационную законченность, но что их грамматическая основа состоит всего из одного главного члена. Следовательно, грамматическая основа предложения может состоять из двух главных членов или из одного — либо подлежащего (*Вечер*), либо сказуемого (*Светает*). Вводить термины *двусоставные* и *односоставные предложения* на этом этапе не следует.

Упражнения каждого параграфа расположены в определенной системе и, как правило, представляют собой единое целое с известными теоретическими сведениями, глубже раскрывают и дополняют их.

Задания упражнений носят комплексный характер, так как предусматривается работа не только с новым материалом, но и попутное повторение изученных языковых фактов, и обобщение, и перспективная подготовка к изучению некоторых последующих тем. Чтобы представить эту «цепочку», рассмотрим упражнения § 16 «Виды предложений по цели высказывания». Материал частично известен детям: они знакомы с повествовательными и вопросительными предложениями; с побудительными встречаются впервые. В параграфе представлен только один, самый распространенный вид побудительных предложений, в которых сказуемое выражено глагольной формой повелительного наклонения. Такое сказуемое обычно помещается в начале предложения (см. примеры в упр. 112). Побудительные предложения со сказуемым-глаголом в форме повелительного наклонения в большинстве своем бывают односоставными, т. е. без подлежащего. На это языковое явление полезно обратить внимание учащихся, но для разбора по членам такие предложения детям не предлагаются.

Цели изучения данного параграфа: 1) познакомить учащихся с классификацией предложений по цели высказывания; 2) научить правильно читать повествовательные, вопросительные и побудительные предложения.

В процессе анализа отдельных предложений учащиеся без труда находят повествовательное предложение, т. е. предложение, в котором сообщают о чем-либо, и вопросительное, т. е. предложение, содержащее вопрос. Указывают и предложения, в которых выражен совет, просьба: 1) *Обязательно прочитайте книгу Гайдара «Тимур и его команда»*; 2) *Расскажите нам, пожалуйста, о писателе Гайдаре*. Учитель вводит новый для учащихся термин — побудительные предложения, объясняет сло-

ва (цель высказывания) (для чего мы говорим). Ученики читают теоретические сведения по учебнику.

Затем проводятся новые наблюдения. Учащиеся узнают, что методика (повышение и понижение голоса) является одним из важных средств звучащей речи, знакомятся со значками, обозначающими паузу (||), повышение (↗) и понижение (↘) голоса. Этими значками учащиеся будут пользоваться для воссоздания интонационного рисунка повествовательного предложения и правильного чтения побудительных предложений, предложений с однородными членами и т. д.

Всего в параграфе 10 упражнений.

Упражнение 111 предназначено для отработки правильного чтения повествовательных предложений. Повествовательное предложение произносится так: тон речи постепенно повышается к середине фразы, затем делается небольшая пауза, после чего голос плавно спадает к концу предложения. (Иногда в повествовательном предложении бывает два и более повышений тона, но одно из них является наибольшим. Эти сведения детям не сообщаются, но если они сами заметят такие факты, следует их объяснить.)

В тексте обозначены возможные паузы. Необходимо отметить, что на месте паузы между группой подлежащего и группой сказуемого на письме знак препинания не ставится. Важность такого указания диктуется тем, что есть дети (особенно младшего возраста), которые привыкают к мысли, что каждой паузе на письме должен соответствовать знак препинания.

Упражнение 112 предназначено и для знакомства с побудительной интонацией, и для тренировки в чтении побудительных предложений. Для побудительных предложений характерна особая побудительная интонация. Обычно несколько подчеркнуто (повышенным тоном, с выделением ударного слога в слове) произносится сказуемое — повелительная форма глагола. При выполнении этого упражнения школьники учатся выражать голосом дружеский совет и приказание. Упражнения 113 и 114 — на конструирование. В задании к упражнению 113 требуется составить предложения, соответствующие определенной цели высказывания. В задании к упражнению 114 нет указания ни на вид предложения, ни на цель высказывания, но зато даны глаголы в повелительном и в изъявительном наклонении (с последними могут быть составлены и повествовательные, и вопросительные предложения).

При чтении вопросительных предложений учащиеся правильно передают интонацию тех предложений, в которых логически выделяемое слово (центр вопроса) стоит в начале предложения, например: *Кто пойдет в поход? Где будут соревнования?* Если же слово, на которое падает логическое ударение, стоит в конце предложения или в середине, учащиеся обычно не видят такого слова и повышают голос на любом слове, тем самым

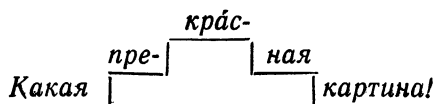
нередко искажая смысл вопросительного предложения. Необходимым условием правильного чтения вопросительных предложений является умение находить слово, являющееся центром вопроса. Для выработки этого умения и дан материал для наблюдения на с. 47 и упражнение 116 (требуется прочитать предложения так, чтобы вопрос соответствовал ответу). После интонационно-произносительных упражнений дано обобщающее упражнение (117) на расстановку знаков препинания в конце предложений с последующим графическим обозначением на полях тетради пунктограммы № 1. Затем проводятся упражнения на конструирование вопросительных предложений (упр. 118 и 119).

Желательно, чтобы вопросительные слова, данные на полях, дети заучили. Знание этих слов поможет ученикам определять вопросительные предложения, а это благотворно скажется на усвоении правил о постановке вопросительного знака. Заканчивается параграф обобщающим упражнением 120.

§ 17 «Восклицательные предложения» также содержит частично известные сведения. Цель его изучения состоит в том, чтобы: 1) уточнить понятие о восклицательном предложении; 2) потренировать учащихся в правильном чтении восклицательных предложений. Попутно может быть расширено представление о способах выражения побудительности, например: *Дети, ваша игра мне мешает! Дети, вы можете играть потише?!* В первом предложении констатация факта совмещена с просьбой прекратить игру; во втором — вопрос только по форме, по существу в нем высказывается просьба.

При тренировке в чтении необходимо обратить внимание детей на то, что самым главным отличительным признаком восклицательных предложений является особая восклицательная интонация. Восклицательные предложения произносятся более высоким тоном, причем тон повышается на том слове, которое выражает чувство. Интонация восклицательного предложения настолько богата, что ввести ее в определенные, точно очерченные схемы невозможно. (По этой причине в учебнике отсутствует интонационный рисунок восклицательных предложений.)

При выполнении упражнений детям можно показать, используя «графическую лесенку», что место самого высокого тона зависит от места тех слов (или слова), в которых заключена эмоциональная окраска. Слово с эмоциональной окраской нужно разбить на слоги: каждый слог расположить на самостоятельных ступеньках лесенки наравне со словами предложения, причем ударный слог — на самой высокой ступеньке, например: *Какая прекрасная картина!*



Упражнения параграфа в основном направлены на развитие речевого слуха, выработку интонационно правильного чтения. Например, упражнение 121 предназначено для работы над восклицательной интонацией; 122 — для отработки интонации разных видов; 123 — для осознания интонационного богатства восклицательных предложений (одно и то же предложение произносится вначале с одобрением, затем с неодобрением). Можно предложить свои примеры, например: *Ты вечером напишешь сочинение* (сообщение — констатация факта). *Ты вечером напишешь сочинение?* (вопрос). *Ты вечером напишешь сочинение!* (требование). При одинаковом лексическом наполнении этих предложений они различаются по цели высказывания, и это различие выражается только одним грамматическим средством — интонацией.

Упражнение 124 полезно выполнить дважды: 1) в плане развития интонационного слуха: учитель читает текст — учащиеся в тетрадах обозначают конец предложения вертикальной чертой и рядом ставят соответствующий знак |. |? |? |!; 2) как письменную работу с последующей проверкой по учебнику.

Для синтаксического разбора (особенно на данном этапе обучения) необходимо брать такие примеры, в которых один тип предложения четко отграничивается от другого.

Материал следующих двух параграфов (§ 18 «Члены предложения» и § 19 «Главные члены предложения») также относится к частично известному детям.

Если четвероклассник не умеет выделять главные члены предложения (структурную и смысловую основу предложения), не осознает роли второстепенных членов, то он далеко не всегда сможет правильно и четко выразить свою мысль, расчленив поток речи на предложения.

Учащиеся, перешедшие в IV класс, знают, что все члены предложения подразделяются на две группы: главные члены и второстепенные (без дифференциации на виды). Им известно, что: 1) главные члены предложения составляют грамматическую основу предложения; 2) второстепенные члены могут пояснять не только главные члены предложения, но и второстепенные. Кроме того, в практическом плане им известно, что есть предложения, которые состоят только из главных членов предложения, и есть предложения, в состав которых входят и главные, и второстепенные члены. Начиная со II класса школьники работали над связью слов в предложении. При анализе предложения они выделяли вначале основу предложения, а затем второстепенный член, поясняющий подлежащее, второстепенный член, поясняющий сказуемое, и второстепенный член, поясняющий другой второстепенный член предложения. Такая последовательность в разборе должна сохраняться.

§ 18 содержит в обобщенном виде известные учащимся теоретические сведения (они указаны выше) о членах предложе-

ния и одно упражнение, цель которого не только обобщить знания о членах предложения, но и несколько углубить их: учащиеся должны увидеть, кроме самостоятельных слов, предлоги *за* и *по*, функция которых состоит в том, чтобы выразить отношения (связь) между словами в предложении. Поэтому, разбирая предложение, мы называем член предложения вместе с предлогом: «за рекой», «по макушкам». Вот почему слов больше, чем членов предложения.

Практическое знакомство учащихся с не членами предложения предупредит распространенную ошибку детей — отождествление таких понятий, как «слово», «часть речи», «член предложения».

Работа над главными членами предложения облегчается тем, что учащиеся уже имеют о них сведения. В IV классе будет уточнено, почему подлежащее и сказуемое называются главными членами предложения (потому, что их сочетание образует грамматическую основу предложения, им подчиняются все остальные слова в предложении).

Рассматривается два способа выражения подлежащего: именем существительным и личным местоимением. Необходимо, чтобы четвероклассник знал, что подлежащее, как и любой другой член предложения, нельзя рассматривать вне связи с другими членами. Подлежащее становится подлежащим лишь тогда, когда вступает в связь со сказуемым — поясняется им. Поэтому очень важно, чтобы учащиеся различали существительное в именительном падеже и подлежащее. Существительное в именительном падеже — это часть речи, оно обозначает название предмета, имеет, кроме падежа, формы числа и рода, а подлежащее — это член предложения, им может быть не только существительное в именительном падеже, но и другие части речи.

При рассмотрении сказуемого обращается внимание на различие глагола и сказуемого. Глагол — это часть речи, имеет формы лица, числа, времени, а сказуемое — член предложения, им бывает не только глагол, но и существительное (*Лес — наше богатство*), прилагательное (*Лес могучий, стройный*). Знакомство со способами выражения главных членов и есть то новое, что углубляет и несколько расширяет известное.

Изучение главных членов предложения сопровождается работой по закреплению сведений о согласовании и практическому овладению нормами согласования.

Главным в процессе изучения распространенных и нераспространенных предложений (§ 20) следует считать знакомство учащихся с делением предложений на две группы по наличию второстепенных членов.

В процессе выполнения упражнений 137 и 138 дети должны уяснить, что если в предложении есть хотя бы один второстепенный член, то оно уже становится распространенным. С другой стороны, в предложении может быть не одно подлежащее

или сказуемое, а несколько, и от этого предложение распространенным не становится. В упражнении 138 имеются нераспространенные предложения с однородными главными членами. Важно подчеркнуть, что количество подлежащих (*Поле, сад и огород опустели*) и сказуемых (*Багрян, золотист лес*) не влияет на решение вопроса о том, какое это предложение — распространенное или нераспространенное.

Для лучшего осознания распространенных и нераспространенных предложений и для предупреждения забывания предложений, состоящих из одного слова (односоставных) полезно вернуться к упражнению 105 и выполнить его еще раз (устно) с новым заданием: указать нераспространенные предложения (*Вечер. Светает. Взошло солнышко*).

Основная задача в изучении второстепенных членов — познакомить учащихся с разными видами второстепенных членов (дополнением, определением, обстоятельством).

Члены предложения принято различать не по форме выражения, а по отношению к другим членам предложения. Эти отношения определяют по вопросам, на которые отвечают члены предложения.

Материал для изучения второстепенных членов изложен в четырех параграфах (21, 22, 23, 24). § 21 является вводным. Теоретические сведения изложены в нем дедуктивно. Цель единственного упражнения — с помощью графических средств помочь учащимся вспомнить все, что им известно о второстепенных и о главных членах предложения и о грамматической основе предложения.

После повторения учащиеся приступают к знакомству с одним из второстепенных членов — дополнением и способом его выражения (§ 22). Анализируя текст, учащиеся устанавливают, что выделенные слова (два существительных и одно местоимение) относятся к сказуемому, отвечают на вопросы косвенных падежей (эти вопросы даны на полях учебника) и обозначают предмет. Анализируется определение дополнения. Обращается внимание учащихся на графическое обозначение дополнения.

Для работы над определением как второстепенным членом в учебнике представлены согласованные определения, выраженные в основном качественными и относительными прилагательными, порядковыми числительными и местоимениями.

В процессе анализа материала для наблюдения (с. 59) важно подчеркнуть, что с помощью определений мы более точно указываем признаки предметов: не вообще береза, а *белая береза*; не под окном, а под *моим* окном; не просто на ветках, а на *пушистых* ветках и т. д.

Важно с первых шагов предупредить возможное отождествление детьми понятий «определение» и «прилагательное». Чтобы этого не случилось, нужно обратить внимание детей на то,

что в роли определений наряду с прилагательными выступают местоимения (под *моим* окном), но все эти слова — определения, так как обозначают признак предмета и отвечают на вопросы *какой? чей?*

В процессе выполнения упражнений 146, 147 ученики должны установить, что определение может относиться только к тем членам предложения, которые обозначают предмет; усвоить вопросы (*какой? чей?*), на которые отвечают определения; научиться правильно ставить вопрос от главного слова к зависимому (см. образец в упр. 146) и овладеть условным подчеркиванием. При выполнении упражнения 147 необходимо обратить внимание детей в первом предложении: *Стоит ненастная погода* на определение *ненастная*, от которого во многом зависит подбор подходящих по смыслу определений (к словам *ветер, воздух, листья*).

Обстоятельства — самая трудная для учащихся группа второстепенных членов предложения. В IV классе обстоятельства, согласно программе, преподносятся как единая группа второстепенных членов, без деления на разряды. Такой подход объясняется тем, что способы выражения обстоятельств (наречия, деепричастия, существительные в косвенных падежах с предлогами и без предлога, инфинитив) и виды обстоятельств по значению (обстоятельства образа действия, места, времени, причины, цели, условия и др.) очень разнообразны, а учащиеся еще не изучали многих частей речи.

Обстоятельственные вопросы, данные на с. 60, охватывают только три разряда: обстоятельства, отвечающие на вопросы *где? куда? откуда?*, обозначают место действия; обстоятельства, отвечающие на вопрос *когда?*, — время действия; обстоятельства, отвечающие на вопрос *как?*, — способ совершения действия. Обстоятельства, отвечающие на вопросы *почему? зачем?*, совсем не рассматриваются в IV классе.

Из обстоятельств образа действия (отвечающих на вопрос *как?*) без труда усваиваются учащимися те, которые обозначают качество действия (или состояния) и выражены качественными наречиями, например: *Дедушка шел тихо; Ребенок дышал ровно, спокойно*, а также, в наиболее простых случаях, обстоятельства, обозначающие способ совершения действия, причем к ним можно ставить и двойной вопрос (*как? каким образом?*): *Сестра читала вслух. — Читала<sup>1</sup> (как? каким образом?) вслух. Бойцы перебрались вплавь. — Перебрались (как? каким образом?) вплавь.*

Среди обстоятельств места (отвечающих на вопрос *где? куда? откуда?*), напротив, легче усваиваются те, которые выражены существительными, и труднее — наречиями. Вместо вопроса *где?* к обстоятельствам места, выраженным наречиями (*Песня раздавалась всюду*), дети склонны ставить вопрос *как?* Круг наречий в роли обстоятельств места в упражнениях учеб-





В процессе анализа материала второго (с. 65) и третьего (с. 66) наблюдений дети делают вывод, что с перечислительной интонацией произносятся только те однородные члены, которые присоединяются друг к другу без союзов (с повторяющимися союзами учащиеся познакомятся в VII классе), и что в таких предложениях перечисление носит незаконченный характер, его всегда можно продолжить. Союз *и*, присоединяющий последний однородный член, указывает на законченность перечисления однородных членов. В таких предложениях перед союзом отсутствует пауза и запятая не ставится.

Раскрывая сущность перечислительной интонации, учитель отметит, что каждый однородный член произносится с логическим ударением и что между однородными членами, соединенными без союзов, делаются небольшие паузы. Перечислительная интонация свойственна не всем однородным членам, а только тем, которые присоединяются друг к другу без союзов, т. е. с помощью интонации.

Практически учащиеся будут знакомиться и с однородными членами, соединенными союзами *а*, *но*. В этих случаях наблюдается уже не интонация перечисления, а интонация сопоставления; на сопоставляемые понятия всегда падает логическое

ударение (*Зимнее солнце светит, но не греет*).

В IV классе изучаются предложения только с одним рядом однородных членов (предложений с несколькими рядами однородных членов ни для тренировочных работ, ни для разбора брать не следует), но в одном ряду могут быть однородные члены, распространенные пояснительными словами. Интонация перечисления в таких случаях охватывает целые группы слов, например: *Кот увидел (кого?) Каштанку, задрал (что?) хвост, вскочил, вытянул (что?) спину и взъерошил (что?) шерсть*.

В § 25 введен материал для практического знакомства детей с обобщающими словами. Это снимает трудности при изучении в VII классе предложений с обобщающими словами, обозначающими понятия с широким объемом значения, и способствует осознанию смысловых отношений между обобщающим словом и однородными членами.

#### ИЗУЧЕНИЕ НОВОГО (НЕИЗВЕСТНОГО УЧАЩИМСЯ) СИНТАКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

С четырьмя понятиями («предложения с обращениями», «сложные предложения», «предложения с прямой речью», «диалог») учащиеся встретятся впервые.

Обращения и учащиеся широко пользуются в своей диалогической речи, но не осознают этого языкового явления.

На изучение темы отводится два часа.

## Урок 1

Цели урока: знакомство с обращениями, их интонационными особенностями, с выделением на письме одиночных обращений (стоящих в начале, середине и конце предложения), а также распространенных обращений (типа *милая моя мама, дорогой наш дедушка*), стоящих в начале предложения.

### Ход урока

I. Объяснение нового. На данном этапе обучения важно, чтобы учащиеся «видели» и «слышали» слова, указывающие на лицо, к которому обращаются с речью. Поэтому учитель может начать урок обращением к кому-либо из учеников с какой-либо просьбой или вопросом (например: *Коля, дай, пожалуйста, мне свой учебник*) и, не дожидаясь выполнения этой просьбы, спросить:

— Ребята, к кому я обратилась с просьбой?

Учащиеся без затруднения ответят:

— К Коле.

— Вот мы и будем на сегодняшнем уроке изучать слова, которые называют того, к кому обращаются с речью, т. е. обращения.

В процессе анализа материала для наблюдения (с. 70) учащиеся должны назвать лиц, к которым обращаются с призывом. Можно спросить, сообщается ли в этих предложениях нечто о пионерах, школьниках, юных натуралистах или к ним только обращаются с просьбой. Это поможет ученикам осознать значение обращений и интонационные особенности предложений с обращениями. Той же цели служит и упражнение 171. Нужно привлечь внимание детей к тому, что обращения выделяются особой, звательной интонацией. Наиболее отчетливо звательная интонация (произнесение обращения с усиленным ударением и более высоким тоном, выделение обращения паузой) проявляется, когда нераспространенное обращение стоит в начале предложения: *Пионеры! Будьте дисциплинированы всегда и во всем!*

С определением обращения ученики знакомятся по учебнику.

Затем проводится второе наблюдение (с. 71). В устной речи обращения выделяются голосом (повышением или понижением его). Так, обращения, находящиеся в конце предложения, обычно слабо выделяются в произношении, но они могут иметь усиленное ударение, если стоят в конце восклицательных предложений (примеры 1, 3, 5). Обращения, стоящие в середине предложения, произносятся с понижением голоса, убыстренно (пример 4). Разбирая материал наблюдений, учитель обращает внимание на неоднословные обращения (*Иван Федорович, тетя Дуся, дядя Коля*).

Затем ученики читают правило (с. 71) и разбирают примеры, иллюстрирующие пунктограмму № 3.

II. **Закрепление.** Переконструирование предложений по образцу — эффективный прием для начального этапа изучения обращений. Выполняя упражнение 172, школьники учатся видеть и слышать слова-обращения в тексте, выделять их знаками препинания. Учащиеся практически познают, что обращение может стоять в любом месте предложения и что независимо от места обращения оно выделяется знаками препинания. Упражнение 173 — конструирование предложений по схемам (моделям) — направлено на выработку умения применять изученные языковые явления.

III. Проверка домашнего задания.

IV. Задание на дом. § 26 (правила); упр. 174; повторить § 3 (пунктограммы № 3, 4, 2) и из § 19 сведения о подлежащем.

## Урок 2

Цели урока: 1) закрепить и углубить знания учащихся об обращении; 2) показать учащимся отличие подлежащего от обращения.

### Ход урока

I. Проверка домашнего задания.

Дети отвечают на вопросы: «Что такое обращение? Как и какими знаками выделяются обращения?» Ответы подтверждаются примерами из упражнения 174. Выясняется, сумели ли дети словам *Валя, Сережа, Коля, сестра* придать ласкательную окраску, правильно ли составили схемы предложений, умеют ли правильно читать предложения с обращениями.

Проводится диктант (на повторение).

II. **Закрепление.** Упражнения 175 и 176 направлены на предупреждение возможного смешения обращения с подлежащим. Сопоставляются одни и те же слова, выступающие то в роли подлежащего, то в роли обращения. Нужно в процессе сопоставления установить отличительные признаки подлежащего и обращения и то, что их объединяет.

Общие признаки: и подлежащее, и обращение выражены именами существительными в именительном падеже; и подлежащее, и обращение могут стоять в любом месте предложения.

Отличительные признаки: подлежащее является главным членом предложения, от него можно поставить вопрос к сказуемому и, наоборот, от сказуемого можно поставить вопрос к подлежащему; обращение — не член предложения. В связи с этим полезно вспомнить, какой еще член предложения может быть выражен существительным в именительном падеже. Если учащиеся затрудняются, учитель подскажет — сказуемое: *Мой брат — боксер.*

После такого анализа выполнение упражнения 176 (переконструирование по образцу) будет более осознанным. Понятен бу-

дет и образец, в котором выделены главные члены, а над обращением поставлен значок «о».

Цель упражнения 177 — обобщенное закрепление. Обобщение преследует две цели: 1) показать, что одно и то же существительное может в предложении быть и главным членом предложения, и второстепенным, и не членом (обращением); 2) показать роль существительных в именительном падеже (подлежащее, сказуемое) и в косвенных падежах (дополнение, обстоятельство).

В процессе выполнения упражнений 178 и 179 дети продолжат знакомство с распространенными обращениями. Они узнают, что распространенные обращения, как и однословные, могут быть и в начале предложения (*Милый Алексей Петрович, проснись!*), и в середине (*А сколько вам, дорогой друг, лет?*), и в конце (в упражнении нет примера с распространенным обращением, стоящим в конце предложения, учащиеся такое предложение должны составить сами).

III. Задание на дом: § 26, упр. 180 (подготовиться этот текст писать под диктовку) и 182 (написать письмо); повторить § 25 (пунктограмма № 2).

Формирование понятия «сложное предложение» — процесс длительный, тем более что со сложными предложениями четвероклассники встречаются впервые. Понятие сложного предложения осознается учащимися на начальном этапе только в процессе сопоставления его с простым<sup>1</sup>. Поэтому § 28 озаглавлен «Простые и сложные предложения».

Цели изучения параграфа: 1) раскрыть структурные различия простого и сложного предложения; 2) показать, что сложное предложение, как и простое, представляет собой единое целое и характеризуется интонационной законченностью; 3) ознакомить учащихся со способами соединения простых предложений в составе сложного; 4) заложить фундамент для выработки навыка постановки запятой между простыми предложениями в составе сложного, особенно между предложениями, соединенными союзом *и*.

На доступных примерах, которые предложены для наблюдения (с. 75), учитель разъяснит, что: 1) сложное предложение от простого отличается своим составом: элементами сложного предложения являются не только отдельные слова и словосочетания, как в простом, но и целые предложения; 2) в сложном предложении, состоящем из двух простых (например: *Когда наступили осенние дни, журавли полетели в теплые края*), имеются две грамматические основы, в простом (*Шуршат листья под ногами*) — только одна грамматическая основа.

Учащиеся сами сделают вывод, что сложное предложение,

---

<sup>1</sup> Заметим, что некоторые учащиеся только при знакомстве со сложным предложением осознают, что до этого они изучали простые предложения.

как и простое, составляет единое целое и характеризуется интонационной законченностью.

Вывод закрепляется чтением определения сложного предложения и пунктуационного правила. Обращается внимание на обозначение пунктограммы (№ 4).

В учебнике нет интонационных схем, но учащиеся знакомы со значками, указывающими повышение и понижение голоса, паузу. Поэтому полезно показать (в сопоставлении с простым) интонационное единство простых в составе сложного и интонацию конца (интонационную завершенность). Можно взять такие примеры:

*Грачи улетели. Лес обнажился. Поля опустели.*  
*Грачи улетели, лес обнажился, поля опустели.*  
*Весеннее солнце зашло за горы. Мы поспешим домой.*  
*Весеннее солнце зашло за горы, и мы поспешили домой.*

Интонационные схемы этих предложений помогут ученикам уяснить, что любое простое предложение, вошедшее в состав сложного (если оно не является заключительным), утрачивает присущую ему интонацию конца предложения (поскольку утрачивает смысловую законченность) и потому произносится не с понижением, а с некоторым повышением голоса. Интонация понижения присуща всему сложному предложению, а не составным его частям.

После ознакомления с интонационными особенностями сложного предложения целесообразно остановиться на способах соединения простых предложений в составе сложного при помощи интонации (тогда это предложение бессоюзное: *Опустел сад, осыпались листья*) либо при помощи союза (тогда это предложение союзное: *Опустел сад, и осыпались листья*). Начинать следует с бессоюзных конструкций как более доступных, и только после этого приступать к рассмотрению союзных.

Бессоюзные предложения со значением перечисления произносятся с перечислительной интонацией, причем в конце каждого простого предложения, за исключением последнего, наблюдается повышение голоса с небольшой паузой, а последнее предложение заканчивается понижением голоса, означающим законченность всего предложения.

Четвероклассники знакомятся с союзными сложными предложениями, части которых соединены при помощи союзов *и, а, но* (см. упр. 187, 188, 189), *что, чтобы, потому что* (см. упр. 191), *где, когда, если* (см. упр. 192).

Учитель показывает, что союзы *и, а, но* в простых предложениях соединяют однородные члены (служат для связи слов),

а в сложном — предложения (служат для связи предложений). Например, союзы *и, а, но* служат

- | Для связи слов   |   | Для связи предложений |  |
|--|---|-----------------------|--|
| 1) <i>Терпенье и труд все перетрут.</i>                    | 1) <i>Прошло жаркое лето, и наступила осень.</i>              |                       |  |
| 2) <i>Счастье в воздухе не вьется, а руками достается.</i> | 2) <i>Лето припасает, а зима поедает.</i>                     |                       |  |
| 3) <i>Месяц светит, но не греет.</i>                       | 3) <i>Все утро шел дождь, но к вечеру погода прояснилась.</i> |                       |  |

Учащиеся нередко смешивают предложения с однородными распространенными сказуемыми, связанными посредством союза *и*, и сложносочиненные предложения с союзом *и*. Поэтому необходимо постоянно сопоставлять обе эти конструкции (см. упр. 194).

Среди сложных предложений с союзами, соединяющими главное и придаточное, наиболее легкими для учащихся являются сложные предложения с союзами *что* и *чтобы*, особенно если первое предложение (главное) заканчивается глаголом, например: *Владимир с ужасом увидел, что он заехал в незнакомый лес* (А. Пушкин). *В воскресенье Лида настояла, чтобы Пырин взял ее в город* (В. Попов).

Из предложений с союзом *потому что* в учебнике даны только те, в которых запятая ставится перед всем сложным союзом (а не перед второй его частью), например: *Машина ехала очень медленно, потому что дорогу размывило сильным ливнем.*

В практической части параграфа есть образец рассуждения (см. упр. 186). В образце показана последовательность действий, которой нужно овладеть, чтобы научиться безошибочно разграничивать сложные и простые предложения. Овладев образцом рассуждения, учащиеся получают основу для устного и письменного разбора сложных предложений (см. § 29).

Знакомство с прямой речью (на начальном этапе) всегда сопровождается большими трудностями. Учащиеся, во-первых, не сразу осознают сущность таких понятий, как «слова автора», «прямая речь», т. е. что это чужая речь, которую нужно воспроизвести дословно, с точным сохранением не только ее содержания, но и всех особенностей структуры и стиля высказывания; во-вторых, с трудом овладевают пунктуацией этих структурных построений.

Согласно программе четвероклассники знакомятся с двумя структурными построениями: с прямой речью, стоящей перед словами автора и после слов автора.

На изучение этой темы обычно отводится 3 часа. Приводим разработку первого урока.

Цели урока: 1) ознакомить учеников с прямой речью, ее особенностями и назначением слов автора; 2) потренировать учащихся в правильном чтении предложений с прямой речью.

## Ход урока

I. Проверка домашнего задания (упр. 198). Подготовленный диктант по упражнению 199.

II. Объяснение нового можно начать с небольшой подготовительной работы, направленной на осознание сущности прямой речи и слов автора. Учитель вызывает к доске троих учеников: Петю, Колю и Васю. Пете и Коле предлагает ситуацию для разговора, например: встреча друзей после летних каникул (Петя спрашивает, Коля отвечает). Вася записывает на доске их разговор (вопрос и ответ). Запись выглядит так:

*Коля, ты где отдыхал летом?*

*В пионерском лагере «Орленок».*

После записи учитель, обращаясь к классу, спрашивает, точно ли Вася записал слова Пети и слова Коли. Получив утвердительный ответ, учитель читает первое предложение и продолжает спрашивать, кому принадлежат эти слова. Учащиеся отвечают: «Пете». Затем читается второе предложение и также устанавливается автор этих слов.

К записанным предложениям добавляются слова автора. Запись на доске, с помощью учителя, принимает такой вид:

*Петя спросил: «Коля, ты где отдыхал летом?»*

*«В пионерском лагере «Орленок», — ответил Коля.*

Роль этой подготовительной работы велика: учащиеся видят, что прямая речь представляет собой воспроизведение чужого высказывания, а слова автора — это те слова, которые сопровождают ее (устанавливают самый факт чужой речи).

После такой подготовительной работы учащиеся осознаннее анализируют материал для наблюдения (с. 82). Они самостоятельно устанавливают, что: 1) выделенные слова *Обогащайте себя знанием русского языка, читайте больше* принадлежат Алексею Максимовичу Горькому; 2) в предложении, записанном слева, они переданы от имени Горького, дословно, а в предложении, записанном справа, передано лишь содержание его высказывания; 3) с помощью слов *Алексей Максимович Горький писал* вводится высказывание писателя. Вывод читается по учебнику.

III. Закрепление. Упражнение 201 имеет комплексное задание. В процессе его выполнения учащиеся тренируются в правильном чтении прямой речи, стоящей после слов автора; знакомятся со структурой предложения с прямой речью (всегда две части: прямая речь и слова автора); с пунктуацией прямой речи, стоящей после слов автора; с данными на полях условными обозначениями прямой речи и слов автора.

В процессе выполнения упражнения 202 учащиеся будут: а) тренироваться в чтении предложений с прямой речью, стоящей перед словами автора; б) объяснять пунктуацию в предложениях с прямой речью, стоящей перед словами автора.



IV. Задание на дом: § 30 (определение на с. 82); отработать чтение примеров — упражнения 201, 202, выписать по три примера из каждого упражнения; повторить § 26 (пунктограмма № 3).

С диалогом учащиеся встречаются впервые в IV классе, хотя в практическом плане с ним знакомы (в младших классах широко практикуется чтение по ролям).

Для знакомства с диалогом программа отводит всего один урок, на котором нужно дать понятие о диалоге, ознакомить с записью диалога на письме, потренировать в чтении диалогической речи.

В процессе анализа материала для первого наблюдения (см. с. 85—86) учащиеся устанавливают, сколько человек участвует в диалоге и кому принадлежит каждая из реплик; второе наблюдение (см. с. 86) помогает установить, как оформляются на письме реплики.

В ходе выполнения упражнений 208, 209, 210 учащиеся должны усвоить, что каждое высказывание (реплика) в диалоге пишется с новой строки и выделяется тире.

Иногда учащиеся (даже в процессе первого наблюдения) сами замечают, что при одних репликах есть указание на то, кому принадлежит речь, при других нет и что реплика с указанием «автора речи» напоминает прямую речь. Учитель объяснит, что в этом случае реплика диалога действительно представляет собой прямую речь.

Не указывается, кому принадлежат слова (реплика), обычно в том случае, когда это ясно из контекста. Для того чтобы дети убедились в этом сами, можно предложить им (помимо упражнений учебника) проанализировать несколько диалогов, взятых из художественных произведений.

Необходимо требовать от учащихся выразительного чтения любого диалога, добиваться, чтобы тон, которым читается реплика, соответствовал характеру участника разговора.

В процессе выполнения упражнения 212 (требуется продолжить телефонный разговор, употребляя вежливую форму обращения) необходимо предложить учащимся потренироваться в использовании слов, данных на полях (*здравствуйте, до свидания* и др.).

В упражнении 213 требуется описать изображенное на рисунке. Пусть дети внимательно рассмотрят обстановку, в которой происходит действие, и действующих лиц этой сценки, определяют характер отношений между ними, домысливают, что могло предшествовать изображенному на рисунке, и придумают возможный диалог. Желательно, чтобы у детей получился диалог с элементами характеристики действующих лиц. Упражнения 211 и 212 можно предложить для домашнего задания.

Закрепление сведений о диалоге будет проходить в процессе работы над изложением (упр. 218).

## РАБОТА ПО СИНТАКСИСУ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕСИНТАКСИЧЕСКИХ ТЕМ

«Синтаксис, безусловно, имеет свою специфику, вместе с тем он не автономен, он постоянно и глубоко взаимодействует с морфологией и словообразованием, с одной стороны, с лексикой, лексикологией и стилистикой — с другой»<sup>1</sup>. Это положение чрезвычайно важно для методики, так как интересы развития речи школьников требуют изучения языка как единого целого, в тесной взаимосвязи различных его сторон.

Для систематической работы по синтаксису в процессе изучения несинтаксических тем предусмотрены авторами учебников два пути: 1) углубление синтаксических знаний на основе естественных взаимосвязей различных сторон языка и 2) непрерывное повторение материала, изученного во вводном курсе синтаксиса.

На основе естественных взаимосвязей предусматривается работа: а) над словосочетанием, в котором особенно ярко проявляется взаимодействие языковых категорий разных уровней; например, тип словосочетания зависит от того, какой частью речи

является <sup>×</sup>главное слово <sup>×</sup>словосочетания (*читать книгу, чтение книги*); б) по осознанию роли изучаемых частей речи (имени существительного, имени прилагательного и глагола) как членов предложения.

Работа над словосочетанием проходит красной нитью через все несинтаксические темы. Например, в разделе «Лексика» предусмотрены такие задания: составить словосочетания по моделям, по рисункам, с данными словами; подобрать слова, помогающие понять значение данных слов; выписать словосочетания, связь в которых выражена с помощью окончания и предлога (см. упр. 286, 291, 293, 295 и др.). На словосочетаниях как лексико-грамматических единицах проходит работа по закреплению переносных значений слов, омонимов, норм сочетаемости слов (см. упр. 299, 306 и др.), уточняется лексическое значение слов.

В разделе «Словообразование» предусмотрена работа по закреплению структуры именных и глагольных словосочетаний и связи слов в словосочетаниях (см. упр. 356, 368, 369 и др.). Овладение синтаксическими связями помогает усвоению правописания падежных окончаний существительных и прилагательных, изучаемых в IV классе, и овладению речевыми нормами.

В процессе изучения частей речи рассматривается их функция в предложении.

При изучении имени существительного предусмотрено за-

---

<sup>1</sup> Будагов Р. А. К теории синтаксических отношений.— Вопросы языковедения, 1973, № 1, с. 6.

крепление имеющихся у детей сведений о синтаксической роли существительного в предложении (подлежащего, сказуемого, обращения, дополнения и обстоятельства; см. упр. 421, 422, 429, 472, 476, 479 и др.). В процессе работы над прилагательным учащиеся закрепляют знания об определении и сказуемом, выраженных полными прилагательными, и знакомятся с краткими прилагательными в роли сказуемых. С изучением глагола связано повторение сказуемого. Все разделы предусматривают работу над предложениями с однородными членами.

Непрерывному повторению синтаксических сведений в процессе изучения несинтаксических тем служит синтаксический разбор предложений (они выделены цифрой <sup>4</sup>). В каждом разделе выделено от шести до десяти предложений.

Среди выделенных предложений преобладают простые, двусоставные, распространенные. Цель разбора именно таких предложений состоит в том, чтобы закрепить полученные в вводном курсе умения: определять вид предложений по цели высказывания, находить грамматическую основу предложения (его главные члены), различать распространенные и нераспространенные предложения, разграничивать второстепенные члены (см. упр. 232, 236, 250, 255, 261, 268 и др.).

Чтобы обеспечить необходимую повторяемость всех основных сведений, изученных в вводном курсе, к основным заданиям даются дополнительные, например, найти (указать) в связанном тексте предложения определенного вида по цели высказывания, определенной структуры (простое или сложное предложение, предложение с прямой речью) (например, в упр. 370 — указать предложение, которое соответствует приведенной схеме).

В процессе изучения несинтаксических тем предусмотрено более сорока заданий на составление предложений. Предложения составляются из слов, словосочетаний на определенную тему, по схеме, картине, определенного вида (с однородными членами, с обращением и т. д.). Например: 1) составить и записать предложения на тему текста по схеме (упр. 279), 2) составить со словами, данными на полях, восклицательное предложение (упр. 278). Имеются и задания по составлению схем к предложениям. Закрепляются синтаксические сведения и при написании диктантов, изложений, сочинений.

## ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ

### Диктант

Мы с братом давно хотели съездить в ближайший колхоз. В среду поздно вечером все нужное для прогулки было готово.

Прошла ночь, и мы с радостным настроением отправились в путь. Новенькие лыжи хорошо скользят по свежему снежку. Кругом удивительная тишина. Мы идем от деревни к деревне

по холмистой местности с редкими рощами. Идем и любимся чудесной природой.

В колхозе мы встретились с товарищами, побывали в школе и покатались на санках с горки. «Ждем вас опять, ребята», — сказали наши знакомые. (78 слов.)

### Дополнительные задания

Первый вариант

Второй вариант

1. Выписать два словосочетания:

×

«прилаг.+сущ.»

×

«глагол + сущ. в косв. пад.»

2. Начертить схему:

предложения с прямой речью

сложного предложения

Задания на повторение в начале года

1. Обозначить орфограммы № 1, 5, 7.

2. В первом предложении обозначить все части речи начальными буквами: существительное — *с*, прилагательное — *п* и т. д.

## ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕТИКИ И ГРАФИКИ

### ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Центральные понятия раздела «Фонетика и графика» — «звук речи» и «буква». Как известно, звук речи — строительный материал языка, простейшая минимальная единица устной речи; буква — это простейший графический знак, обозначающий звук речи на письме.

Сам по себе звук не обладает языковым значением, но косвенно он связан со значением: значимые единицы (слово, морфема) состоят из звуков. Некоторые из значимых единиц могут состоять и из одного звука<sup>1</sup>. Так, предлог *в* состоит из одного звука, окончание *-а* в слове *берега* тоже состоит из одного звука.

В разделе «Фонетика и графика» не дается определения понятий «звук» и «буква», но весь этот раздел построен таким образом, чтобы сущность этих понятий, как и четкое их разграничение, были осознаны школьниками. В конечном итоге ученики должны получить представление о некоторых особенностях фонетической системы русского языка, русской звучащей речи, особенностях ее обозначения на письме.

В свою очередь изучение особенностей звуковой системы русского языка позволяет ввести понятие об орфоэпических и акцентологических нормах русского литературного языка, о хорошей и плохой дикции, которая определяется степенью от-

<sup>1</sup> См.: Русская грамматика. М., 1980, т. 1, с. 14—15.

четливости в произношении слов и слогов в речи (в пении, декламации); об эстетической роли звуков речи (в частности, о благозвучии и неблагозвучии речи); о способах звуковой организации речи для усиления ее выразительности (в частности, о звукоподражании, звукописи и ритмической организации высказывания<sup>1</sup>), об употреблении созвучных слов в изобразительно-выразительных целях и т. д. Все эти знания имеют большое общеобразовательное и практическое значение. Именно на уроках фонетики (в самом начале ее изучения) ученики усваивают важное в методологическом отношении положение о том, что звучащая речь является исходной, первоначальной формой существования звуко-буквенного языка<sup>2</sup>, узнают о преимуществах звукового языка сравнительно, например, с языком жестов, об особенностях устной (звучащей) речи вообще, таких ее свойствах, как темп, громкость, окраска голоса (тембр), тон речи, которые могут использоваться и как средства выразительности устной речи (когда в зависимости от задачи высказывания изменяется темп, громкость, тон речи и даже тембр голоса).

Таким образом, при изучении фонетики и графики учитель решает следующие основные образовательно-воспитательные задачи:

1) приводит в систему знания учащихся о звуковом строе и графике русского языка;

2) совершенствует умение слышать и анализировать устную (звучащую) речь, звуки русского языка в частности;

3) помогает овладевать произносительными нормами русского литературного языка и средствами выразительности звучащей устной речи;

4) создает базу для усвоения основ русской орфографии и грамматики;

5) развивает речевой слух и чувство красоты звучания русской устной речи (т. е. эстетическое чувство).

Если исходить из этих задач, то центральной идеей, с позиции которой целесообразно подходить к разработке каждого (или почти каждого) урока раздела «Фонетика и графика», может быть идея изучения особенностей фонетической и графической системы русского языка. Эта идея позволит связать отдельные уроки раздела между собой, так как каждая его тема будет восприниматься детьми с точки зрения указанной стержневой мысли: особенности русского алфавита; особенности обозначения мягких согласных в русской графике и т. д.

Усвоению этой идеи, а также идеи разграничения звуков и букв служит последовательность расположения материала в

<sup>1</sup> Об особенностях звуковой организации русской речи см. в разделе «Фоника» в кн.: Голуб И. Б. *Стилистика современного русского языка*. Лексика. Фоника. М., 1976, с. 162—205.

<sup>2</sup> См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 3, с. 29.

разделе «Фонетика»: первые четыре параграфа (32—35) — целиком «фонетические». Следующие (начиная с § 36 «Алфавит») связаны с изучением особенностей графической системы русского языка. § 41 «Фонетический разбор слова» подводит итог изучения раздела в целом.

Этой же задаче — усвоению основ фонетической и графической системы русского языка — подчинена методическая трактовка основных понятий раздела. Характерно, что для обязательного заучивания в учебнике выделено только одно описательное определение (звонких и глухих согласных — на с. 100); остальной материал — это сведения фактического характера: 1) о парных и непарных твердых и мягких согласных (с. 98); 2) о парных и непарных глухих и звонких согласных (с. 100); 3) алфавит (порядок расположения букв, их наименования — с. 103). В то же время материал для самостоятельных наблюдений учащихся, теоретические сведения, требующие только осознания существа понятия, занимают в учебнике значительно большее место, и это во многом определяет методику изучения рассматриваемого раздела.

Охарактеризуем основные положения этой методики.

I. Анализ звучащей речи, выделение звуков в звучащем слове, постоянное сопоставление звучания и написания; путь от звука к букве (от того, что слышится, к тому, что пишется); анализ устной связной речи, ее произносительной стороны.

Этот путь анализа звучащих слов подсказывают рисунки, использованные в учебнике в материалах для наблюдений. Так, называя слова, которые обозначают нарисованные предметы, ученики выделяют именно в звучащих словах гласные и согласные звуки (см. § 33, с. 94 и упр. 225 на с. 95), твердые и мягкие согласные звуки (§ 34, с. 97), звонкие и глухие согласные (§ 35, с. 100). Большое место в этом разделе отводится использованию грампластинок, с помощью которых:

а) привлекается внимание к вопросам дикции, т. е. отчетливости произношения гласных и согласных (§ 33, упр. 227 и 229);

б) организуются наблюдения над произносительными нормами, их усвоение. Так, к упр. 235, 236 (§ 34), 269 (§ 39), 275 («Повторение») дается грамзапись, помогающая усвоить произношение твердых и мягких согласных в иноязычных словах; грамзапись текста к упражнениям 272 и 275 дает возможность проверить правильность произношения слов с сочетаниями *чи, чт*; грамзапись материала наблюдений на с. 106 и текста упражнения 271 (§ 37) позволяет обсудить вопросы об особенностях произношения в некоторых позициях звонких и глухих согласных звуков, а также безударных гласных;

в) ученики слушают и анализируют озвученные тексты, обращая внимание на средства выразительности звучащей речи.

Так, например, используя запись текстов, в которых дается описание лыж в научно-деловом и в разговорном стилях, учитель получает возможность обратить внимание на соответствие основного тона высказывания его основной задаче. Первый текст читается более медленно, спокойно, «информационным» тоном. Второй — более эмоционально, так как в этом высказывании автор делится впечатлениями о своих лыжах, которые ему нравятся.

Использование озвученных текстов (например, упр. 239, 249, 271, 272) предоставляет большие методические возможности для фиксации внимания учащихся на тех или иных средствах выразительности звучащей речи, в частности на спокойном, несколько замедленном темпе произнесения текста, в котором сообщается информация (например, «Как произошли названия «алфавит» и «азбука»), на тоне удивления, подчеркивающим чувство изумления, которое испытал автор, увидев «среди всего синего ольшаник... глубокого шоколадного цвета» (упр. 272); на громкости произнесения тех фраз текста (упр. 271), в которых содержатся две его главные мысли: в первой части: «Красив этот орден!», во второй части: «Не надо выбирать какую-то особую работу... надо только работать и работать во славу Родины».

Наличие озвученного текста для изложения (упр. 242) можно использовать для подготовки выразительного чтения путем анализа использованных средств выразительности звучащей речи, которые помогают писателю нарисовать словами игру ска тулки.

II. Осознание основной группировки звуков (выделения групп звуков). Как показывает опыт, осмысление оснований разделения звуков на гласные и согласные, оснований выделения парных и непарных согласных, твердых и мягких, звонких и глухих представляют особые трудности, если ученики не осознали, как образуются звуки речи и как при этом работают органы речи (§ 32).

Основания выделения групп гласных и согласных — наличие препятствий в полости рта (язык, зубы, губы); звонких и глухих — наличие голоса (глухие согласные состоят только из шума; звонкие из шума и голоса); твердых и мягких — движение языка к нёбу.

Для парных согласных основание выделения — это сходство в работе органов речи. При этом основные органы речи принимают почти одинаковое положение. Так, например, при образовании парных звонких и глухих согласных основные органы речи «работают» одинаково, но при образовании звонкого парного к основной работе органов речи прибавляется еще работа голосовых связок.

Аналогичным образом выделяются парные твердые и мягкие согласные, при образовании которых органы речи «работают» почти одинаково, только при образовании соответствующего

мягкого согласного звука язык еще (дополнительно) поднимается к нёбу.

III. Показ практического значения изучаемого по фонетике и графике материала для дальнейшего изучения курса русского языка, овладения произносительными нормами устного литературного языка и средствами выразительности звучащего слова.

Так, «благодаря наличию тех или иных звуков, входящих в состав слов... опознается значение данного слова»<sup>1</sup>. Например, значения слов *стон* — *стан*; *угол* — *уголь* мы узнаем (различаем) по звуковому облику этих слов. Благодаря различному звучанию окончаний (*вода* — *воды*), чередованию звуков (*доканчивал* — *докончил*), перемещению ударений (*рук* — *руки*) и т. д. мы различаем определенные грамматические формы<sup>2</sup>. Умение определять ударение в слове, чередования согласных звуков (оглушение, озвончение) является основой для овладения соответствующими орфографическими правилами — правописания безударных гласных, звонких и глухих согласных в корне слова. Знание особенностей употребления букв *я, ю, е, ё* необходимо для правильного анализа слова по составу. Например: *колея* — *коле[й-а]* (окончание [а] только), *семья* — *се[м'й-а]*. (Хотя подобного типа сложные случаи не рассматриваются в IV классе.)

Имея в виду также сказанное выше (в пункте II), необходимо стремиться к тому, чтобы ученики осознали и оценили роль изучаемого раздела в постижении основ науки о языке и в овладении речью.

IV. Внимание к фонетическому разбору, который должен проводиться систематически в различных формах, начиная с самых первых уроков изучения фонетики. В связи с этим в учебнике предлагаются, например, такие виды заданий, требующие частичного фонетического разбора:

Назовите гласные и согласные звуки в выделенных словах. Упр. 226.

Найдите в скороговорках слова с этими звуками (*х, ч, ш, щ*). Упр. 228.

Чем различаются приведенные слова по звуковому составу? (Дается образец ответа.) Упр. 233.

Произнесите слова... Какие в них согласные — твердые или мягкие? Упр. 235.

Охарактеризуйте (устно) согласные звуки. (Дается образец ответа.) Упр. 239.

Какими буквами обозначены согласные звуки в данных словах? (Дается образец ответа.) Упр. 244.

И т. д.

<sup>1</sup> См.: Матусевич М. И. Современный русский язык. Фонетика. М., 1976, с. 7.

<sup>2</sup> См.: там же, с. 7.



В сущности, эти и подобные виды заданий готовят учеников к овладению основным для данного раздела учебным умением, полным (хотя и на уровне, установленном программой для IV класса) фонетическим разбором.

Очень важно не завышать программные требования и не предлагать для разбора слова, которые ученики не могут (и не должны уметь) правильно фонетически охарактеризовать.

В приведенных ниже разработках уроков (сообщения нового и закрепления) показано, как могут быть реализованы высказанные методические положения.

### Согласные звонкие и глухие

**Задачи:** 1) дать понятие об особенностях образования звонких и глухих согласных; 2) показать особенности звуковой организации русской речи, познакомить с звуковыми повторами как средством выразительности русской речи; 3) повторить правописание звонких и глухих согласных в корне слова.

#### П л а н у р о к а

I. Проверка домашнего задания.

II. Задание на дом.

III. Сообщение нового (§ 35).

1. Постановка задачи.

2. Анализ материала наблюдений и таблицы на с. 100.

3. Анализ строк стихотворения С. Есенина.

IV. Закрепление.

1. Упр. 240, задачи из «Дидактического материала».

2. Задания 1, 2, 5 (учебник, с. 116—117).

3. Выборочный диктант.

#### Разработка III и IV частей урока

1. — Итак, дома вам предстоит выполнить упр. 241. В чем суть его основного задания? Каких знаний и умений потребует выполнение этого упражнения? (Умения находить, узнавать, слышать звонкие согласные.) Следовательно, задача нашего сегодняшнего урока — научиться узнавать звонкие согласные, понимать, чем они отличаются от глухих.

2. — Откроем учебник на с. 100, § 35, материал для наблюдений. Прочитайте задание про себя. Кто сможет ответить на поставленные вопросы? (На рисунках изображены стол, шкаф, журнал. В слове *журнал* только звонкие согласные: [ж], [р], [н], [л], в слове *шкаф* только глухие: [ш], [к], [ф], в слове *стол* есть и глухие и звонкие согласные: [с], [т] — глухие, а [л] — звонкий согласный.)

— А как вы узнавали, где звонкий, а где глухой звук? (Возможны разные варианты ответов, типа: «Нам раньше говорили»,

«Запомнил из начальной школы», «Звонкий — звенит, его можно услышать» и т. д. Важно сосредоточить внимание детей на тех ответах, в которых ученики попытаются объяснить различие звонких и глухих согласных звуков особенностями их образования.)

— Есть такой прием (объясняя, учитель показывает, как надо действовать): я зажимаю уши ладонями и отчетливо произношу звук, например [б]. И я слышу как бы звон в ушах; [б] — звонкий согласный. А теперь я снова зажму уши и произнесу [п] — никакого «звона» у меня в ушах нет. Значит, [п] — глухой звук.

— Теперь вы поучитесь пользоваться этим приемом самостоятельно. Организуем эту работу так: в учебнике, на с. 100, в таблице обозначены звуки [б], [п] и т. д. Определите, пользуясь моим приемом, на какой строке — верхней или нижней — обозначены звонкие согласные звуки. (Ученики безошибочно определяют и называют по таблице звонкие согласные звуки. Учитель следит, чтобы назывались именно звуки, а не буквы.)

— Теперь предстоит выяснить главное — чем же отличаются звонкие звуки от глухих? Это особенности в образовании звонких и глухих согласных. Что же это за особенности, если, как вы заметили, при произношении звонких согласных «звенит» в ушах?

— Да, в образовании звонких согласных участвует голос, глухие же образуются без голоса. Среди звонких и глухих тоже есть парные — а что это значит «парные согласные»? (Что они произносятся почти одинаково, что в их образовании принимают участие в основном одни и те же органы речи.)

— Назовем по таблице все парные звонкие и глухие согласные.

— Как можно доказать, что каждый из этих парных согласных — самостоятельный звук? (Если детей будут затруднять ответы на этот вопрос, можно предложить им выполнить упр. 238).

В итоге дети осознают смысловозначительное значение парных звонких и глухих согласных: *дом* — «здание»; *том* — «книга» и т. д.

— Следовательно, — подчеркнет учитель, — это упражнение и дано для того, чтобы вы поняли, что парные звонкие и глухие согласные — разные звуки, с их помощью мы называем разные предметы, признаки действия:

— Какие глухие (звонкие) звуки не имеют парных? Что это значит? Как вы понимаете, что звук [л] — звонкий, но не имеет парного глухого? (Это значит, что нет такого согласного, который произносился бы так же, как [л], но без голоса.)

3. — Посчитаем, сколько всего в таблице указано звонких и глухих согласных. (Звонких — 20; глухих — 16.)

— Значит, больше звонких. Этот факт, как и другие, объясняет нам, почему русский язык считается очень звучным. Посчи-

таем, сколько звонких согласных в первых двух строках стихотворения С. Есенина:

Я навек за туманы и росы  
Полюбил у березки стан,  
И ее золотистые косы,  
И холщовый ее сарафан.

Эти стихотворные строки могут быть записаны или проанализированы устно. Так как ученики могут не услышать (не выделить) [й] в я, учитель скажет им о его наличии в этом слове. Запись на доске (в тетрадях):

Звонкие согласные: [й], [н], [в'], [з], [м], [н], [р], [л'], [б'], [л], [б'], [р'], [н] = 13.

Глухие согласные: [к], [т], [с], [п], [с], [к'], [с], [т] = 8.

Выполняя это упражнение, ученики не только учатся выделять звонкие и глухие согласные в звучащей речи — у учителя возникает возможность показать, как легко произносятся стихотворные строки С. Есенина, потому что в них естественно чередуются гласные и согласные звуки, нет стечения труднопроизносимых согласных; что «звонкими» строки Есенина получились благодаря использованию гласных и звонких согласных (при этом среди них девять — особо звонкие звуки: [й], [н] (употребляется три раза), [р], [р'], [л], [л'], [м]); как музыкальные строки есенинских стихов — в них слышится песенная интонация<sup>1</sup>.

IV. От анализа стихотворных строк С. Есенина легко перейти к выводу — об одной из особенностей звукового строя русской речи, а затем к задачам и упражнениям, позволяющим показать использование звуковых повторов (в том числе и звонких, и глухих согласных звуков) в образительно-выразительных целях.

1. Началом для этой работы могут послужить упражнения 240 (учебник, с. 101) или карточки из «Дидактических материалов». Целесообразно организовать эту работу таким образом, чтобы дети услышали и проанализировали как можно больше таких стихотворных или прозаических произведений, в которых используется звуковая инструментовка слов. Учитель может раздать накануне тексты, чтобы дети подготовились к их чтению в классе, выделяя, подчеркивая голосом, где это требуется, определенные согласные звуки:

а) Повторение какого звонкого согласного звука сближает слова, которые стоят рядом, в следующих стихотворных строках?

Задремали звезды золотые,  
Задрожало зеркало затона...  
(С. Есенин)

<sup>1</sup> См.: Голуб И. Б. Звук и слово в поэзии. — Русская речь, 1974, № 2.

б) Какой звонкий согласный помогает поэту нарисовать яркую, богатую звуками картину первой весенней грозы?

Люблю грозу в начале мая,  
Когда весенний, первый гром,  
Как бы резвяся и играя,  
Грохочет в небе голубом.

(Ф. Тютчев)

Следующие задания раскрывают понятие звукоподражания, построенного на употреблении слов, которые своим звучанием напоминают слуховые впечатления от изображаемого явления<sup>1</sup>.

в) «Дидактические материалы», № 175.

г) «Дидактические материалы», № 176.

д) Поэт В. Суслов написал книгу «Трудные буквы». Сюжет книги простой: к доктору обращаются за помощью ребята, не выговаривающие тот или иной звук. Доктор всех принимает, но вместо порошков и пилюль прописывает ребятам стихи. Каждому — на трудный для него звук.

Есть ли у вас знакомые ребята, которые не выговаривают каких-либо звуков? Не пропишете ли вы им какие-нибудь пословицы, поговорки, загадки, скороговорки, стихи? А может быть, придумаете сами?

3. Выборочный диктант. Дети вспоминают правило о правописании звонких и глухих согласных в корне слова. Учитель ставит задачу — выписать слова на это правило, показывает образец записи (на доске) и дает устные комментарии.

Запись

Комментарии

*Загадки (загадывать)*

В слове *загадки* слышится в корне звук [т] (перед глухим [к]). Проверочное слово — *загадывать*, ясно слышится [д] перед гласным, — значит, в корне нужно писать *д*.

Материал для диктанта:

1. Красненьки сапожки в земельке лежат (свекла). 2. Под дубком свилась клубком, да и с хвостиком (репа). 3. Под ледком, ледком стоит чашечка с медком (яйцо). 4. На стреле горюх, в нем семьсот воевод (маковка). 5. Шел долговяз, в сыру землю увяз (дождь).

Двойная роль букв *е, ё, ю, я* (закрепление изученного)

Задачи: 1) закрепить понятие о буквах *е, ё, ю, я* как о двузначных буквах, т. е. как о буквах, имеющих два значения, что составляет одну из особенностей русской графики; 2) повторить правило правописания разделительных *ъ* и *ь* (оно связано с

<sup>1</sup> См.: Голуб И. Б. Звук и слово в поэзии. — Русская речь, 1974, № 2, с. 50.

употреблением букв *е, ё, ю, я* в русском языке); 3) усвоить произношение некоторых иноязычных слов с *е* [э] после согласных *т, д, н, с*.

### П л а н у р о к а

I. Задание на дом.

II. Проверка домашнего задания.

III. Закрепление изученного (§ 39):

1. Постановка задачи.

2. Составление таблицы и запись примеров.

3. Упр. 269.

4. Упр. из «Дидактического материала» и из учебника.

### Разработка III части урока

III. 1.— Итак, вы уже знаете, что буквы *е, ё, ю, я* в русской графике — особенные, потому что они двузначные, могут употребляться в двух основных значениях. Вспомним в каких.

2. — Составим на основе ваших ответов таблицу<sup>1</sup>.

#### Буквы *е, ё, ю, я*

Два звука ([й] + гласный)	Один звук (гласный после мягкого согласного)
1. В начале слова 2. После гласной 3. После разделительных <i>ъ</i> и <i>ь</i>	После согласной буквы

Учитель предлагает заполнить таблицу примерами: на каждую букву по слову (учебник закрыт). Таким образом, проверяется практическое усвоение материала параграфа — умение привести нужный пример и объяснить его. Затем учитель предлагает «прочитать таблицу», т. е. построить связное сообщение на тему «Особенности букв *е, ё, ю, я*». Если ученики затрудняются в построении ответа, учитель обсуждает его возможное начало. («Буквы *е, ё, ю, я* имеют два значения (выступают в двух значениях) в русском языке»; «*Е, ё, я, ю* — особые буквы. Их называют двузначными, потому что они имеют два значения...».)

Оценив сообщение ученика, учитель ставит вопрос: «Для чего нам нужно знать об этих особенностях букв *я, ю, е, ё*? Да, чтобы правильно читать — чтобы вместо мягкого согласного не произнести твердый. Не прочитать, например, *мал* вместо *мял*, *вал* вместо *вял*, *сэр* вместо *сер* и т. д.».

Ведь парных твердых и мягких согласных — 30, а букв для их обозначения только 15. И буквы *е, ё, я, ю* показывают нам, когда эти согласные мягкие.

<sup>1</sup> За основу взята таблица из книги В. Г. Ветвицкого, В. Ф. Ивановой, А. И. Моисеева «Современное русское письмо» (М., 1974, с. 63).

— А вот в иноязычных словах эти буквы не всегда нам помогают правильно прочитать слова. Что вы произносите, например, после выделенной согласной *т* в словах? (Учитель заготавливает эту запись заблаговременно)

<i>антенна</i>	<i>термин</i>
<i>гантели</i>	<i>тема</i>
<i>штепсель</i>	<i>текст</i>
<i>интервью</i>	<i>тенор</i>
<i>атеист</i>	<i>лотерея</i>

В итоге под первым столбиком записывается [тэ], под вторым — [т'э].

— Следовательно, буква *е* в словах первого столбика не обозначает мягкость предшествующего согласного. Не случайно многие произносят такие слова неправильно, вопреки нормам русского литературного языка. Послушайте запись (включается пластинка к упр. 269). Сделайте вывод о том, как произносятся в прочитанных иноязычных словах *т*, *д*, *н*, *с*.

3. После прослушивания ученики хором (вслух) проговаривают слова, данные в учебнике на с. 113, и учитель еще раз обращает внимание детей на то, что определенные согласные в некоторых иноязычных словах произносятся твердо, хотя после этих согласных и стоит буква *е*. Желательно подчеркнуть, что таких слов в русском языке не так уже много и что по мере «обрусения» нередко согласные в них начинают произноситься на русский лад. Так, слово *тембр* произносится сейчас и с [тэ] и с [т'э]. В зависимости от того, как ученики владеют произносительными нормами, учитель может взять для отработки нужные из приведенных ниже слов, в которых согласные перед *е* нередко произносятся неправильно, вопреки принятым нормам:

с [д']: *декада*, *депо*, *Одесса*, *лидер*; с [р']: *рейс*, *резерв*, *пресса*, *рельс*; *бассейн* — [с'], *спортсмен* — [м'], *конспект* — [п'], *профессор* — [ф'], *кофе* — [ф']; но: *кафе* — [фэ], *пюре* — [рэ], *фортепьяно* — [тэ], *филателист* — [тэ].

— Еще для чего нам нужны знания об особенностях букв *е*, *ё*, *ю*, *я*? Да, для понимания некоторых правил правописания. В частности — почему после шипящих не пишутся буквы *ю*, *я*, *ы*, а только *у*, *а*, *и* (потому что шипящие *ж*, *ш* не имеют парных мягких, а шипящие *ч*, *щ* парных твердых согласных). Очень важно знать буквы *е*, *ё*, *я*, *ю*, чтобы в нужный момент применить правило о написании разделительных *ъ* и *ь*.

— Собственно, именно сейчас можно по-настоящему объяснить, почему оба эти знака («ер» и «ерь») называются разделительными. Что же они «разделяют»? (Предшествующий согласный от другого согласного — «йота».) Эти знаки — *ъ* и *ь* — тоже показывают, как надо читать слова. Ведь не все равно,

как мы прочитаем: *Коля* или *колья*; *солю* или *солью*, *сел* или *сѣл* и т. д.

4. Далее проводятся упражнения. Возможный дидактический материал (на выбор):

а) упр. 268 (из учебника);

б) «Дидактические материалы», № 179;

в) «Дидактические материалы», № 186.

В конце урока учитель вновь обращается к двойной роли букв *е, ё, я, ю* и показывает, как обыгрываются обозначаемые ими звуки в стихотворении Е. Благиной, где 6 слов из 12 начинаются с ударных [й]+[а], [й]+[э], в словах *ялик, якорем, Яшки, якорь, есть, Яшка*, в которых отчетливо слышим «йот». В словах *тельняшка, моряк я* обозначает только мягкость предшествующего согласного и гласный [а].

Ялик с якорем у Яшки,  
Якорь есть и на тельняшке,  
Моряк Яшка!

### Диктант и проверочная работа

#### Диктант контрольный (слуховой)

Возле нашего дома был пустырь, там одиноко рос огромный дуб. На пустыре мы играли в волейбол, футбол, городки.

Однажды утром выглянул я в окно и не поверил своим глазам. Появились люди, грузовые машины, мощные самосвалы, подъемные краны. Я поспешил на наше любимое место, а там уже собрались мои друзья.

Они сообщили мне интересные новости. Здесь будут строить Дворец пионеров. Сюда придут каменщики, бетонщики, сварщики.

А вокруг Дворца мы посадим фруктовый сад, и наш дуб не будет одиноким. (78 слов.)

Примечание. Предупредить о написании слова *Дворец (пионеров)* с большой буквы.

Дополнительные задания:

I вариант (для двух рядов):

1) разобрать фонетически слова *сад* (первый ряд) — *дуб* (второй ряд); более трудные: *дворец, вокруг*;

2) начертить схемы первого (последнего) предложения (первый ряд) и второго (третьего) предложения (второй ряд).

II вариант (более сложный, для двух рядов):

1) указать, сколько звуков и букв в словах *возьми, тянуть, уеду, юный, сѣл, честный*;

2) подчеркнуть буквы, обозначающие мягкие согласные звуки в словах *дым, ночка, лесной, ищу, взгляд, горький, жир, шило, кино, цитата*;

3) выписать сначала слова с одними звонкими согласными, потом — с одними глухими согласными и, наконец, слова, в которых есть и звонкие, и глухие согласные; подчеркнуть буквы, обозначающие глухие согласные звуки: *помощь, косить, лодка, груз, дорога, грибы, отряд, час, рукав, таз, сад, возьми, сбруя, белый*;

4) в словах (из 1-го задания) подчеркнуть буквы, которые обозначают звук, близкий к [а], и звук, близкий к [и].

## ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ

### ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Изучение лексики в школьном курсе русского языка имеет важное значение для познания лексической системы, взаимосвязей между грамматикой и лексикой, создает условия для развития речи учащихся — овладения лексическими нормами и обогащения словарного запаса.

В школе лексика (словарный состав) русского языка изучается в следующих направлениях: лексическое значение слова; употребление и происхождение слов. Все, что связано с лексическим значением слова, изучается в IV классе, а с употреблением и происхождением — в V классе.

В IV классе изучаются такие лексические понятия: «лексическое значение слова», «многозначные и однозначные слова», «прямое и переносное значение слова», «омонимы», «синонимы», «антонимы». Кроме того, в IV классе учащиеся знакомятся с некоторыми понятиями лексикографии: «толковый словарь», «словарная статья» (без определения этих понятий).

В процессе изучения лексики школьники учатся: 1) определять лексическое значение общеупотребительных слов; 2) различать в слове лексическое и морфологическое значения; 3) находить в тексте изученные лексические явления; 4) подбирать к словам синонимы, антонимы; 5) пользоваться толковым словарем.

Слово рассматривается с точки зрения его функции (роли) в языке (является средством наименования чего-либо) и с точки зрения его лексического значения (служит для обозначения конкретного предмета, признака, действия, например: *стол, красивый, писать, пять, он*).

В школьном курсе лексики используются в качестве дидактического материала почти все лексико-грамматические группы самостоятельных слов, так как они являются носителями лексического значения, непосредственно связанного с реальным миром. Две лексико-грамматические группировки самостоятельных слов — числительные и местоимения — не привлекаются для анализа в школьном курсе лексики в силу специфичности их лексического значения — наименование элементов числового ряда



(у числительных) и указание на предмет, признак, количество (у местоимений).

Слова рассматриваются с точки зрения глубины их семантики (однозначные и многозначные), а также с точки зрения ассоциаций, возникающих между ними, в результате чего слова объединяются в синонимические и антонимические ряды. Важную роль в школьном курсе лексики играет работа над эмоционально окрашенными значениями слов, с помощью которых выражается отношение к кому-, чему-либо говорящего и пишущего.

В процессе ознакомления с лексическими явлениями, изучаемыми в IV классе, необходимо учитывать следующие методические принципы: соотнесение слова с обозначаемым им предметом, признаком или действием, соотнесение лексического значения с грамматическими (словообразовательным и морфологическим). Для реализации первого принципа в учебнике приводятся рисунки, иллюстрирующие такие понятия, как «многозначные и однозначные слова», «синонимы», «антонимы».

Чтобы научить детей отграничивать сходные в чем-либо лексические явления, необходимо опираться на соотношение лексического значения и морфологических особенностей слов. Например, раскрывая сущность омонимии слов (в отличие от полисемии), целесообразно обратить внимание детей на одинаковость написания омонимов (*ключ*<sup>1</sup> и *ключ*<sup>2</sup>) и на принадлежность их к одной и той же части речи (оба имена существительные) при совершенно несходном лексическом значении этих слов.

Для изучения лексикологических понятий используются объяснения учителя и наблюдения над лексическими явлениями. Объяснение используется применительно к тем лексикологическим понятиям, при изучении которых нельзя опираться на соотношение слова и предмета, обозначаемого этим словом, например при изучении таких понятий, как «слово», «словарный состав», «лексическое значение», «переносное значение слова». Наблюдения применяются к тем лексическим явлениям, при изучении которых можно опереться на соотношение слова и обозначаемого им предмета, например: «многозначные и однозначные слова», «омонимы», «синонимы», «антонимы». Объяснение представлено в учебнике в виде изложения готовых теоретических сведений. Материал для наблюдений позволяет учащимся извлечь все необходимые сведения об изучаемом явлении.

Определения языковых явлений, сущность которых раскрывается учителем, включаются в авторский текст. Определения тех языковых явлений, сущность которых разъясняется на основе наблюдений, даются отдельно, после материала для наблюдения. В сильном классе определение может быть выведено на основе анализа материала для наблюдения с последующей проверкой его правильности по учебнику, а в слабом классе опре-

деление читается по учебнику с последующим анализом элементов его содержания и структуры.

Для закрепления полученных знаний о лексических явлениях используются упражнения следующих видов: 1) поиск в тексте изученных лексических явлений; 2) группировка изученных лексических явлений; 3) подбор слов, относящихся к тем или иным изученным явлениям; 4) составление таблиц изученных лексических явлений; 5) выявление функций изучаемых лексических явлений в тексте; 6) использование в собственной речи изученных лексических явлений.

В работе по лексике в IV классе выделяются два этапа: изучение лексикологических понятий на специальных уроках и работа по лексике при изучении нелексикологических тем.

При изучении лексики необходимо повторять пройденное по фонетике и орфографии, по синтаксису и пунктуации, используя для этого как упражнения учебника, так и тексты обучающихся диктантов.

### **ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА СПЕЦИАЛЬНЫХ УРОКАХ**

На этом этапе работы по лексике учащиеся усваивают определения лексикологических понятий, познают системные связи между словами и овладевают лексикологическими умениями.

В начальных классах в практическом плане (без терминов и определения понятия) изучались близкие и противоположные по значению слова. Фактически весь материал по лексике является новым для учащихся. Это необходимо иметь в виду при разъяснении сущности лексикологических понятий.

Первый урок по лексике имеет большое значение в развитии у учащихся интереса к новому разделу науки о языке и к лексике русского языка (он проводится на основе § 42).

Ставятся задачи ознакомить учащихся: 1) с одной из основных единиц языка — словом; 2) с разделом науки о языке — лексикой; 3) со словарным богатством русского языка; 4) с толковым словарем русского языка; развить у детей: 1) интерес к слову и к лексике как особому разделу науки о языке; 2) стремление обогащать свой словарный запас и правильно употреблять слова в собственной речи.

Для объяснения и закрепления нового материала используются объяснение учителя и беседа, перемежающиеся друг с другом. Новые сведения целесообразно сообщить в такой последовательности: 1) слова — строительный материал языка; 2) что такое лексическое значение слова; 3) толковый словарь; 4) лексическое и морфологическое значение в слове; 5) слово и словосочетание.

I. Повторение изученного: «Какие единицы языка мы изучали?» (Звук в фонетике; словосочетание, предложение, текст —

в синтаксисе.) В слабом классе: «Что мы изучали в фонетике? В синтаксисе?»

## II. Объяснение нового. 1. Беседа:

— Изучая звуки, словосочетания, предложения, текст, мы имели дело со словами. Сегодня мы познакомимся с новым разделом науки о языке, в котором специально изучаются слова, их значение, употребление слов. Слова являются как бы строительным материалом языка. Без них нет языка. Не зная слов, нельзя знать языка и пользоваться им как средством общения. Все слова языка образуют его словарный состав, или лексику (слово *лексика* учитель записывает на доске). Слов в русском языке много. Сколько же? Прочитаем текст упражнения 282, и мы получим ответ на этот вопрос (выполняются также письменные задания).

Затем проводится беседа по тексту данного упражнения:

— Сколько слов в большом словаре русского языка? Все ли слова русского языка зафиксированы в нем?

Заканчивается эта часть урока следующим сообщением учителя:

— Точное количество слов в языке неизвестно, так как они постоянно возникают, а некоторые из них исчезают из языка. Очень много специальных слов, собственных имен, которых насчитывается сотни тысяч. Каждый человек владеет лишь частью всего словарного состава языка. У одних словарный запас большой. Например, словарь произведений А. С. Пушкина составляет около 22 тысяч слов. У других словарный запас невелик. Чем большим количеством слов владеет человек, тем речь его богаче, точнее. Нужно постоянно пополнять свой словарный запас, а для этого следует больше читать, интересоваться значением и употреблением незнакомых слов.

Далее учитель знакомит учащихся с назначением слова в языке и с лексическим значением слова.

— Слова служат в языке для называния отдельных предметов, их признаков, действий. Например, словом *голубь* мы называем «птицу с серовато-голубым или белым оперением и большим зобом»<sup>1</sup>. То, что обозначает слово, есть его лексическое значение. Из слов мы строим по правилам грамматики предложения. Так слово участвует в выражении мысли.

Для проверки того, усвоены ли основные сведения о слове, целесообразно поставить следующие вопросы: для чего служат слова в языке? (Для обозначения предметов, их признаков, действий.) Чем слова отличаются друг от друга? (Своим звучанием и лексическим значением.)

## 2. Сообщение учителя о толковом словаре:

— Слова собраны в особых книгах, называемых словарями. В них разъясняется значение и употребление слов, поэтому та-

---

<sup>1</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка. 9-е изд. М., 1972.

кие словари называют толковыми (толкующими, или разъясняющими, значение слова).

Учитель демонстрирует учащимся какой-либо из толковых словарей, а также словарь учебника на с. 292—297.

— Сведения о каком-либо отдельном слове, помещенном в словаре, даны в отдельной словарной статье. Толковый словарь, следовательно, представляет собою сборник словарных статей. Прочитайте в учебнике на с. 120, что входит в словарную статью, и ответьте на вопросы: из каких частей состоит словарная статья? (Можно так поставить вопрос: «Что мы узнаем о слове из словарной статьи толкового словаря?») Какая из частей словарной статьи является основной? (Толкование лексического значения слова.) Как расположены слова в толковом словаре? С какой целью мы будем обращаться к толковому словарю?

Для закрепления полученных знаний предлагается:

1) рассказать о двух-трех словах, пользуясь толковым словарем учебника (упр. 283);

2) определить лексическое значение известных слов и сравнить свое определение с определением этих слов в толковом словаре учебника (упр. 284).

3. Сопоставление лексического и грамматического (морфологического) значения слова:

— В слове,— говорит учитель,— заключено не только лексическое значение, но и грамматическое. Например, слово *парта* имеет лексическое значение «школьный ученический стол с наклонной верхней доской, соединенной в нижней части со скамьей» и грамматическое «существительное женского рода в именительном падеже, в единственном числе».

Для закрепления этих знаний выполняются упражнения следующих видов:

1) определить лексическое и грамматическое значения данных слов (упр. 285);

2) выписать группами слова, имеющие одно и то же лексическое значение, но разные грамматические значения, например: *лимонного (сока), пишем, портфеля, писать, лимонным (соком), пишат, (в) портфеле, (в) лимонный (сок), (с) портфелем*.

4. Сопоставление слова и словосочетания в форме беседы:

— Что такое лексическое значение? Для чего служат словосочетания? У слова или у словосочетания более общее значение?

Для закрепления полученных знаний выполняется упражнение 286 — составление словосочетаний по картине.

III. Подведение итогов урока.

— Мы познакомились с лексическим значением слова, знаем, для чего служит слово, чем лексическое значение отличается от грамматического, познакомились с толковым словарем, чтобы пополнять свой словарный запас.

IV. Задание на дом. Прочитать на с. 120—121 сведения о слове и подготовиться пересказать их; записать первый абзац из сочинения 282.

Обучение толкованию лексического значения слова. Это умение является одним из важнейших среди речевых умений. Оно обеспечивает понимание учащимися лексического значения слова, способствует овладению орфографией и выступает как одно из условий формирования коммуникативных умений.

Умение толковать лексическое значение слова развивается на протяжении всего учебного года, а начинается на специальном уроке, на котором учащиеся знакомятся с основными приемами толкования лексического значения (семантики) слова (на основе § 42, с. 122—123).

Приводим возможный ход урока на тему «Способы толкования лексического значения слова». На уроке ставятся задачи: 1) ознакомить учащихся с основными способами толкования лексического значения слова; 2) заложить основы для формирования умений определять лексическое значение известных учащимся слов; 3) сформировать у детей стремление обогащать свой словарный запас.

I. Проверка домашнего задания. Учащиеся: 1) отвечают на вопросы («Что изучается в лексике? Что такое лексическое значение слова? Какие еще имеются значения в слове? Как называются книги, в которых разъясняются лексические значения слов? Из чего состоит словарная статья?»); 2) выборочно читают отдельные предложения из упр. 282; 3) пересказывают (1—2 наиболее сильных ученика) содержание сведений о слове и словарной статье.

II. Объяснение нового материала. Основные способы толкования слов учитель разъясняет в своем сообщении.

— Определить лексическое значение слова можно разными способами. Один из способов — подбор близких по значению слов, например: *вишневый (платок)* — *темно-красный*; *темно-красный* — слово, близкое по значению слову *вишневый*: *вишневый* (платок) — цвета ягод вишни, темно-красный. Другой способ — указание на существенные признаки предмета (признака, действия), названного словом, например: *береза* — «лиственное дерево с белой корой» (здесь названы существенные признаки березы: это дерево, причем не хвойное, а лиственное, и кора у нее белого цвета). Третий способ — указание на значения частей, из которых состоит слово, например: *ледокол* — «корабль, который ломает (*колет*) *лед* силой своей тяжести».

— Рассмотрим, — говорит учитель, — упражнение 287 и определим, какие из перечисленных способов толкования использованы в нем.

Перед выполнением задания под пунктом «а» учащиеся отвечают на следующие вопросы: «Какой способ толкования лекси-

ческого значения использован в образце? Что обозначает звездочка справа сверху у данных слов? (посмотрите условные обозначения перед титульным листом)».

Учащиеся читают в словаре, что обозначают слова *оранжевый* и *лиловый*, и, пользуясь образцом, записывают в тетради толкование их лексического значения.

— Мы уже знаем,— говорит учитель,— что если в учебнике встретится слово со звездочкой, надо посмотреть в словаре, что оно обозначает.

Сразу же целесообразно выполнить дополнительное зада-

X

ние — составить словосочетания «прилагательное + существительное» из данных слов и слов, помещенных в рамке. Сначала учащиеся выясняют, какой один цвет обозначают слова в рамке (голубой). Затем школьники сравнивают свое толкование лексических значений этих слов с их толкованием в словаре. После этого учащиеся составляют употребительные словосочетания (*голубое небо, лазурное небо, бирюзовое небо; голубые глаза; голубое море, лазурное море, бирюзовое море; голубой цвет, небесный цвет; голубая незабудка*).

Приступая к работе над пунктом «б», учащиеся отвечают на вопросы: «Какой способ толкования лексического значения использован в образце? Что представляет собою этот образец?» (Предложение.) «Почему в нем стоит тире?» (Потому что подлежащее и сказуемое выражены существительными.)

Далее учащиеся, пользуясь образцом, записывают определение лексического значения слов *ель* и *сосна*.

Перед выполнением задания в пункте «в» также выясняется, какой способ толкования лексического значения слова использован в образце.

III. Закрепление. Предлагается:

1) прочитать в словаре учебника словарные статьи, например: *айсберг, бакен, бессердечный, бесчеловечный, манок* — и определить, каким способом они разъяснены;

2) записать толкование слова (упр. 288);

3) узнать по толкованию слова, о каком слове идет речь (упр. 289).

IV. Задание на дом: записать в виде предложений лексическое определение двух-трех слов (по выбору) из упражнения 289 (не забыть поставить тире).

Ознакомление с лексическими явлениями, связанными с семантикой отдельного слова, — однозначными и многозначными словами, словами с прямым и переносным значением. В методике работы над ними много общего, в силу того что они тесно связаны друг с другом. Эти понятия характеризуют глубину семантики слова, взаимоотношение производных значений слова с исходным значением и друг с другом.

В процессе изучения необходимо показать единство слова, существующего в разных лексических значениях, связь его производных лексических значений по разным признакам с исходным лексическим значением, возможность истолкования производных лексических значений через исходное.

Ознакомление с многозначными словами и со словами с переносным значением можно провести в такой последовательности:

1) знакомство с многозначностью слова (на основе наблюдения в § 43), с прямым и переносным значением слова (на основе § 44);

2) работа над определением новых понятий (путем анализа соответствующего материала в учебнике на с. 124 и 128);

3) выяснение того, как в толковом словаре отражается многозначность слова и переносное значение слов (с. 124 и 128);

4) закрепление полученных знаний с помощью упражнений следующих видов:

— найти в словаре многозначные слова (упр. 291), слова с переносным значением (упр. 298);

— выбрать из данных (или выделенных) слов многозначные (с переносным значением) (упр. 290 и 299);

— определить лексическое значение слова, в котором оно употреблено в тексте (упр. 294 и 300);

— составить предложения со словами, употребленными в разных лексических значениях (в том числе в переносном).

Дальнейшая работа на уроках о многозначных словах и о словах с переносным значением строится по разным планам.

Во второй части урока, посвященного многозначным словам, рассматривается вопрос о том, что объединяет разные лексические значения многозначного слова в одно слово: во-первых, сходство в чем-либо предметов, признаков и действий, которые называются одним словом; во-вторых, возможность объяснения производных (вторичных) лексических значений через исходное (основное) лексическое значение.

I. Учитель рассказывает о том, что одним словом называют разные предметы (признаки, действия), если между ними есть сходство в чем-то; например, словом *игла* называют швейную иглу, патефонную иглу, лист хвойного дерева, колючки некоторых растений. Все эти предметы имеют сходство в форме, а названы они одним словом в разных значениях: швейная игла — «тонкий металлический стержень с одним заостренным концом и ушком на другом конце для вдевания нити»; патефонная игла — «небольшой металлический стержень с заостренным концом для специального назначения»; еловая, сосновая и т. д. игла — «лист хвойного дерева»; игла кактуса — «колючка, шип у некоторых растений».

Новые значения у слова появляются, если этим словом называют сходные по форме, цвету, назначению, размеру и т. д.

предметы, признаки, действия. В результате словарь языка обогащается.

II. Чтение и анализ материала на с. 125.

III. Закрепление полученных знаний о близости лексических значений многозначного слова. Предлагается:

— определить общее в лексических значениях многозначного слова (упр. 292);

— выяснить, какое лексическое значение появилось раньше (*швейная игла*, *патефонная игла*; *ситцевое полотно*, *железнодорожное полотно*; *кисть руки*, *кисть винограда*; *спутник* в пути, *искусственный спутник*);

— определить способ образования лексических значений у многозначного слова (упр. 293);

— выяснить лексическое значение, в котором употреблено многозначное слово (упр. 295 и 297 — слово *ствол*);

— найти ошибки в употреблении многозначных слов (упр. 296).

Вторая часть урока о словах с переносным значением посвящается выяснению их роли в текстах разных стилей. Слова с переносным значением употребляются главным образом в художественном и в разговорном стилях, они используются в двух функциях: назывной и изобразительно-выразительной. При этом важно показать, что основу появления переносного значения составляет сравнение двух предметов (признаков, действий). Именно поэтому слова с переносным значением могут выступать в художественной речи как метафоры. Рассмотрим ход урока.

I. Беседа, направленная на воспроизведение знаний: на основе каких сходных признаков разных предметов (признаков, действий) появляется переносное значение у слова? Как отражаются в словарях переносные значения слова?

II. Сообщение учителя об изобразительно-выразительной функции слов с переносным значением.

— Слова с переносным значением употребляются в речи для образного изображения предмета (*озябли елки*), для выражения своего отношения к тому, о чем говорится (*ослепительный успех актрисы*).

III. Закрепление полученных знаний. Предлагается:

— определить в слове с переносным значением то общее, что связывает его с прямым значением (упр. 300, ч. 2);

— найти в тексте слова с переносным значением и выяснить их функции (изобразительно-выразительную или выраженные отношения) — упр. 303;

— устранить ошибки в употреблении слов с переносным значением (упр. 301);

— составить предложения со словами, имеющими переносное значение (упр. 302).

Ознакомление с лексическими явлениями, связанными с семантикой группы слов. В школь-



ном курсе лексики к таким явлениям относятся омонимы, синонимы и антонимы. Слова, которые входят в эти группы, рассматриваются в совокупности. В отрыве друг от друга все эти слова теряют свою специфику, перестают быть омонимами, синонимами или антонимами, становятся просто отдельными словами.

В процессе изучения рассматриваемых лексических понятий необходимо обращать внимание учащихся на количество слов и количество предметов (признаков, действий), обозначаемых ими: омонимы — два и более слов и столько же несходных предметов (признаков, действий); синонимы — два и более слов и один и тот же предмет (признак, действие); антонимы — два слова и два противопоставленных в каком-либо отношении предмета (признака, действия). В конце изучения этих тем целесообразно составить таблицу, отражающую указанные соотношения слов и реалий, ими называемых.

Ознакомление учащихся с рассматриваемыми явлениями можно провести в такой последовательности:

1) анализ материала для наблюдения (выясняется количество слов в группе и количество обозначаемых этими словами предметов);

2) работа над определением изучаемого лексического явления (количество частей в определении; признаки лексического явления, отраженные в определении);

3) анализ способов отражения в толковом словаре каждого из лексических явлений; показ словарей омонимов, синонимов и антонимов, если они есть в школе или у учителя;

4) выяснение роли изучаемых лексических явлений в языке (они пополняют его словарный состав, делают его богаче);

5) выяснение роли омонимов, синонимов и антонимов в разных функциональных стилях;

6) закрепление полученных знаний с помощью следующих видов заданий:

— назвать среди данных слов омонимы (синонимы, антонимы) и обосновать свой ответ;

— выписать такие словосочетания с омонимами (синонимами, антонимами), чтобы они точно показывали, в каком значении употреблено слово;

— исправить неточности в употреблении омонимов (синонимов, антонимов);

— выявить отличия в лексическом значении омонимов (синонимов, антонимов);

— выяснить роль омонимов (синонимов, антонимов) в художественном произведении;

— составить предложения с омонимами (синонимами, антонимами), чтобы их значение было ясным.

Целесообразно провести урок, посвященный использованию синонимов в речи. Приводим возможный его вариант.

На уроке ставятся задачи: 1) познакомить с функциями синонимов в речи, 2) научить употреблять синонимы в собственной речи учащихся; 3) сформировать у них представление о богатстве синонимов в русском языке, развить стремление овладевать этим богатством.

#### I. Проверка домашнего задания.

Устно (в виде ответов на вопросы): Какие слова называются синонимами? Чем слова-синонимы могут отличаться друг от друга? Проверка письменного задания (упр. 313): назвать среди данных слов-синонимов те, которые отражают наше отношение (*болтовня, долговязый, очи, обскакать, черепаший*).

#### II. Объяснение нового. Новые сведения сообщает учитель:

— Вы теперь знаете, что в русском языке много слов-синонимов. Они составляют наше лексическое богатство. Синонимы — могучее средство, с помощью которого можно разнообразно и выразительно высказывать свои мысли во всех стилях речи. Синонимы используются для более точного выражения мыслей, для выражения отношения к изображаемому, а также для преодоления неоправданного повторения одного и того же слова. Употребляются синонимы и для связи частей текста. Прочитаем несколько текстов в учебнике.

#### III. Закрепление полученных знаний:

— Выяснить смысловую роль (функцию) синонимов в речи (упр. 315); учащиеся отмечают, что, говоря о пастушонке, А. А. Фадеев использует синоним *залился* (смеялся долго и звонко), а о Метелице — *прыснул* (не мог удержаться от смеха, видя забавного паренька). Далее дети пробуют заменить глаголы: вместо *залился* — *прыснул*, а вместо *прыснул* — *залился*. Чтение получившегося текста показывает, что мысль оказалась неточно выраженной. Вывод: здесь синонимы в первую очередь использованы для более точного выражения мысли.

— Определить стилистическую роль (функцию) синонимов в речи (упр. 316); учащиеся находят синонимы к слову *смотреть* (*созерцать, взирать, глазеть, глядеть*). Все они обозначают «устремить на что-то взгляд». Здесь в тексте они употребляются как для преодоления неоправданного повторения слова *смотреть*, так и со стилистической целью: по отношению к девушке — нейтральные слова *смотреть, созерцать, глядеть*, а по отношению к толпе — слова, выражающие авторское отношение осуждения: *глазеть, взирать* — в значении «смотреть с бесцельным любопытством».

— Найти недочеты, заключающиеся в неоправданном повторении одних и тех же слов (упр. 317); для замены слов учащиеся используют синонимы, помещенные на полях (с. 136).

Домашние задания по лексике и их проверка. В качестве устной работы по лексике предлагаются следующие виды заданий:

- 1) выучить определение изучаемого явления, подобрать нужный пример и обосновать его отнесение к данному явлению;
- 2) прочитать параграф, составить план и подготовить по нему сообщение об изучаемом понятии.

Для письменной работы по лексике предлагаются упражнения следующих видов:

- 1) найти в тексте изучаемое явление (с использованием словаря или без него);
- 2) использовать изучаемые лексические явления в словосочетании, предложении или тексте, составляемых учащимися.

Задания по пройденным темам включаются в письменные упражнения по лексике, например: в виде подчеркивания орфограмм, разбора предложения, обозначения главного слова в словосочетании, обозначения морфологических особенностей слов, от которых зависит выбор орфограмм, и т. д.

В начале очередного урока в первую очередь проверяется работа по лексике, которая оценивается с учетом выполненных дополнительных заданий<sup>1</sup>.

Повторение пройденного по лексике проводится по вопросам, которые имеются в учебнике (к ответам на них учащиеся предварительно готовятся дома, получив задание на предыдущем уроке).

По характеру содержания повторяемый материал членится на три группы: сведения об изучаемом разделе; сведения об основной единице лексики— слове; сведения о группах слов, объединяемых какими-либо ассоциативными связями. Обобщение и систематизацию целесообразно провести по этим группам сведений. Организовать урок можно двумя путями: 1) сначала повторить сведения о лексике, а затем выполнить необходимые упражнения; 2) повторять сведения о лексике частями, выполняя одновременно упражнения, которые необходимы для закрепления лексических умений.

Для повторения сведений об изученном разделе «Лексика» ставится первый вопрос (с. 139): что такое лексика? Учащиеся должны сказать, что это совокупность всех слов языка. Далее необходимо обратить внимание школьников на то, что словом *лексика* обозначается как совокупность всех слов, так и раздел науки о языке, изучающий слова. Какая же единица языка изучается в этом разделе? (Слово.)

Затем целесообразно поставить следующие вопросы:

— Какие еще разделы науки о языке вы уже изучали в этом году? (Синтаксис и фонетику.)

— Какие единицы языка в них изучались? (Предложение и звук.)

---

<sup>1</sup> Более подробно об этом см. в консультации М. Т. Баранова «Проверка домашнего задания по русскому языку в IV—VIII классах» (Русский язык в школе, 1975, № 4, с. 121—125).

Полезно предложить учащимся составить таблицу «Разделы науки о языке и изучаемые в них единицы языка». Должна получиться следующая таблица:

Синтаксис	Фонетика	Лексика
Предложение	Звук (речи)	Слово

По ней учащиеся дают связанные ответы на вопросы: какие разделы науки о языке изучены? Какие единицы языка в них изучаются?

Далее повторяются сведения о слове — учащиеся отвечают на второй и третий вопросы и выполняют четвертое и пятое задания. Предварительно можно поставить такой вопрос: чем отличается слово от других единиц языка? (Оно служит наименованием предметов, признаков, действий.) В связи с ответом на третий вопрос (с. 139) желательно спросить, для чего используются слова с переносным значением. При выполнении пятого задания (с. 139) полезно вспомнить, чем омонимы отличаются от многозначных слов. (Омонимы обозначают ни в чем не схожие предметы, признаки, действия и имеют разные лексические значения.)

При повторении сведений о словах, объединенных в группы по ассоциативным связям (синонимы и антонимы), используются седьмой вопрос и шестое и восьмое задания (с. 139). При этом необходимо вновь обратить внимание учащихся на то, что синонимы — это несколько слов, служащих для называния одного и того же предмета, признака, действия, и что синонимы надо называть сразу группой, а не по отдельности.

Для закрепления повторенных знаний о синонимах и антонимах предлагается:

1) составить таблицу «Количество слов и предметов (признаков, действий), обозначаемых синонимами и антонимами». Таблица может иметь следующий вид:

Лексическое понятие	Количество слов	Количество предметов (признаков, действий)
Синонимы	Два и более	Один и тот же
Антонимы	Два	Два разных, противоположных в чем-либо

2) подобрать антонимы к разным значениям многозначного слова (упр. 325);

3) составить предложения с синонимами (или небольшой текст): *пасмурный, серый, хмурый*.

## РАБОТА ПО ЛЕКСИКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕЛЕКСИЧЕСКИХ ТЕМ

Лексические явления изучаются в течение очень короткого времени, поэтому возникает потребность в дальнейшей систематической работе, направленной на повторение и закрепление пройденного в связи с изучением нелексических тем.

Выделяются следующие два направления в работе по лексике при изучении словообразования и морфологии, а также в процессе формирования орфографических умений и навыков: 1) лексикологические задания по содержанию текстов упражнений и 2) лексические задания в связи с изучаемыми нелексическими понятиями.

Для повторения лексики в связи с анализом языка текстов упражнений отобраны следующие понятия: «многозначность слова», «переносное значение слова», «синонимы», «антонимы». Работа над ними ведется в связи с выяснением их функций в тексте. Для этого в учебнике даны следующие типы дополнительных вопросов и заданий по лексике: 1) В каком лексическом значении употреблено выделенное слово? В прямом или в переносном значении употреблено в тексте выделенное слово? 2) Для какой цели использованы синонимы в тексте? К какому слову в тексте являются синонимами такие-то слова? 3) Объясните лексическое значение выделенного слова. 4) Объясните, почему в тексте использованы данные слова, а не другие. 5) В каком из значений выделенное слово является антонимом данному слову?

Для повторения лексики при изучении нелексических тем отобраны следующие понятия: «лексическое значение слова», «синоним». Лексическое значение слова оказывает влияние на образование новых слов и форм слов, на сочетание слов в предложении. Употребление синонимов тесно связано с построением текста. В учебнике сформулированы следующие виды повторительных заданий. В разделе «Словообразование»: 1) Какой значимой частью слова вы воспользуетесь, чтобы объяснить лексическое значение такого-то слова? 2) Почему к словам *стол*, *стул* и подобным не прибавляется суффикс *-тель*, а к словам *учить*, *исследовать* прибавляется? 3) С помощью чего в таком-то слове выражено уменьшительно-ласкательное значение?

В разделе «Морфология»: 1) Почему во множественном числе от слова *лист* образуется две формы — *листы* и *листья*? 2) Почему слова типа *Ваня (Петров)* не имеют множественного числа? 3) Почему от слова *березовый* нельзя образовать краткую форму? 4) От какого глагола (в упражнении) нельзя образовать форму 1-го лица ед. числа?

Дополнительные задания выполняются после основного. Желательно сопровождать работу над ними краткими комментариями учителя о взаимосвязях между изучаемыми языковыми явлениями.

## ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПО ЛЕКСИКЕ

Знания и умения учащихся проверяются на всех этапах работы по лексике: в процессе изучения лексических понятий, при обобщении и систематизации изученного по лексике, в процессе контроля за усвоением нелексического материала.

При ознакомлении с новым явлением ставятся вопросы, требующие воспроизведения изученного, например: что такое лексическое значение слова? Какие слова называются синонимами? При систематизации и обобщении изученного в конце темы целесообразны вопросы, направленные на выяснение различающих и сходных черт между известными учащимся лексическими явлениями, например: в чем сходство и в чем различие между многозначным словом и омонимами? Что общего имеют и чем различаются синонимы и антонимы?

Для проверки уровня лексических умений целесообразно предлагать следующие задания:

1) при ознакомлении с лексическим явлением: подчеркнуть многозначные слова (слова с переносным значением и т. д.); выписать антонимы (омонимы и т. д.) в составе словосочетаний, раскрывающих их значение;

2) при обобщении изученного: подобрать синонимы (антонимы, омонимы) к данному слову; сгруппировать многозначные слова (слова с переносным значением);

3) при написании контрольных диктантов по орфографии (сочинений, изложений): подчеркнуть синонимы (антонимы и т. д.).

## ИЗУЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

### ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Словообразование как раздел науки о языке изучает слово со стороны его строения и образования. Изучение словообразования в школе имеет огромное значение для познания особенностей структуры русского слова и способов его образования, осознания словообразовательного значения одноструктурных слов, а также структурно-семантических связей однокоренных слов. Знакомство со словообразованием создает важнейшие предпосылки для обогащения словарного запаса учащихся, овладения речевыми и орфографическими умениями и навыками (см. об этом в соответствующих главах).

Словообразование изучается в IV—VI классах. На долю IV класса приходится изучение структуры слова, т. е. учащиеся узнают, как оно устроено и какие могут быть изменения в звуковом облике морфемы. Соответственно этому в содержание работы по словообразованию включаются словообразовательные понятия, связанные со структурой слова: «часть слова», «состав слова», «основа», «окончание», «корень», «приставка», «суф-

фикс», «чередование звуков», «однокоренные слова». Кроме того, учащиеся знакомятся со словообразовательными значениями нескольких суффиксов и приставок и со способами действий над словообразовательными явлениями.

В содержание работы по словообразованию входят также умения отделять окончание от основы, членить основу на части, подбирать однокоренные слова и слова с одинаковыми приставками и суффиксами, производить полный разбор слова (с ясной структурой) на составляющие его части.

В работе по словообразованию в IV классе выделяются четыре этапа: повторительный (в начале учебного года), специальный, закрепительный (при изучении несловообразовательных тем) и обобщающий (в конце года). На повторительном этапе воспроизводятся знания о составе слова, полученные в начальных классах; на специальном этапе изучаются новые понятия и новые сведения об известных понятиях, а также формируются новые и закрепляются имеющиеся у учащихся словообразовательные умения; на закрепительном этапе совершенствуются словообразовательные умения и упрочиваются знания о составе слова; на обобщающем этапе систематизируются полученные знания о составе слова.

#### **ПОВТОРЕНИЕ СВЕДЕНИЙ О СОСТАВЕ СЛОВА, ПОЛУЧЕННЫХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

В I—III классах учащиеся усваивали следующие понятия: «окончание», «приставка», «корень», «суффикс», «однокоренные слова». Эти понятия были им необходимы в первую очередь для овладения навыком правописания безударных гласных в корне слова. Помимо воспроизведения того, что известно учащимся, целесообразно сообщать им, что состав слова — это его структура, строение, что слова могут совпадать и различаться по структуре (строению).

Приводим примерный конспект урока повторения сведений о составе слова. На нем, кроме того, повторяются отдельные сведения о предложении, его членах и частях речи. Эти сведения необходимы для того, чтобы показать взаимосвязи языковых явлений друг с другом.

Урок можно начать с вопроса по материалу предыдущего занятия: для чего служит язык? Далее учитель переходит к теме урока «Состав слова»:

— Теперь вы знаете, какую роль в жизни людей выполняет язык: он является важнейшим средством общения людей. С помощью языка мы храним и передаем наши знания, выражаем чувства. Чтобы правильно пользоваться языком, необходимо знать, как он устроен и как действует. Сегодня мы вспомним, из каких частей может состоять слово. Какие вы помните части слова?

Затем преподаватель добавляет, что состав слова — это его строение, структура. По строению (составу) слова могут совпадать, например: *стол-ик* и *чай-ник* (у этих слов есть корень и суффикс); могут различаться, например: *сер-еньк-ий* и *сер-оват-еньк-ий* (в одном из этих слов только один суффикс, а в другом два суффикса).

Учитель напоминает, как следует обозначать части слова при разборе на письме:

— Посмотрите в учебнике на полях страниц 6 и 7, каким знаком обозначается окончание, корень, суффикс, приставка.

После этого вспоминается правило отделения в слове окончания: существительные и прилагательные надо изменить по падежам, а глагол — по лицам. Для закрепления умения выполняется упражнение 4 — учащиеся составляют предложения с данными сочетаниями слов; обозначают окончания в словах. Необходимо при этом сказать учащимся о том, что окончания слова меняются.

На следующем этапе урока повторяются два понятия — «корень» и «однокоренные слова». Учащиеся отвечают на вопросы: что называется корнем? Какие слова являются однокоренными? (Свой ответ учащиеся сверяют с учебником, с. 6.) Как выделяется корень в слове? (Путем подбора однокоренных слов.)

Закрепляются умения выделять корень и подбирать однокоренные слова при выполнении упражнений 5, 6 и 9. В упражнениях 6 и 9 однокоренные слова (*рыбачил, рыба, рыбку; тридцать, три*) целесообразно записать и обозначить в них корни. В упражнении 6 дополнительно требуется назвать глаголы. Желательно в них назвать корни (*удивился — див-; испугался — пуг-; рыбачил — рыб-; слыхивал — слых-; говорила — говор-; сказал — сказ-*). В упражнении 9 в третьей части только первые два слова являются однокоренными.

В этих упражнениях имеется три текста. Каждый из них можно использовать для небольших воспитательных бесед или замечаний учителя. Так, упражнение 6 позволяет сказать о человеческой доброте; упражнение 9 — о любви к Родине, заботе о благе людей, о больших пионерских делах.

Переходя к повторению суффиксов и приставок, учитель задает вопросы: чем отличаются суффиксы и приставки друг от друга? (Местом положения по отношению к корню.) Как отделить в слове суффикс и приставку? (Подобрать однокоренные слова без приставок и суффиксов, например: *осинка — осина; приехать — ехать*.)

Умение выделять суффикс и приставку в слове закрепляется при выполнении упражнений 7 и 8.

Завершается урок полным разбором слова по составу (по строению, по структуре). Учитель ставит перед учащимися следующие вопросы: из каких частей может состоять слово? Как по-другому называется состав слова? (Строение, структура.)



Учащиеся выполняют упражнение 10 (первая строка). Разбирая первое слово, вспоминают правила выделения окончания, корня, а также приставок и суффиксов.

При наличии времени учащиеся пишут диктант с подготовкой (вторая часть упр. 9).

На дом можно предложить задание: выучить определение однокоренных слов (с. 6) и выполнить упражнение 10 (вторая строка).

В дальнейшем, до специальной темы «Словообразование», перечисленные словообразовательные понятия и умения повторяются при изучении синтаксиса и пунктуации, фонетики и лексики. Особенно они нужны в работе по орфографии.

## ИЗУЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ НА СПЕЦИАЛЬНЫХ УРОКАХ

Знакомясь с новыми словообразовательными понятиями и получая новые знания об известных понятиях, учащиеся овладевают умением осмысленно членить слово по составу. В связи с работой над приставками и суффиксами учащиеся узнают некоторые словообразовательные значения (т. е. значения отдельных приставок и суффиксов).

Работа над новыми понятиями. В IV классе ими являются понятия: «форма слова» (противопоставляемое понятию «однокоренные слова»), «основа», «нулевое окончание» и «чередование звуков».

Противопоставление понятий «формы слова» и «однокоренные слова» имеет как образовательное, так и практическое значение. В познавательном отношении различение этих понятий обеспечивает усвоение специфики словообразования и формообразования; в практическом отношении осознание различий между формами слова и однокоренными словами создает условия для формирования умения подбирать однокоренные слова. Косвенно различение понятий «формы слова» и «однокоренные слова» влияет на обогащение словарного запаса учащихся. Поэтому необходимо не только добиться усвоения различий между этими понятиями, но и сформировать умение различать формы слов и однокоренные слова. Они легко различаются по следующим двум критериям: по составу и по семантике (лексическому значению). У однокоренных слов разный состав и разное лексическое значение, у форм одного и того же слова один и тот же состав и одно и то же лексическое значение. Указанные особенности должны войти в алгоритм рассуждения. Его целесообразно ввести при выполнении упражнения 328.

— Чтобы отличать однокоренные слова и формы одного и того же слова,— говорит учитель,— следует рассуждать так: *комната* — *комнатный* отличаются по строению, так как в слове *комнатный*, кроме корня и окончания, есть суффикс *-н-*, и по лексическому значению: *комната* — это «часть дома, в которой

живут или работают», а *комнатный* — «находящийся в комнате». Следовательно, *комната* и *комнатный* — разные однокоренные слова. *Комната* — *комнату* имеют одинаковое строение (корень и окончание) и одно и то же лексическое значение. Значит, это одно и то же слово в разных формах.

Для закрепления предлагается:

1) записать отдельно однокоренные слова и формы одного и того же слова (упр. 330);

2) подобрать однокоренные слова к выделенному слову и изменить формы выделенного слова (упр. 329).

На основе § 49 учитель знакомит четвероклассников с понятиями «нулевое окончание» и «значение окончания».

Важно показать противопоставленность окончания основе слова, а не отдельным ее частям. В начальных классах учащиеся на вопрос, на какие части делится слово, называли приставку, корень, суффикс и окончание. Теперь же они должны понимать, что слово, если оно изменяется, прежде всего делится на основу и окончание, а основа в свою очередь делится на приставку, корень и суффикс.

Особое внимание должно быть уделено также раскрытию новых сведений об окончании — его грамматического значения, которое входит в определение окончания.

На уроке ознакомления с нулевым окончанием новый материал можно сообщить в такой последовательности:

1) грамматическое значение окончания;

2) особенности нулевого окончания;

3) выделение в словах окончаний (в том числе нулевых).

Значимость окончания — новое для учащихся сведение. Знакомятся с ним при анализе материалов для наблюдения (с. 143) по вопросам учебника.

В процессе работы необходимо обратить внимание учащихся на то, что, во-первых, не только слово в целом имеет значение, которое называется лексическим, но и его части имеют значение, в частности, окончание имеет грамматическое значение. Во-вторых, окончание бывает только у изменяемых слов, и поэтому о них следует говорить «имеет окончание», а о неизменяемых — «оканчивается на...» или «имеет на конце...».

Для закрепления предлагается:

1) составить предложения с данными словами (упр. 331), обозначив окончания и указав их грамматическое значение;

2) определить грамматическое значение окончаний выделенных слов (*на опушке, завтра начнем, ясным утром*).

При выполнении упражнения 331 одновременно ведется работа: 1) над синонимами (с. 143) *помещаться, пристроиться, приютиться* (выясняется отличие в значении между ними и роль в получившемся тексте — с их помощью создается лексическое разнообразие и связываются предложения друг с другом) и 2) над словами *диван, балкон, кабинет* (с. 144) с непро-

веряемыми орфограммами (слова проговариваются по слогам, обозначаются изучаемые орфограммы).

Далее происходит знакомство с нулевым окончанием: учитель либо сообщает о том, что окончание может быть выражено звуками, а может быть не выражено, и тогда такое окончание называется нулевым, либо предлагает прочитать сведения о нулевом окончании по учебнику (с. 144). Следует обратить внимание учащихся на то, что нулевое окончание, как и выраженное звуками, тоже имеет конкретное грамматическое значение, например: (*без*) *сапог* — в слове *сапог* нулевое окончание обозначает род. п., мн. число.

Для закрепления полученных знаний предлагается:

1) определить грамматическое значение нулевого окончания (упр. 332);

2) просклонять слова, у которых есть формы с нулевым окончанием (упр. 333).

При выполнении упражнения 333 проводится работа над литературной нормой — правильным образованием форм родительного падежа множественного числа существительных *место* и *дело* (с. 144), у которых в род. п. во мн. числе имеется нулевое окончание.

Завершается урок работой, направленной на выделение в словах окончаний и определение их грамматического значения (упр. 334). При выполнении этого упражнения учащиеся называют виды орфограмм на месте пропусков букв (проверяемые и непроверяемые гласные в корне слова) и определяют в тексте лексическое значение слова *одичал*, в котором оно употреблено (*одичал балкон* — «стал запущенным, похожим на дикую местность» — переносное значение слова).

Сведения об основе слова учащиеся получают на следующем уроке. Прежде всего они вспоминают, как выделяется окончание в слове (слово либо склоняется, либо спрягается). Затем учитель знакомит учеников с названием той части слова, которая остается после отделения окончания, — основа слова. Он сообщает, что основой неизменяемого слова является все слово; в основе заключено лексическое значение; на письме основа слова обозначается особым значком, который ставится снизу (с. 145).

Сведения об основе слова закрепляются при выполнении следующих заданий:

1) выделить основы и окончания существительных, прилагательных и глаголов (упр. 335);

2) среди выделенных слов обозначить основы только у изменяемых слов (упр. 336);

3) в левый столбик выписать изменяемые слова, в правый — неизменяемые, обозначив основы и окончания, если они есть: *по улице, вчера, делаем, синим (платком), кино*.

Понятие о чередовании звуков имеет большое значение как

для познания структуры слова, так и для работы по орфографии. Как известно, в русском языке имеют место чередования звуков, т. е. мена их в одной и той же морфеме, не приводящая к изменению лексического значения слова. Одни чередования (фонетические), например: *ст[б]л — ст[а]лы*, — как правило, не отражаются на письме. Другие чередования, например: *дру[г] — дру[ж]ба*, — отражаются на письме. Первый тип чередований звуков в школе не изучается, само явление учитывается в практическом плане при овладении правописанием гласных и согласных в разных частях слова. Второй тип чередований изучается в школе. Их наличие приводит к тому, что приставка, корень и суффикс могут иметь разный звуковой (на письме буквенный) состав, например: *под-нять, подо-брать; пух, пуш-инка; стерег-у, стереж-ешь; суч-ок, суч-оч-ек*. В этих словах одни и те же приставки, корни, суффиксы отличаются звуковым составом. Приставки, корни, суффиксы, в которых имеются чередования, называются вариантными. Следовательно, *-пух-* и *-пуш-* — это варианты одного корня; *под-* и *подо-* — варианты приставки; *-ок-* и *-оч-* — варианты суффикса. При изучении чередований звуков можно сообщить ученикам этот термин, не добиваясь заучивания его определения.

Для изучения чередований звуков (§ 53) целесообразно отвести два урока. На первом из них изучается понятие «чередование гласных и согласных в разных частях основы», а также сообщаются сведения о том, что части слова могут иметь разное звучание при одном и том же лексическом значении.

Ознакомление с чередованием звуков можно начать с анализа состава двух-трех однокоренных слов (например, *круг, кружок*). Перед учащимися ставится вопрос, чем отличаются корни в обоих словах (у них разные конечные согласные). Учитель добавляет, что это один и тот же корень, хотя конечные звуки в нем разные. Этот корень, несмотря на некоторое отличие в звучании, в однокоренных словах имеет одно и то же значение круга. Мена звуков в одной и той же части слова называется чередованием.

При чтении первого абзаца § 53 (с. 156) целесообразно поставить вопросы: когда появляется чередование звуков? (При образовании слов и изменении слов, т. е. образовании форм слова.) В каких частях слова бывает чередование звуков?

Затем учитель сообщает названия частей слова, которые имеют чередования звуков, и попутно сообщает, что их называют вариантами: варианты приставки (*об-лить, обо-йти*), корня (*теч-ение, с-тек-ать*), суффикса (*пиль-щик, лет-чик*).

В заключение учитель говорит:

— При разборе слова по составу, при подборе проверочных слов всегда надо помнить о том, что в словах могут быть чередования звуков, и это предупредит ряд ошибок. Например, если не знать, что *с* может чередоваться с *ш*, трудно подобрать

проверочное слово к слову *орошение* (им будет слово *рбсы*).

Для закрепления полученных знаний предлагается:

1) выявить чередующиеся гласные и согласные (анализ таблицы на с. 157);

2) подобрать слова с чередованием в однокоренных словах и в формах одного и того же слова (упр. 367);

3) выбрать однокоренные слова с чередованием гласных и согласных в корне слова (упр. 368).

Для правильного выполнения упражнения 368 надо, прочитав слово, найти далее либо однокоренное слово, либо одну из форм этого слова. Например, слову *сидеть* (оно первое) соответствует его форма *сижу* (чередование *д||ж*).

На втором уроке учащиеся знакомятся с чередованием гласных с нулем звука, т. е. с беглыми гласными. При анализе таблицы (с. 158) выясняется, что беглые гласные могут быть в приставках, корнях и в суффиксах.

— Знание беглых гласных,— добавит учитель в заключение,— поможет в дальнейшем овладеть правописанием гласных в суффиксах существительных.

Для закрепления полученных знаний используются следующие виды заданий:

1) подобрать формы слова или однокоренные слова с беглой гласной (упр. 369);

2) определить части слова, в которых есть беглая гласная (упр. 370).

Завершается работа на уроке обобщающим упражнением, при выполнении которого учащиеся к выделенным словам подбирают однокоренные или другие формы тех же слов с чередованием звуков. Для этой цели используется упражнение 371. Работа над текстом позволяет поупражняться в определении средств связи между предложениями.

Работа над новыми сведениями об известных понятиях. Известными являются понятия «корень», «приставка», «суффикс», «окончание» (об окончании уже говорилось выше). Эти понятия в начальных классах учащиеся характеризовали только со структурной стороны. В IV классе прибавляется функциональная и семантическая характеристика частей основы, т. е. даются сведения об их роли в слове и значении в одноструктурных словах (например: *баянист*, *гитарист* — *-ист-* обозначает лицо по роду занятий).

Знакомство со значением корня, суффикса или приставки можно проводить в такой последовательности:

1) повторение определения изучаемой части слова;

2) выяснение роли (функции) части слова в слове;

3) ознакомление со значениями, выражаемыми данной частью слова;

4) формулирование определения изучаемой части слова;

5) тренировочные упражнения, направленные на закрепле-

ние полученных знаний о значениях рассматриваемой части слова.

Для повторения целесообразно поставить такие вопросы: какие части входят в основу слова? Что называется корнем? (Общая часть однокоренных слов.) суффиксом? (Часть слова, стоящая после корня.) приставкой? (Часть слова, стоящая перед корнем.)

Далее учитель, подводя учащихся к пониманию того, что каждая часть слова значима, сообщает им следующие сведения:

— Части слов отличаются друг от друга не только местом в слове, но и своей ролью в слове и значениями, которые они выражают. На этом уроке мы узнаем, какую роль выполняют в слове корень, суффикс, приставка и какие значения они могут выражать.

Затем используются материалы для наблюдения (с. 147; 150; 153 и 154), в результате анализа которых учащиеся выясняют роль и значение каждой из частей основы. Новые сведения о них входят в определение корня, суффикса и приставки.

В заключение учитель говорит о том, что каждая часть слова имеет два основных признака: место и назначение в слове. Их необходимо указывать при определении каждой из частей слова (в том числе и окончания).

Для закрепления полученных знаний используются следующие виды упражнений:

- 1) подбор слов с данной частью слова;
- 2) определение значения, выражаемого указанной частью слова;
- 3) подбор слов с названным значением данной части слова.

Для каждого из этих заданий в учебнике имеются соответствующие упражнения.

**Разбор слова по составу.** Умение разбирать слово по составу, т. е. определять его реальную структуру, важно для овладения орфографией. Это умение должно в дальнейшем систематически совершенствоваться. На данном этапе необходимо вооружить школьников приемом разбора слов по составу.

При обучении разбору слов по составу необходимо преодолеть такой подход к расчленению слов на части (нередко имеющий место в школе), когда учащиеся опираются только на зрительный образ слова. Например, в слове *гвоздика* выделяют *-ик-* в качестве суффикса, так как аналогичное буквосочетание имеется в словах *столик*, *лобик* и т. д.

Приступая к обучению учащихся разбору слова по составу, целесообразно поставить следующие вопросы: на какие две части делится изменяемое слово? Из каких частей состоит основа самостоятельного слова?

Далее усваивается: 1) порядок разбора слова по составу (с. 159), устный и письменный образцы разбора (с. 159 и 160). При этом обращается внимание на обязательность указания

значения выделенной части слова и на подбор двух-трех слов с выделенными частями основы.

Для закрепления умения разбирать слово по составу целесообразно выполнить следующие виды упражнений:

1) обозначить окончания и основы слов, а в основах — приставки (корни или суффиксы): *безоблачный, подосиновиком, шелкового, перепишем*;

2) обозначить все части основы слов (упр. 372, 373);

3) сгруппировать слова по сходству в составе:  $\begin{array}{|c|c|c|} \hline \square & \square & \square \\ \hline \end{array}$ ;  $\begin{array}{|c|c|c|} \hline \square & \square & \square \\ \hline \end{array}$ ; *выход, сосновому, подоконник, березонька, заплывем, летчику, расписка, безвкусный, надпись*.

В заключение учащиеся пишут подготовленный диктант (упр. 374), подчеркивая слова с чередованием гласных в корнях.

Повторение изученного по словообразованию проводится с целью обобщить и систематизировать полученные знания о структуре слова по следующим направлениям: 1) вопросы, изучаемые в словообразовании; 2) значение частей слова; 3) приемы членения слова по составу.

Повторение изученного по словообразованию организуется на основе контрольных вопросов и заданий учебника (с. 172).

Беседа по первому вопросу и выполнение шестого и седьмого заданий обобщают знания учащихся о том, что является предметом словообразования как раздела науки о языке. Для закрепления этих знаний целесообразно составить таблицу известных разделов науки о языке и языковых единицах, изучаемых в них, и рассказать по ней об этих разделах.

Фонетика	Лексика	Словообразование
Звук	Слово	Часть слова

Четвертый вопрос используется для обобщения знаний о значении частей слова (они служат для образования новых слов и выражают определенные значения). Закрепляются эти знания при выполнении следующих упражнений:

1) подобрать однокоренные слова с приставками, с суффиксами, например к словам *теплый, длина, чистить*;

2) сгруппировать слова по значению приставок (суффиксов). Например: записать в левый столбик существительные со значением предмета, а в правый — со значением лица; обозначить часть слова, которая выражает эти значения. *Указатель, преподаватель, выключатель, спасатель, огнетушитель, испытатель, предохранитель, победитель, распорядитель*.

Второй, третий и пятый вопросы можно использовать для беседы о строении слова и о приемах его разбора. Чтобы за-

крепить умение членить слово по составу, целесообразно выполнять упражнения следующих видов:

1) заполнить таблицу словами

---

○	△	□		┐	○	△	□		○	□		┐	○	□
---	---	---	--	---	---	---	---	--	---	---	--	---	---	---

---

*Алфавитный, безветренный, даровитый, возраст, бесконечный, беспокойство, бетонщик, взлет, вязка, доблестный, загородка, обгон, побег;*

2) определить состав слова (упр. 408)<sup>1</sup>.

#### РАБОТА ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕСЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕМ

Работа по словообразованию продолжается в течение всего года. Она необходима для закрепления словообразовательных знаний и умений и для создания условий овладения морфологией и орфографией.

При изучении несловообразовательных тем повторяются значения частей слова, их названия, а также закрепляются умения находить слова определенной структуры, определять значение части слова, подбирать однокоренные слова и слова с определенными приставками и суффиксами, разбирать слова по составу.

Последовательность работы определяется, с одной стороны, задачами повторения, с другой — органическими связями словообразовательных явлений с морфологией и орфографией. Эти принципы реализованы в учебнике. Материал для повторения словообразования в нем представлен в виде дополнительных заданий к текстам упражнений, слов для разбора по составу (выделенных цифрой «2»), указания словообразовательных условий выбора орфограмм-букв.

Дополнительные словообразовательные задания к упражнениям направлены на поиски: 1) слов определенной структуры (по схеме или по словесному описанию); 2) слов с той или иной частью слова (например, выписать слова с приставками) или 3) на подбор однокоренных слов.

Для систематической работы над составом слова в каждом параграфе выделены такие слова, которые легко расчлняются на составляющие части в результате сопоставления с однокоренными.

Существенную роль в повторении словообразования играет работа по орфографии, в результате которой выявляются структурные условия выбора орфограмм-букв. Они выясняются в процессе ознакомления с сущностью орфограммы и при закреплении орфографических умений и навыков.

---

<sup>1</sup> Здесь не рассматривается повторение орфографии. См. об этом в главе «Работа по орфографии».



## ПРОВЕРКА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ

В результате изучения словообразования учащиеся должны знать части слова и их определения, уметь отделять окончание от основы, членить основу, подбирать однокоренные слова. Усвоение перечисленных знаний и умений проверяется на каждом этапе изучения словообразования: при ознакомлении с ними (во время опроса), при обобщении изученного, при написании контрольных диктантов.

Характер заданий постепенно усложняется. При ознакомлении с новым явлением ставятся вопросы, требующие воспроизведения изученного, например: что называется основой слова (окончанием, приставкой и т. д.)? Каково назначение суффиксов (окончаний, корня и т. д.)? При обобщении изученного целесообразны вопросы, направляющие внимание учащихся на выяснение общих признаков всех частей слова, например: в чем сходство и в чем различие между суффиксом и приставкой? Что общего имеют и чем различаются корень и основа слова? Чем отличаются друг от друга однокоренные слова?

Для проверки уровня словообразовательных умений целесообразно предлагать следующие задания:

1) при ознакомлении со словообразовательным явлением: обозначить окончание и основу слова; обозначить части основ данных слов; подобрать слова с данной приставкой (с данным суффиксом, однокоренные слова);

2) при обобщении изученного: обозначить все части данных слов; группировать слова по таким-то признакам (с указанным составом, с указанными значениями данной части слова);

3) при написании контрольных диктантов по орфографии: обозначить части слова, в которых встречались непроверяемые безударные гласные (согласные); обозначить часть слова, в которой имеются гласные после шипящих, и т. п.

## ИЗУЧЕНИЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

### ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Школьный курс морфологии традиционно следует за тем направлением в лингвистике, которое считает, что в центре морфологии стоит слово «как носитель морфологических категорий и систем форм»<sup>1</sup>. Рассматриваемое в этих аспектах слово входит в классы, называемые частями речи. Это и позволяет формулировать предмет изучения школьной морфологии следующим образом: «Морфология изучает слово как часть речи». Из такого определения следует, что в школьной морфологии рассматриваются части речи, т. е. грамматические классы<sup>2</sup> слов, которые вы-

<sup>1</sup> Русская грамматика. М., 1980, т. 1, с. 9.

<sup>2</sup> См.: там же, с. 453.

деляются по следующим признакам: 1) обобщенному значению; 2) свойственным той или иной части речи грамматическим категориям; 3) особенностям словоизменения и 4) основным синтаксическим функциям.

Морфология изучается в школе для того, чтобы способствовать: 1) общему образованию учащихся, 2) развитию их логического мышления, 3) овладению русским литературным языком в его устной и письменной форме.

Общеобразовательное значение морфологии состоит в том, что она содержит сведения о грамматических классах слов (частях речи) родного языка, об образовании форм слов и их системах, о грамматических категориях, которые в этих формах выявляются. Такие сведения важны для общего образования, так как ученик благодаря им получает общее представление о грамматике родного языка.

Морфология способствует развитию логического мышления детей, так как она, как часть грамматики, обобщает и типизирует явления языка, отвлекаясь от частного и конкретного. Поэтому процесс усвоения морфологии неизбежно сопровождается такими умственными действиями, как абстрагирование, обобщение, сравнение и др. Развивающее значение морфологии состоит также в том, что она формирует у школьников сознательное отношение к своей речи и к речи окружающих. Иными словами, знания по морфологии позволяют ученикам произвольно контролировать речь, т. е. обеспечивают сознательное отношение к своей речи и к речи окружающих. Таким образом, общеобразовательное, развивающее значение морфологии оказывается непосредственно связано с ее практическим значением.

Изучение морфологии состоит как в усвоении знаний по морфологии, так и в практическом овладении морфологическим языковым материалом. Морфология воздействует на речь детей путем отработки языковых норм, исправления того, что в речи школьников, овладевших языком естественно, в процессе общения, идет вразрез с нормой. Обогащение детской речи в период обучения морфологии происходит и вследствие усвоения некоторых морфологических явлений (например, причастий, отыменных предлогов и союзов), несвойственных детской речи. В результате изучения морфологии школьники обучаются распознавать части речи и свойственные им грамматические категории, лексико-грамматические разряды и формальные классы слов. Практическая ценность этих умений проявляется опосредованно, через другие разделы школьного курса русского языка (орфографию, пунктуацию, словообразование, синтаксис, стилистику). От умения распознавать части речи и свойственные им морфологические признаки в значительной степени зависит успешность орфографического, пунктуационного, синтаксического и стилистического анализа, а следовательно, и овладения соответствующими нормами русского литературного языка.

Действительно, характер русской орфографии таков, что, не разграничивая частей речи и их форм, ученик не сможет применить целый ряд орфографических правил; например, к VIII классу должна быть изучена 71 орфограмма, причем в 50 формулировках содержится указание или на часть речи, или на ту или иную форму части речи. Несколько реже требуется умение разграничивать части речи для применения пунктуационных правил: при постановке тире между подлежащим и составным именным сказуемым в зависимости от способа выражения главных членов, в отдельных случаях выделения обособленных второстепенных членов предложения. Теснейшие взаимосвязи морфологии и синтаксиса исключают изучение одного без другого. Об основных направлениях синтаксической работы при изучении частей речи см. в главе «Изучение синтаксиса».

Наконец, среди стилистических ресурсов русского языка выделяются стилистические ресурсы морфологии: именные, глагольные и отглагольные формы и др. При характеристике функциональных стилей речь также идет об особенностях употребления тех или иных частей речи и их форм в том или ином стиле (например, научный стиль отличается широким использованием настоящего вневременного глаголов и т. д.).

Из сказанного вытекает важный для методики вывод: умение разграничивать части речи и их формы приобретает практическое значение, входит как составная часть в орфографическое, пунктуационное и т. п. действие, если все школьники обучены быстро и безошибочно распознавать все части речи «в лицо». Отсюда можно сделать и второй вывод: практическая ценность умения разграничивать морфологические явления осуществляется только при условии, если морфологические умения вырабатываются в оптимальные сроки и остается время для формирования орфографических и других умений и навыков, непосредственно важных для владения литературным языком.

Рассматривая обучение морфологии в IV классе, можно выделить следующие этапы и приблизительно указать тот уровень, которого должны достигнуть морфологические умения школьников на каждом из них.

I этап — с начала учебного года до изучения систематического курса морфологии. К концу этого этапа все ученики должны уметь разграничивать по значению и вопросам (как показателям значения) имена существительные, имена прилагательные, личные местоимения, наречия, глаголы. В период изучения синтаксиса формируется умение разграничивать предложения и союзы.

На этом этапе ученики могут производить морфологический разбор имен существительных, имен прилагательных и глаголов (спрягаемых форм) с указанием не только значения, но и морфологических признаков, изученных в начальных классах.

II этап — изучение частей речи в IV классе. К концу учебно-

го года ученики должны узнавать «в лицо» все имена существительные и глаголы (спрягаемые формы), личные местоимения, предлоги и союзы; уметь производить по плану полный морфологический разбор имен существительных, прилагательных и глаголов, учитывая совокупность признаков (общее значение, морфологические признаки и синтаксические функции) и разграничивая путем соблюдения определенной последовательности при разборе среди морфологических признаков постоянные и непостоянные. Более подготовленные ученики производят морфологический разбор без записи плана ответа о любой части речи и без обращения к этому плану, данному среди памяток (см. с. 301 учебника). Остальные при разборе сначала записывают этот план или устно его произносят, а затем производят морфологический разбор конкретного слова. Благодаря такой организации работы ученики успешнее усваивают материал, а учитель получает возможность контролировать каждое действие ученика при подведении фактов языка под морфологические понятия.

На втором этапе темп изучения морфологических тем должен постепенно ускоряться. Замедленным будет он в период изучения имени существительного, более быстрым — в период изучения имени прилагательного и тех глагольных тем, которые в значительной мере являются повторительными. Ускорение возможно благодаря тому, что собственно морфологический материал связан с формированием двух основных, наиболее общих морфологических понятий, — «части речи» и «морфологические признаки частей речи». Отдельные части речи и их морфологические признаки являются конкретизацией этих общих понятий, поэтому подход к их формированию возможен одинаковый, что и будет показано в дальнейшем изложении.

Кроме указанных этапов процесса обучения морфологии в целом, необходимо различать два периода изучения конкретных морфологических тем. А. М. Пешковский считал целесообразным «изучение всякого грамматического факта в два приема — сперва как факта самого по себе, а затем в применении его к письму и стилю...»<sup>1</sup>. Таким образом и организуется работа на современных уроках русского языка. Сначала изучается морфологическое явление как таковое (например, род, число, падеж существительного и т. д.). Ученики приобретают умение распознавать формы слова, обладающие изученным морфологическим признаком, и определять, в каком числе, падеже и т. д. употреблено то или иное слово. Это первый период изучения темы. Во втором периоде морфологические знания и умения применяются для овладения разнообразными нормами русского литературного языка, обогащения речи детей. Так, в IV классе ученики овладевают грамматическими нормами (в частности, учатся

---

<sup>1</sup> Пешковский А. М. Избр. труды. М., 1959, с. 129.

согласовывать прилагательные и глаголы в прошедшем времени с существительными, род которых может быть определен неверно; правильно образовывать формы именительного и родительного падежей множественного числа и т. д.), орфографическими нормами (например, правописанием *е—и* в падежных окончаниях существительных, *не* с глаголами и др.), учатся использовать стилистические средства русского литературного языка (например, формы настоящего и будущего времени глагола при сообщении о прошлых событиях и т. п.).

## ОЗНАКОМЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ПРЕДМЕТОМ МОРФОЛОГИИ

Для раскрытия практической ценности морфологии, помощи детям в ориентировке в систематическом курсе морфологии необходим вводный урок, который строится на материале § 61 «Самостоятельные и служебные части речи».

В результате изучения § 61 ученики смогут ответить на два вопроса: что изучает морфология? Зачем нужны знания по морфологии?

С постановки второго вопроса как проблемного целесообразно начать работу над этим параграфом. Школьники должны осознать, во-первых, что безупречное владение литературным языком обязательно для культурного человека и является одной из важнейших предпосылок успешности их дальнейшей деятельности и, во-вторых, что школьное обучение родному языку помогает овладеть литературным языком. Причем для овладения литературным языком важны все изучаемые разделы, в том числе и морфология.

Объяснение темы можно начать с выполнения упражнения 417. Вполне возможно, что некоторые ученики запишут такие формы, как «тортá», «торты́» (вместо правильной *тóрты*), а также «выздоровлю», «выздравлю», «выздараवлю», «выздоравливаю», «выздоровляю», «выздровляю» и т. п. (вместо правильной *вѣздоровею*). Именно такие нарушения грамматической нормы постоянно встречаются в речи.

Для того чтобы дети сами увидели ошибки, необходимо при записи обозначить ударные гласные; в словоформе *торты* графически обозначить окончание, а в словоформе *выздоровею* — как окончание, так и предшествующий ему глагольный суффикс, т. е. запись должна выглядеть так:

*тóрт[ы́], вѣздоровѣ[ю].*

Естественно, что у четвероклассников, допустивших ошибки при образовании форм, будут выделены иные окончания, иные ударные гласные и т. д. Затем каждый ученик сравнивает свою запись с формами, данными в словаре «Произноси правильно!».

Важно, чтобы каждый ученик, допустивший ошибку при образовании указанных словоформ, самостоятельно обнаружил ее.

При этом условии ученики признают, что русским литературным языком они владеют не безупречно, что им нужно обучаться образованию форм некоторых слов. Учитель подчеркивает, что образование форм слов изучает морфология, и ученики самостоятельно делают вывод, что морфология помогает правильно говорить. Учитель уточняет: чтобы соблюдать нормы литературного языка, не допускать грамматических ошибок, в частности ошибок при образовании форм слов, нужно изучать морфологию, т. е. изучение морфологии повышает речевую культуру.

Польза изучения морфологии становится еще более очевидной детям, если обратить их внимание на связь морфологии и орфографии. Поскольку нет уверенности в том, что все четвероклассники считают полезным изучение орфографии, можно пойти таким путем: записать на доске текст с орфографическими ошибками, например, воспроизвести начало сказки в том виде, в каком она записана в книге М. В. Панова «И все-таки она хорошая!»<sup>1</sup>: «Есть такая скаска. Козел постлал казу заорехоми. Пошла она и нивернулозь. Нед казы сорехами, нетт коззы скальонными».

Дети очень живо реагируют на такую запись: спрашивают, на каком языке написано; стремятся исправить запись и т. д. На фоне такого оживления дети положительно воспринимают вопросы: 1) Как записан текст? 2) Для чего служит язык? 3) Можно ли отказаться от правил орфографии? Почему?

Возможные ответы школьников: 1) «Здесь написано так, как говорим»; «По принципу: как хочу, так и пишу». 2) «Язык нужен для общения»; «Для того, чтобы люди обменивались мыслями, чувствами». (На этот вопрос четвероклассникам ответить нетрудно, потому что точно в такой же форме он поставлен в учебнике для IV класса в упр. 1.) 3) «Нет, нельзя. Я сначала даже не поняла, что написано»; «Правила нужны, без них слишком долго придется разбираться»; «Несоблюдение орфографических правил затрудняет общение»; «Мы не читали бы тогда, а разгадывали ребусы».

Ученики могут немного пофантазировать, представив себе, как бы они читали книги, готовили уроки, если бы все книги, в том числе и учебники, печатались без соблюдения орфографических правил, сколько бы времени затрачивалось на чтение таких книг.

Затем задаются вопросы:

— Что нужно знать, чтобы решить вопрос о слитном и раздельном написании слов, имеющихсся в сказке? (Рассматриваются случаи раздельного написания: *за орехами, с орехами, не вернулась.*)

---

<sup>1</sup> Панов М. В. И все-таки она хорошая! Рассказ о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках. М., 1964, с. 19.

— Как определить, какие окончания правильно написаны, а какие — нет? (Рассматривается словоформа *орехами* — «орехо-ми».) Ученики делают вывод, что знание частей речи помогает грамотно писать. Учитель вновь задает вопрос: «Для чего нужно знать морфологию?» На этом этапе работы достаточно утверждения того, что знание морфологии помогает правильно говорить и писать на русском языке. Если ученики скажут о том, что знания по морфологии нужны для распознавания частей речи, то такой ответ следует оценить как неполный, уточнить, зачем же нужно разграничивать сами части речи, как это умение влияет на овладение литературным языком. Можно предложить ученикам привести примеры для доказательства того, что морфология помогает правильно говорить и писать. Примеры обычно берутся детьми из проанализированного текста.

Изучение морфологии становится более легким и эффективным, если школьники приучены оценивать каждую морфологическую тему с точки зрения того, важна ли она для овладения орфографией, пунктуацией, овладения грамматическими или стилистическими нормами русского литературного языка. При таком подходе в конце учебного года ученики дадут весьма разнообразные и интересные ответы на вопрос, для чего нужно знание морфологии, например, такие: «Морфологию нужно знать для того, чтобы правильно изменять слова, употреблять слова в нужных формах; отличать разные части речи, уметь и правильно владеть своим языком»; «Знание морфологии помогает правильно писать и говорить». Некоторые ученики, услышав словосочетание «культура речи», пытаются использовать его в ответе, однако правильно построить предложение с этим словосочетанием детям не всегда удается. Встречаются такие ответы: «Знать морфологию нужно для культуры речи». Естественно поправить это предложение и дать несколько ответов на вопрос, в которых употреблено словосочетание *культура речи*, например: «Знание морфологии повышает культуру речи»; «Знание морфологии помогает избавиться от грамматических ошибок, т. е. повысить культуру речи».

Затем выясняется, что изучает морфология. Ученики переходят к работе с текстом для наблюдений на с. 176. Цель этого наблюдения — не только напомнить названия частей речи, термины морфологии, но и показать, что части речи образуют систему и система эта, как и вообще все в языке, устроена разумно, предназначена для выполнения определенных функций. Как показывают ответы учеников, знакомство с текстом для наблюдений помогает им не только систематизировать материал о частях речи, но и понять значения слов *предмет, признак, действие* как грамматических терминов. Одна четвероклассница выразила это понимание так: «*Пенал* — это слово называет просто предмет, а *приезд* — действие как предмет».

Ученики читают текст для наблюдений, называют пропущен-

ные названия частей речи. Полезно после чтения текста записать эти названия, например расположив материал так:

существительное	}	самостоятельные части речи
прилагательное		
числительное		
местоимение		
глагол		
наречие	}	служебные части речи
предлог		
союз		
частица		

Эта запись не только помогает запомнить названия частей речи, но и обращает внимание учащихся на написание морфологических терминов. Известно, что в написании слов *существительное*, *местоимение*, *предлог* и особенно *прилагательное* ученики нередко допускают орфографические ошибки.

После чтения текста для наблюдений ученики отвечают на вопросы: 1) Что такое части речи? 2) Что изучает морфология?

Отвечая на первый вопрос, ученики уясняют, что части речи — это группы слов. Значит, морфология изучает слово как часть речи. Правильные ответы на эти вопросы важны для обобщения и систематизации материала по морфологии.

С вопроса, что изучает морфология, целесообразно начинать и последующие уроки, посвященные изучению частей речи в IV классе.

Затем ученики выполняют упражнение 416. Вводятся понятия «самостоятельные части речи» и «служебные части речи». Как известно, для обозначения грамматических классов слов употребляются как синонимы термины *самостоятельные*, *знаменательные*, *полнозначные части речи* и *служебные*, *незнаменательные*, *неполнозначные части речи*. Для школьной морфологии отобраны термины *самостоятельные* и *служебные части речи*, поскольку сами эти термины облегчают понимание основания для разделения частей речи на две группы «по признаку большей или меньшей их самостоятельности, по их функции»<sup>1</sup>.

При выполнении упражнения 416 ученики разграничивают самостоятельные и служебные части речи по двум критериям: 1) специфике обобщенного значения, 2) способности функционировать в качестве члена предложения.

Первое четверостишие, данное в упражнении 416, ученики анализируют письменно в классе, слова второго четверостишия — дома.

<sup>1</sup> Будагов Р. А. К теории грамматики и языковых контактов. — Вопросы языкознания, 1979, № 4, с. 12.



Завершается урок связным ответом учеников по схеме «Части речи» (упр. 418). Во время ответа ученикам разрешается держать учебник открытым и рассказывать о системе частей речи, глядя на схему учебника (с. 178).

В дополнение к заданию упражнения 418 можно предложить ученикам подсчитать количество самостоятельных и служебных частей речи. Ученики включают результаты подсчета в связный ответ.

Если останется время, можно предложить ученикам ответить на вопросы:

- 1) Что изучает морфология?
- 2) Какова система частей речи в русском языке?
- 3) Зачем нужно изучать морфологию?

### ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЧАСТИ РЕЧИ»

В учебниках русского языка для IV—VI классов части речи рассматриваются как грамматические классы слов, которые характеризуются по совокупности признаков.

Эта совокупность признаков названа в памятке «Как определять части речи». Требуют пояснений термины, употребляемые в этой памятке. Значение, объединяющее слова в грамматические классы — части речи, названо общим. Тем самым отмечается отличие этого значения от лексического и от грамматических (морфологических) значений слов. Возможно употребление и другого термина — *обобщенное значение*.

Во втором пункте плана, данного в памятке, в качестве другого общего свойства, позволяющего отнести слова к той или иной части речи, названы морфологические признаки. В их число включены морфологические категории (род, число, падеж и др.), лексико-грамматические разряды (собственные и нарицательные, одушевленные и неодушевленные; качественные и относительные; переходные и непереходные) и формальные классы слов (1, 2 и 3-е склонение, I и II спряжение).

Синтаксический признак части речи — это ее обычная, первичная синтаксическая функция. У различных частей речи наблюдается сходство в синтаксических функциях. Тем не менее каждая самостоятельная часть речи имеет основные, первичные синтаксические функции. Так, например, имя существительное как часть речи связано с ролью подлежащего, глагол — сказуемого, имя прилагательное — определения и т. д. Именно эту функцию того или иного слова необходимо учитывать в первую очередь, решая вопрос об отнесенности слова к определенной части речи.

Понятие «части речи» изучается в школе на протяжении шести лет, однако и за этот длительный срок далеко не все школьники научаются быстро и безошибочно распознавать части речи.

Каждому учителю известны случаи смешения детьми прича-

ствий и прилагательных, существительных в функции обстоятельств и наречий, местоимений и наречий и т. д. Причина таких ошибок прежде всего в том, что, решая, какой частью речи является то или иное слово, ученики чаще всего учитывают значение, пользуются вопросами. Этого было бы достаточно, если бы в русском языке не было таких глагольных форм, как причастие и деепричастие, таких частей речи, как наречие и служебные части речи. Однако особенности морфологической системы русского языка требуют, чтобы в сложных случаях школьники распознавали части речи не только на основе вопросов (что, казалось бы, более экономно), а с учетом трех групп свойств слова: обобщенного значения, морфологических признаков и синтаксической функции.

### Текущее повторение частей речи, изученных в начальных классах

В начале учебного года при повторении изученного в начальных классах учащиеся вспоминают сведения о частях речи (§ 7—11 учебника). В дальнейшем, до систематического изучения частей речи в конце III четверти, работа по морфологии проводится в первую очередь в форме разбора. Для морфологического разбора в учебнике до изучения имени существительного выделено (обозначено цифрой «3») 54 слова. Среди них больше всего глаголов (23 слова), меньше существительных (19) и прилагательных (12).

Разделы учебника	Номера упражнений, в которых выделены слова для морфологического разбора					
	Имена существительные	Имена прилагательные	Глаголы в			
			наст. времени	будущ. времени	прошед. времени	неопр. форме
Повторение изученного в начальных классах	72, 74 80, 83	78, 81, 82	58, 65, 73	56	60, 62, 66	
Синтаксис и пунктуация	99, 100, 134, 146, 154, 175	111, 124, 194, 217	105, 159	172	139, 162	117
Фонетика и графика	260, 267	232	226, 241	255, 256		
Лексика	295, 309, 315, 324	285	297, 321		303	
Словообразование	374, 395, 402	334, 335, 364		364, 379	388	

Номера упражнений указаны в таблице для того, чтобы учитель при подготовке к урокам обратил внимание на это зада-

ние и провел на уроке разбор. Кроме того, благодаря этим сведениям яснее видна система формирования понятия «части речи».

Морфологический разбор четвероклассники до введения образца устного ответа в упражнении 424 (§ 62) производят так, как они были обучены в начале года (см. образцы в упр. 53, 67, 75).

Безусловно, в выборе слов для разбора по частям речи учитель свободен. Нет необходимости обязательно разбирать именно те существительные, прилагательные и глаголы, которые указаны в учебнике. Отбирает слова для разбора сам преподаватель с учетом затруднений своих учащихся. Например, можно уменьшить по сравнению с учебником количество анализируемых существительных и увеличить количество глаголов или сократить количество разбираемых глаголов в форме настоящего времени и увеличить количество глаголов в форме прошедшего или будущего времени и т. д.

Умение распознавать изученные части речи закрепляется посредством дополнительных заданий, в которых предлагается как-либо образом указать ту или иную часть речи. Например, в упражнениях раздела «Синтаксис и пунктуация» есть дополнительные задания: выписать существительные с предлогами (упр. 111), указать местоимения (упр. 129), объяснить написание глаголов с *-тся* и *-ться* (упр. 159) и т. д. Вопрос от отборе таких дополнительных заданий может решить только учитель с учетом того, насколько успешно ученики конкретного класса справляются с распознаванием частей речи, и того, какие виды повторения частей речи используются на том или ином уроке.

Текущее повторение особенно эффективно, если оно осуществляется в органической связи с изучением нового материала. При этом не только воспроизводится известный морфологический материал, но и устанавливаются новые связи между морфологией и другими разделами курса, и в частях речи обнаруживаются новые свойства.

На закономерные связи морфологии и синтаксиса постоянно обращается внимание учащихся. В упражнениях 89, 92, 93, 94, 95, 96, 99 рассматриваются именные и глагольные словосочетания и выясняется, к каким частям речи принадлежит главное или зависимое слово. Таким образом, ученики расширяют свои знания о частях речи, о их роли в построении словосочетаний разных видов. Обобщается этот материал в § 13 при разборе словосочетаний, поскольку при разборе требуется определять, какой частью речи выражено главное слово и какой — зависимое слово словосочетания. В дальнейшем этот материал повторяется в заданиях упражнений 104, 115, 134, 137, 143, 147, 199, 206, 214.

При изучении синтаксиса четвероклассники узнают о синтаксических функциях различных частей речи. В связи с изучением главных и второстепенных членов предложения не только повто-

ряются, но и углубляются знания о способах их выражения. В упражнениях 130, 131, 132, 133, 138 выясняется, что сказуемые бывают выражены не только глаголами, но и именами существительными и прилагательными (в полной и краткой форме). При изучении второстепенных членов предложения (см. упр. 142, 154, 161, 162) выясняется способ их выражения.

Во время изучения других разделов программы, таких, как «Фонетика и графика», «Лексика», «Словообразование», закрепляются те же знания о частях речи и те же морфологические умения, что и при изучении синтаксиса. Повторение обеспечивается с помощью заданий, которые направлены не на то, чтобы только определить принадлежность слова к части речи, а на то, чтобы, опираясь на знание части речи, произвести то или иное синтаксическое, лексическое и т. п. действие. Например, в упражнении 314 требуется определить, с какими из синонимов-прилагательных могут сочетаться данные существительные. Это упражнение выполняется в первую очередь для формирования лексических понятий и овладения нормами лексической сочетаемости. Однако, прежде чем приступить к выполнению лексического задания, ученик должен определить, какие из данных в упражнении слов являются существительными, какие — прилагательными. Такой же подход к повторению частей речи осуществлен в других упражнениях.

#### **Формирование обобщенного понятия «части речи» при изучении тем «Имя существительное», «Имя прилагательное» и «Глагол»**

Понятие «части речи» является более общим, родовым понятием по отношению к понятиям «имя существительное», «имя прилагательное», «глагол». Последние называются в логике «видовыми понятиями».

Изучение в единстве родового и видовых морфологических понятий способствует формированию у школьников системы знаний по морфологии, пониманию того общего, что объединяет все части речи, а также выработке обобщенных умений, благодаря которым ученики однотипно действуют при анализе любой части речи.

В учебник включена памятка «Как определять части речи», в определениях частей речи перечислены три группы признаков, выделенных на основе критериев, которые названы в памятке, и даны образцы морфологического разбора.

Формированию понятия «части речи» на новом, более высоком по сравнению с начальными классами уровне посвящены § 62, 74 и 78. Хотя в содержании морфологических сведений, в построении и в подходе к отбору лексического материала эти параграфы имеют много общего, их изучение организуется не однотипно. Различная организация работы необходима потому,

что к моменту изучения § 74 и 78 знания школьников о частях речи должны стать более глубокими и умение распознавать части речи — более совершенным, чем при изучении § 62.

Материал § 62 изучается на двух уроках.

## Урок 1

Цель урока: 1) раскрыть понятие «предмет», показать, что предмет в грамматике понимается широко, обобщенно; 2) повторить морфологические признаки имен существительных (род, число, падеж), известные ученикам по начальным классам; 3) выяснить синтаксическую роль имен существительных в предложении.

I. Проверка домашнего задания. Один ученик по схеме (с. 178 учебника) связно отвечает на тему «Части речи в русском языке». Полезно предупредить учеников о том, что в ответе следует осветить четыре основных вопроса: 1) Что такое части речи? 2) Сколько слов в русском языке и сколько частей речи? 3) На какие три группы делятся части речи? 4) Какие части речи входят в каждую из групп? Можно записать на доске слова и словосочетания: *большие группы слов; делятся на; входят, относятся, являются*. После такой предварительной подготовки четвероклассники обычно отвечают следующее: «Части речи — это большие группы слов. В русском языке намного более 120 тысяч слов, все эти слова распределены между 10 частями речи. Части речи делятся на три группы: самостоятельные части речи, служебные части речи и междометия. К самостоятельным частям речи относятся имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол и наречие. Предлог, союз и частицы являются служебными частями речи».

Тренировочный материал: упр. 304—312 из «Дидактического материала», в этих упражнениях отрабатывается умение разграничивать самостоятельные и служебные части речи.

Объяснение нового материала начинается с чтения вслух текста для наблюдения, дающего возможность показать, что именами существительными являются слова очень различного конкретного значения. Полезно выписать из текста несколько существительных, например, таких, как *медвежонок, верблюжонок, песок, балкон*. После записи ученики отвечают на вопрос (с. 179). Кроме того, целесообразно вспомнить с учениками все известное им об именах существительных: 1) имена существительные обозначают предмет; 2) бывают м., ж. и ср. рода; 1, 2 и 3-го склонения; изменяются по числам и падежам; 3) в предложении бывают подлежащим, сказуемым и дополнением; в словосочетании — главным словом, если зависимое выражено прилагательным или другим существительным; зависимым словом при главном слове, выраженном глаголом или другим существительным. В процессе воспроизведения учениками этих сведений выясняется по памятке (с. 301), под какой общий

признак следует подвести называемый признак существительного. Это начало работы с памяткой, продолжена эта работа будет на следующем уроке.

Упражнения 419 и 420 продолжают знакомить учеников с лексическим многообразием имен существительных. Эти упражнения не трудны для учащихся, так как в них даны известные по начальным классам существительные, являющиеся названиями живых существ, обозначающие предметы, явления природы, события реальной действительности.

Упражнение 419 лучше выполнить устно, так как в этом случае ученики перечислят больше слов, являющихся существительными. К работе в первую очередь следует привлекать учеников, которые затрудняются в приведении примеров, относящихся к той или иной части речи. Перечисление лучше начать с предметов, находящихся перед школой, чаще всего на спортивной площадке. Целесообразно записать такие слова, как *футбол, баскетбол, волейбол* и т. п. (чтобы повторить правописание слов с непроверяемыми гласными и согласными).

Упражнение 420 ученики выполняют письменно (самостоятельно). Они подчеркнут в каждом предложении подлежащее и выяснят, что они выражены именами существительными. Так продолжается накопление сведений о синтаксической роли имени существительного в предложении. На вопрос, помещенный в конце упражнения 420, ученики ищут ответ коллективно. Таким образом, подводится первый итог о том, что «предмет» с точки зрения грамматической — это люди, животные, предметы окружающего мира, явления природы, общественные явления.

Упражнения 421 и 422 знакомят детей с именами существительными, употребленными в составе именного сказуемого. Поскольку термин *именное сказуемое* детям незнаком, то на уроке речь пойдет лишь о том, что имя существительное в предложении может выступать в роли обоих главных членов.

Ученики даже старших классов затрудняются в постановке вопросов к сказуемому, выраженному именем существительным. Поэтому четвероклассникам нужно дать образец использования вопроса в этом случае — первое предложение из упражнения 421: *Человек, который любит читать, кто такой? счастливец. Счастливец* — это сказуемое.

Списав текст, ученики вслух читают предложения с выделенными словами и ставят вопрос от подлежащего к сказуемому. При выполнении этого упражнения ученики вспомнят правило правописания непронизносных согласных (в связи с написанием слова *счастливец*), запишут под диктовку учителя такие, например, слова: *чувство, чудеса, опасность, доблесть, солнце, счастье*. Упражнение 422 также выполняется коллективно. Главные члены подчеркиваются и от подлежащего к сказуемому ставится вопрос (устно).

После выполнения упражнений делается вывод о роли имени существительного в предложении (синтаксической роли) и читается определение имени существительного (с. 181).

Анализ определения — это самостоятельный и очень важный этап работы. Проводить анализ можно по вопросам: 1) сколько групп признаков существительного нужно знать? (Три.) 2) Какие это признаки? (Общее значение, морфологические признаки, синтаксическая роль.) 3) Каково общее значение имени существительного? 4) Морфологические признаки? 5) Синтаксическая роль?

Если останется время, то можно сопоставить имена существительные с прилагательными и глаголами по трем указанным группам признаков. Это задание вполне посилено четвероклассникам, так как названные части речи были изучены в начальных классах и повторены в IV.

Задание на дом: § 62, выучить определение, выделенное на с. 181 жирным шрифтом и синими линиями, уметь привести свои примеры имен существительных; упр. 423.

## Урок 2

Цель урока: научить школьников: 1) действию подведения слов под понятие «имя существительное» с учетом совокупности признаков, 2) рассуждению во время морфологического разбора.

К данному уроку школьники должны были выучить определение имени существительного. Как известно, ученики могут безошибочно воспроизводить определение части речи и в то же время не уметь приложить существенные признаки, данные в определении, к характеристике отдельного слова как представителя той или иной части речи. Чтобы преодолеть разрыв между изучением теории и языковым анализом, научить школьников производить анализ с опорой на теорию, нужны специальные упражнения.

Описываемый урок является наиболее важным из всех уроков, посвященных формированию понятия «части речи». Воспроизводим только ту его часть, на которой школьники обучаются умению определять принадлежность слова к части речи с учетом совокупности признаков.

Прежде всего целесообразно убедить четвероклассников в том, что применяемый ими способ анализа существительных (учет только значения) не гарантирует от ошибок, и совместно с учениками решить, как нужно рассуждать при анализе существительных. Работу можно организовать следующим образом.

Ученики выполняют задания учителя и отвечают на вопросы:

- 1) Приведите примеры имен существительных.
- 2) Как вы определили, что названные вами слова являются существительными? (Ученики обычно отвечают: «Все эти слова обозначают предметы и отвечают на вопросы кто? или что?».)

3) Какой частью речи являются слова *бег, ходьба, прыжок*? (Чаще всего одни четвероклассники считают, что это существительные, другие — что глаголы.)

4) Докажите правильность своего ответа. Достаточно ли учитывать только значение? (Ученики решают, что на основе значения нельзя определить, какой частью речи являются эти слова, и приводят такое доказательство: «Существительные изменяются по числам и падежам, а глаголы — по временам и лицам. Значит, это существительные».)

5) В русском языке есть существительное *зло*, наречие *зло*, прилагательное *зло*. Определите, какой частью речи является слово *зло*, употребленное в таких предложениях: *Добро не умрет, а зло пропадет; Говорит Алеша зло: «Мне опять не повезло»; Выражение лица Лены было зло и неприветливо.* (Перед учениками возникает проблемная ситуация: как следует дальше действовать со словом, проводить его анализ, чтобы определить принадлежность слова к части речи?)

Определите синтаксическую роль слова *зло* в каждом из предложений. Какая часть речи употреблена в первом предложении? во втором? в третьем? (В результате проделанной работы ученики делают вывод, что учет синтаксической роли нужен при определении того, какой частью речи является слово.)

Вся описанная работа вызывает интерес, если проводится в быстром темпе, благодаря которому не заслоняется подробностями морфологического разбора поиск ответа на центральный вопрос, как же нужно рассуждать, анализируя слово, чтобы правильно определить, какой частью речи оно является. После такой работы ученики оказываются подготовленными к выполнению упражнения 424.

К образцу рассуждения, данному в упражнении 424, ученики обращаются при выполнении упражнений 425 и 426, а также 522 (при изучении имени прилагательного) и 555 (при изучении глагола).

Овладение образцом рассуждения обеспечивает не только усвоение принципов классификации частей речи и правильность морфологического разбора, но и овладение научным стилем.

Четвероклассникам нравятся рассуждения на грамматическом материале. Естественно, что ученики с различной степенью успешно овладевают рассуждением, но постепенно все, пользуясь образцом, анализируют имена существительные. В результате может сложиться ошибочное мнение, что ученики запомнили принципы, лежащие в основе классификации частей речи, и овладели обобщенным умением производить действие подведения под понятие «часть речи» того или иного слова с учетом совокупности признаков.

Поэтому после ознакомления учеников с принципами выделения частей речи, с образцом рассуждения необходимо систематическое текущее повторение.



Благодаря систематическому повторению урок на тему «Имя прилагательное как часть речи», казалось бы аналогичный уроку «Имя существительное как часть речи», проходит совсем по-другому: иначе распределяется время между собственно морфологической работой и работой, направленной на развитие речи детей; между упражнениями собственно грамматическими и непосредственно влияющими на овладение литературным языком.

Чтобы показать это, опишем два урока на тему «Имя прилагательное как часть речи» (§ 74).

### Урок 1

Цель урока: 1) систематизировать известное об имени прилагательном; 2) познакомить учащихся с различными лексико-семантическими группами прилагательных для обогащения словарного запаса детей, в частности прилагательными оценочного характера.

#### 1. Фронтальный опрос:

1) Какой раздел науки о языке мы изучаем? 2) Что такое морфология? 3) Что такое части речи?

Подобные вопросы помогают: 1) обобщению и систематизации материала, 2) развитию научного стиля речи учащихся. Остановимся на последнем. Для овладения научным определением важны ответы на второй и третий вопросы. На второй вопрос ученики могут дать такой ответ: «Морфология — это раздел науки о языке, в котором изучается слово как часть речи». Полезно организовать работу над синтаксическими синонимами и предложить ученикам заменить сложное предложение простым: «Морфология — это раздел науки о языке, изучающий слово как часть речи». За ответами необходимо внимательно следить, так как ученики допускают в этом определении различные ошибки. Они нередко расширяют объем определяемого понятия и не указывают видового отличия морфологии: «Морфология — это наука о языке». Допускают синтаксические ошибки, нарушая, например, согласование причастия: «Морфология — раздел науки о языке, изучающие слово как часть речи». Ошибочно относят причастный оборот не к слову *раздел*, а к слову *науки*: «Морфология — раздел науки о языке, изучающей слово как часть речи». Для предупреждения этих и подобных ошибок полезны структурно-семантические схемы с соответствующим лексическим наполнением: *Что есть что; Что — это что; Что называется чем; Что называют чем*<sup>1</sup>. С опорой на эти схемы ученики могут построить такие определения: *Морфология есть раздел науки о языке, изучающий слово как часть речи; Морфология — это раздел науки о языке, изучающий слово как часть ре-*

<sup>1</sup> См.: Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976, с. 137.

*чи; Раздел науки о языке, изучающий слово как часть речи, называется морфологией; Раздел науки о языке, изучающий слово как часть речи, называют морфологией.* По этим схемам можно дать определения других изучаемых в школе разделов лингвистики. Поэтому использовать эти схемы можно неоднократно, помогая таким образом детям овладеть научным стилем.

Ответ на третий вопрос строится по этой же модели. Чаще всего ученики дают такой ответ: «Части речи—это группы слов». Однако ко времени изучения прилагательного этот ответ нужно уточнить и выяснить, что же объединяет слова в группы. Тогда ответ станет таким: «Части речи—это группы слов, во-первых, имеющие одно и то же общее значение; во-вторых, имеющие одни и те же морфологические признаки и, в-третьих, выполняющие одну и ту же роль в предложении». Для того чтобы помочь детям овладеть этим определением, нужно во время ответа называть причастия, которыми следует воспользоваться: *имеющие, выполняющие.*

При организации фронтального опроса следует учесть следующее: вопросы учителя и ответы на них учеников должны продолжаться не более 2—5 минут. Поэтому на первых этапах разумнее вызывать учеников, которые, если и не смогут сами ответить на вопросы, легко найдут ответы при минимальной помощи учителя. Постепенно учитель вовлекает в работу весь класс, учитывая продвижение детей в овладении определением.

II. Диктант. Ученики пишут под диктовку:

Различным образом державы  
Свои украсили гербы.  
Вот леопард, орел двуглавый  
И лев, встающий на дыбы.  
Но не орел, не лев, не львица  
Собой украсили наш герб,  
А золотой венки пшеницы,  
Могучий молот, острый серп.  
(С. Маршак)

После того как диктант написан, ученики получают задание: выписать имена прилагательные вместе с существительными и указать род, число, падеж прилагательных.

III. Объяснение нового. После ответа на второй вопрос ученики по заданию учителя рассказывают то, что знают об именах прилагательных. Рассказ ученики строят в соответствии с планом, данным в памятке «Как определять части речи». Ответы продолжаются не более пяти минут.

IV. Закрепление. Ученики проводят синтаксический разбор одного из прилагательных, употребленных в тексте для наблюдения. Один из учеников работает у доски, сопровождая свою запись устными комментариями в соответствии с образцом устного ответа из упражнения 424. Если при изучении существ-

вительного подобная работа заняла большую часть урока, то при изучении прилагательного на нее тратится не более пяти минут.

Основную часть времени занимает знакомство с функциями прилагательного в речи и с различными лексико-семантическими группами прилагательных.

Знакомство с различными лексико-семантическими группами прилагательных происходит при выполнении упражнений 514, 515, 516, 517, а также во время анализа материала для наблюдений на с. 218.

Сопоставление двух текстов на с. 218 покажет ученикам, что имена прилагательные делают нашу речь более полной, точной. Затем выясняется, какие признаки предметов могут обозначать прилагательные (*черная птица, белые пестринки, яркие, красные перышки* — цвет; *острый, прямой клюв* — форма; *сильный клюв* — физическое свойство). Для подтверждения той мысли, что благодаря прилагательным достигается точность в описании, дано упражнение 514.

По существу текст упражнения 514, если выбросить из него слово *масленок*, — это загадка, ответить на которую невозможно, не употребив имен прилагательных. Поэтому после упражнения 514 можно обратиться к загадкам, в которых нужно узнать предмет по качествам и свойствам, которые названы прилагательными: 1) *Зверь хищный, рыжий, красный, для кур опасный*; 2) *Сам алый, сахарный, кафтан зеленый, бархатный* и др.

И в упражнении 514, и в загадках полезно определить, какой именно признак предмета обозначают имена прилагательные — размер, объем, форму и т. д.

Анализируя текст для наблюдения и текст упражнения, учитель обратит внимание детей на то, что описать предмет можно и без прилагательных. Однако описания, в которых использованы имена прилагательные, более точны и полны.

Упражнение 515 показывает, что имена прилагательные придают речи выразительность, делают ее яркой, образной. Отрывок из стихотворения А. Прокофьева читается в классе вслух, выясняется значение некоторых прилагательных: *ясная* — «яркая, сияющая, светлая» (например, *ясный месяц*); *кипучая* — «бурлящая, пенящаяся»; *плакучая* — «имеющая длинные свисающие ветви». Причем в словах *ясный* и *кипучий* осознается не только прямое, но и переносное значение: *ясный* — «ничем не омраченный, спокойный, чистый»; *кипучий* — «напряженный, деятельный, оживленный», благодаря чему, в частности, и возникает у читателя яркий, поэтический образ березки. Затем ученики самостоятельно списывают текст и обозначают род, падеж и число имен прилагательных. Во время этой самостоятельной работы важно выяснить, все ли ученики успешно справляются с определением этих категорий прилагательного, и в зависимости от полученных результатов установить, потребуется ли выделить

специальный урок для повторения изученного в начальных классах.

При выполнении упражнения 516 продолжается работа над морфологическими признаками прилагательных, ученикам сообщается также о том, что некоторые имена прилагательные отвечают на вопросы *чей? чья? чье?*

Последним на уроке выполняется упражнение 517, раскрывающее синтаксическую роль прилагательных. Необходимо обратить внимание на лексику упражнения. Известно, что у детей невелик запас слов, обозначающих внутренние качества человека, и что дети чаще всего при оценке человека прибегают к словам *хороший* или *плохой*. Упражнение будет способствовать обогащению речи детей словами указанной группы.

В конце урока ученики дают определение прилагательного; сравнивают данное ими определение с имеющимся в учебнике (с. 221); перечисляют те разнообразные свойства предметов, которые выражаются прилагательными: цвет, форму, величину, запах, отношение к времени, материалу, принадлежность, внешние или физические качества людей и животных, внутренние качества людей, общую оценку предмета. Все эти признаки, кроме двух последних, ученики называют сами. Знания о перечисленных лексико-семантических группах прилагательных оказываются полезными детям при подготовке к описанию (см. упр. 519, 520, 527, 528, 532, 533, 536), а также в собственных описаниях (см. упр. 547, 551).

V. Задание на дом: § 74 (определение), упр. 522, упр. 523, повторить § 2 (орфограмма № 1).

## Урок 2

Цель урока — та же, что и 1-го урока.

I. Повторение изученного: ответы на те же вопросы, что и на предыдущем уроке.

II. Диктант. Ученики записывают два четверостишия стихотворения Ф. Тютчева «Весенние воды»:

Еще в полях белеет снег,  
А воды уж весной шумят —  
Бегут и будят сонный брег,  
Бегут и блещут и гласят...  
Они гласят во все концы:  
«Весна идет, весна идет!»  
Мы молодой весны гонцы,  
Она нас выслала вперед!»

Задания по тексту: 1) объяснить расстановку знаков препинания во втором четверостишии; 2) в первом предложении назвать слова с орфограммой в корне; 3) в первом предложении обозначить грамматическую основу и составить схему; 4) проанализировать морфологический разбор слова *молодой*.

Ученики дают полные ответы, схема предложения изображается на доске; морфологический разбор также записывается на доске.

III. Проверка домашнего задания: первый ученик перечисляет слова, которые он отнес к существительным, и разъясняет почему (по образцу рассуждения в упр. 424); второй отвечает то же о прилагательных. Третий ученик рассказывает о прилагательном (упр. 523) и объясняет, почему стиль высказывания следует оценить как научный (в ответе сообщаются точные сведения о прилагательном; слова употреблены в прямом значении; сведения излагаются последовательно; последовательность изложения выражена с помощью слов *во-первых, во-вторых, в-третьих*).

IV. Закрепление знаний о различных лексико-семантических группах прилагательных и употребление в речи прилагательных различных групп; ученики отвечают на вопрос: «Какую роль играют прилагательные в речи?» Четвероклассники дают такие ответы: «Прилагательные делают нашу речь более точной»; «Без прилагательных мы не сможем описать ни одного предмета»; «Прилагательные помогают нам больше узнать о предметах». Затем ученики выполняют упражнение 519. Под руководством учителя они с интересом отыскивают наиболее точные прилагательные для описания того дня, когда выполняется работа. Иногда им не хватает прилагательных, имеющихся в упражнении 519. Цвет неба может быть серовато-голубым, бледно-голубым и т. п. О температуре воздуха можно сказать с помощью прилагательных *колкий, колющий, ледяной, прохладный, студёный* и др. Состояние погоды описывают прилагательные *ведренный, ветреный, прохладный, тихий, туманный, погожий* и т. д. Если в предложении ученик употребляет несколько прилагательных, то необходимо следить за тем, чтобы одно прилагательное не противоречило другому, например, снег не может быть одновременно пушистым и зернистым или ноздреватым. Когда один из учеников составил такое предложение, остальные дети засмеялись и объяснили свой смех тем, что «так не бывает», «не сходится», «кристаллы разные у пушистого и зернистого снега».

Упражнение 520 ученики выполняют самостоятельно. Перед его выполнением полезно подсказать ученикам, что, описывая небо, можно говорить о его цвете, степени прозрачности (*малооблачное, молочное, мутное, непроглядное, пасмурное, прозрачное*); можно указать цвет облаков (*свинцовые, мутно-белые, стальные, темные*), их отдаленность от земли, положение в пространстве (*низкие, застывшие, неподвижные*). Когда ученики изменяют текст, чтобы описать ясный весенний день, то нередко их затрудняет подбор прилагательных для характеристики погоды. Можно выяснить с детьми, что в ясный весенний день погода может быть *великолепная, ведренная, дивная, мягкая,*

*отличная, прекрасная, славная, солнечная, тихая, чудесная, ясная.*

V. На дом: § 74, упр. 521; повт. § 70.

На этих двух уроках, как и на первых уроках, посвященных имени существительному, повторяется изученное в начальных классах, вводятся аналогичные новые сведения и обобщается материал. Однако на уроках об имени существительном большую часть времени заняло обучение рассуждению (по образцу устного ответа в упр. 424), а первые уроки об имени прилагательном в основном заняты лексической работой. Ученики рассуждали о прилагательном, делали это самостоятельно и быстро; обучать их рассуждению было не нужно. Как уже отмечалось, на рассмотрение понятия «части речи» отводится еще один час (см. § 78 «Глагол как часть речи»). Организация работы такая же, как во время изучения имени прилагательного как части речи. Морфологические сведения припоминают и систематизируют сами ученики, руководствуясь памяткой (см. с. 301). Повторение занимает 4—5 минут, а остальное время отводится на работу с различными лексико-семантическими группами глаголов, благодаря чему: 1) обогащается словарный запас детей и 2) наполняется конкретным содержанием грамматический термин *действие*.

В процессе работы с именами существительными, именами прилагательными и глаголами школьники обучаются распознавать принадлежность слова к части речи на основе одних и тех же принципов. Для обучения этому умению используются в единстве памятка «Как определить части речи» и образцы морфологического разбора.

Работа с памяткой проводится в такой последовательности. Сначала учитель сам записывает на доске заголовок и план:

Имя существительное (прилагательное, глагол) как часть речи.

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

Вызванный к доске ученик рядом с этим планом записывает сведения о любой из названных частей речи; второй ученик производит морфологический разбор слов, являющихся рассматриваемой частью речи. Затем учитель записывает только заголовок и обозначает пункты плана (1, 2, 3), учащиеся сами записывают все остальное. Наконец, всю работу проделывают сами ученики, получив задание: 1) записать план рассказа о частях речи; 2) рассказать о существительном (прилагательном, глаголе) как части речи; 3) произвести морфологический разбор того или иного слова.

Чтобы единая последовательность анализа, данная в памятке и в образцах морфологического разбора конкретных частей речи (см. с. 301, 191—192, 231—232, 270), стала очевидна учени-

кам, целесообразно и при указании последовательности разбора имени существительного, имени прилагательного и глагола выделить с помощью римских цифр три основные части. Тогда план разбора, например, имени существительного будет выглядеть так:

I. Часть речи. Общее значение.

II. Морфологические признаки:

1. Начальная форма.

2. Одушевленное или неодушевленное.

3. Собственное или нарицательное.

4. Род.

5. Склонение.

6. Число.

7. Падеж.

III. Синтаксическая роль.

Соответственно и во время морфологического разбора того или иного слова целесообразно обозначать эти три группы признаков, примененных для характеристики слова как части речи.

В разделе «Имя существительное» для морфологического разбора выделены не только существительные, но и прилагательные и глаголы. После выполнения упражнения 424, где дан образец использования памятки, четвероклассники по этому образцу могут анализировать различные части речи. Таким образом, уже в период работы с существительными школьники овладевают действием подведения слов под понятия «имя прилагательное» и «глагол» на основе учета совокупности признаков. Морфологический разбор становится более осознанным. Кроме того, обобщается, систематизируется известное детям о прилагательном и глаголе, благодаря чему при изучении названных частей речи собственно морфологические задания можно свести к минимуму, уделив больше времени лексической, орфографической и т. п. работе.

Иногда высказывается мнение, что при многократном повторении разбора дети теряют интерес к этому виду работы. Тем не менее четвероклассники, производя морфологический разбор на основе предложенного в учебниках плана и схемы разбора, положительно к нему относятся. Они испытывают удовольствие от того, что знают, как нужно действовать; им нравится рассуждать на «научную тему». Кроме того, богатство языкового материала (среди десяти частей речи распределяется вся лексика), неповторимая индивидуальность лексического значения каждого слова способствуют тому, что довольно длительное время анализ слова как части речи не превращается для учеников в механическую работу.

Запоминание критериев выделения частей речи, их последовательности, овладение стилем научного рассуждения, необходимость обнаруживать одни и те же общие признаки в любом слове требуют серьезных усилий. Поэтому сначала ученики очень

медленно проводят анализ. Затем темпы резко ускоряются. По имеющимся наблюдениям, в начале работы на полный морфологический разбор одного слова школьник может затратить до 15 минут. Учителю необходимо отнестись к этому спокойно, не торопить ученика, не выполнять за него работу и следить лишь за качеством анализа. Обычно к концу учебного года четвероклассники тратят на запись на доске при анализе одного слова минут 5, а класс проверяет правильность произведенной записи 2—2,5 минуты. На пятом году обучения темпы еще более ускоряются, и в ноябре устный полный морфологический разбор занимает 1—2 минуты, письменный — от 1,5 до 3 минут.

Если некоторые ученики затрудняются в разграничении общего значения, морфологических признаков и синтаксической роли частей речи, то им следует выполнить упражнения из «Дидактического материала» (упр. 308, 385, 419).

Принципы классификации частей речи успешно усваиваются и умение определять принадлежность слова к части речи быстрее вырабатывается, если организовать на уроке грамматическую игру<sup>1</sup>. Игра интересует детей, она помогает систематизировать знания по морфологии, обнаружить тех учеников, у которых знания еще не систематизированы. Условия игры формулируются так: «Я задумала слово, а ваша задача — установить, какой частью речи является это слово. Чтобы узнать это, вы задаете мне такие вопросы, на которые я могу ответить «да» или «нет». Если вопрос окажется неясным или я не смогу на него ответить, я скажу: «Я не могу ответить, попытайтесь сказать по-другому или задайте другой вопрос». Часть речи называйте только один раз — тогда, когда будете давать ответ. Цель игры состоит в том, чтобы найти ответ с помощью наименьшего количества вопросов, хотя вопросов можете задавать столько, сколько вам понадобится».

Если знания о частях речи сложились у школьника в определенную систему, то в постановке вопросов будет логика, каждый ответ будет сужать область поиска. Приведем примеры.

— Я задумала слово. Какой частью речи оно является?

— Оно является членом предложения? (В зависимости от ответа ученик исключает этим вопросом из области поиска или самостоятельные части речи, или служебные и междометия.)

— Да.

— Это изменяемая часть речи? (Этим вопросом исключаются или наречие, или именные части речи и глагол.)

— Да.

— Изменяется по падежам? (Выбор производится между именами и глаголами.)

<sup>1</sup> См.: Тростенцова Л. А. Единство теории и практики при повторении морфологии. — Русский язык в школе, 1979, № 2, с. 12.



— Да.  
— Изменяется по родам? (Разграничиваются существительные и прилагательные.)

— Нет.

— Значит, это существительное.

Ученик задал четыре вопроса.

Посмотрим, как задают вопросы для получения того же ответа ученики, знания которых не образуют системы.

— Изменяется слово по родам?

— Нет. (Ответ подсказывает ученику, что поиск нужно вести среди служебных частей речи, междометия, существительного, глаголов в форме настоящего и будущего времени, наречия, однако следующий вопрос свидетельствует о том, что ученик этого не учел и вопросы задает случайно.)

— Обозначает признак предмета? (Вопрос излишний, так как прилагательные уже исключены отрицательным ответом на вопрос об изменении по родам.)

— Действие?

— Нет.

— Изменяется по числам?

— Да. (Остались существительные и глаголы в форме настоящего и будущего времени, но следующий вопрос ученик задает не о них.)

— Что-нибудь оно означает?

— (Вопрос неточно сформулирован. Очевидно, ученик имел в виду обобщенное значение предмета, признака и т. д. Однако и в точной формулировке этот вопрос был бы излишен, так как ответ на четвертый вопрос показал, что задумана самостоятельная часть речи.)

— Может быть в предложении главным членом?

— Да.

— А обращением?

— Да.

— Это существительное.

Было задано семь вопросов, которые показали отсутствие системы в морфологических знаниях ученика.

Сначала игру проводит учитель, вызвав успешно занимающегося ученика; затем учитель задает вопросы более слабому ученику. Потом игра проводится как фронтальный опрос со всем классом. Наконец, ученики задают вопросы друг другу. Во всех случаях количество вопросов подсчитывается. Когда учитель сам проводит игру, то он обычно не задумывает слова и дает такие ответы, которые позволили бы закрепить признаки намеченной для повторения части речи или припомнить с детьми максимальное количество грамматических сведений.

Когда игру проводят дети, то сначала они задумывают слово (иногда даже предлагают записать его на листочке, чтобы проверить правильность ответов ведущего), а потом загадывают

часть речи (что можно оговорить в условиях игры) или даже часть речи не загадывают, а выбирают ответы такие, которые заставят товарищей задать максимальное количество вопросов.

Игра проводится устно, в довольно быстром темпе. При этом учителю надо быть предельно внимательным и мгновенно оценивать вопросы и неправильные ответы. Работа учеников, которые получили ответы при минимальном количестве вопросов, и ведущих, которые дали правильные ответы и заставили товарищей задать много вопросов, оценивается.

Все ученики стремятся участвовать в игре. Чтобы помочь менее подготовленным школьникам сознательно участвовать в ней, можно использовать схему «Части речи» (упр. 418, с. 178) и показать по ней, какие вопросы нужно задать, чтобы исключить ту или иную группу частей речи или часть речи. К концу четвертого года обучения все школьники получают правильный ответ с помощью минимального количества вопросов, пользуясь таким алгоритмом<sup>1</sup> (см. схему).



<sup>1</sup> Можно допустить нарушение условия игры и называть в ответе часть речи по отношению к частицам и междометиям, поскольку детям не известны признаки этих частей речи.

Остановимся еще на одном вопросе, имеющем принципиальное значение,— на морфологическом разборе неизученных частей речи или форм.

Неизученные части речи и формы слов можно предлагать для разбора потому, что при разборе любого слова (по памятке «Как определять часть речи») ученик может определить его общее значение и синтаксическую роль. Труднее, казалось бы, определить морфологические признаки, однако это не так. Ученики без специального обучения указывают род, число, падеж причастий, а также и время. Например, в начале сентября ученица IV класса так объясняла, почему слово *улетающие* нельзя считать прилагательным: «В этом слове есть время. *Улетающие* — это сейчас. Но не все птицы улетают сейчас. Есть уже улетевшие. Прилагательное не указывает на время. Значит, это не прилагательное».

По этой причине рекомендуем давать для разбора причастия, употребленные в упражнениях разделов «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол»: *занимающийся, обитающие* (упр. 422), *вспыхнувшая* (упр. 427), *требующая* (упр. 429), *исчерченная* (упр. 457), *несущие* (упр. 479), *разработанный* (упр. 481), *собранные* (упр. 484), *оканчивающихся* (упр. 488), *относящихся* (упр. 504), *вырастающими* (упр. 533), *напечатанными* (упр. 565), *упавшего* (упр. 633), *прозябший* (упр. 646), *дрожщими* (упр. 653).

Причастия в разбор можно вводить постепенно. Начать разбор целесообразно со слов типа *берегущий — берегший, везущий — везший*, образованных от глаголов, у которых основы настоящего и прошедшего времени совпадают. Затем привлекаются формы типа *обитающие — обитавшие*, которые в орфографической записи представлены без конечного [j] в основе настоящего времени. Поэтому в орфографической записи у этих форм также наблюдается совпадение основ. У таких причастий учащимся проще обнаруживать время путем сопоставления форм.

Термин *причастие* учитель может назвать, но не требовать его употребления от учеников. Достаточно, чтобы во время анализа ученики говорили о том, что это слово не прилагательное, так как указывает на время. Кроме того, четвероклассники, руководствуясь тем же планом, могут производить морфологический разбор наречий, личных местоимений и числительных.

## ИЗУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

Основным, наиболее широким, родовым понятием морфологии в школьном курсе русского языка, кроме понятия «части речи», является понятие «морфологические признаки». Термином *морфологические признаки* обозначены морфологические кате-

гории (род, число, падеж, время, вид, лицо), лексико-грамматические разряды (одушевленные и неодушевленные, собственные и нарицательные существительные) и формальные классы слов (1, 2, 3-е склонение, I и II спряжение).

В учебнике дан минимум морфологических сведений. Чаще всего они состоят из указания на наличие в языке того или иного морфологического явления и термина для его обозначения. Определение таких морфологических признаков, как число, род, падеж, время, вид и т. п., не дается, а предлагаются способы оперирования с ними. Например, одушевленность/неодушевленность определяется с помощью вопросов; падеж существительного распознается в словосочетании с помощью падежных вопросов от главного слова к зависимому и по синтаксической роли существительного в предложении и т. д.

Умение распознавать морфологические признаки необходимо школьнику в первую очередь для овладения орфографическими, пунктуационными, грамматическими и другими нормами русского литературного языка.

Оптимизации процесса изучения морфологических признаков способствуют следующие факторы.

1. При распознавании морфологических признаков необходимо обучать школьников действиям со словами и их формами теми приемами, с помощью которых раскрыты в учебнике эти морфологические признаки (см. ниже, с. 192).

2. Эти же приемы должны быть объектом контроля при проверке морфологических умений. Например, четвероклассники знают термин *падеж*, названия конкретных падежей, умеют изменять имена по падежам, распознавать падеж той или иной формы слова с помощью вопросов. Вопросы и задания четвероклассникам проверяют эти знания и умения: 1) Что такое склонение? 2) Как изменяются существительные, прилагательные? 3) Определите падеж существительного, прилагательного. И т. п. Не имеет смысла задавать четвероклассникам такие вопросы: «Что такое падеж?», «Дайте определение падежа»: в учебнике не сообщается сведений для ответа на эти вопросы. Это утверждение справедливо и для других морфологических признаков, изучаемых в IV классе.

3. Учет структуры параграфов учебника облегчит реализацию практической направленности работы по морфологии: упражнения, предназначенные для формирования морфологических умений, обычно помещены в начале параграфа; вслед за ними идут упражнения, преследующие иную, не морфологическую цель. Если морфологические сведения известны ученикам по начальным классам, то задание по морфологии в первом же упражнении параграфа совмещается с заданием орфографическим, пунктуационным, стилистическим и др. Внимание к направленности упражнений поможет учителю в выборе методов и приемов работы.

## Повторение морфологических признаков, изученных в начальных классах

В начальных классах школьники изучили следующие морфологические признаки: род, число, падеж, типы склонения имен существительных; род, число, падеж имен прилагательных; время, число, лицо, род, спряжение глагола. Объем сведений о названных морфологических признаках имен существительного и прилагательного в основном совпадает с тем, какой дается ученикам в IV классе; о типах спряжения глагола сообщаются весьма элементарные сведения, поэтому распознавать спряжение глагола с безударным личным окончанием по неопределенной форме ученики не умеют.

В начальных классах дети приобрели умение определять, в каком роде (числе, падеже, времени, лице) употреблена та или иная форма слова; к какому роду (склонению, спряжению) относится то или иное слово. При этом дети производят морфологический анализ (выборочный морфологический разбор) с помощью вопросов, с учетом синтаксических связей слова, особенностей системы форм, свойственных слову. В данной ниже таблице перечислены морфологические признаки, которые знакомы детям по начальным классам, и приемы, которым обучены дети для распознавания этих признаков.

Часть речи	Морфологический признак	Прием распознавания морфологического признака
Имя существительное	1, 2, 3-е склонение	С учетом рода и падежных окончаний
	Падеж	В словосочетании с помощью вопросов от главного слова к зависимому и по синтаксической роли в предложении (подлежащее или дополнение)
	Род	По способности иметь при себе согласованное в роде определение-прилагательное, по согласованию в роде со сказуемым-глаголом в форме прошедшего времени, а также путем подстановки местоимения 3-го лица единственного числа
Имя прилагательное	Род, падеж, число	По согласованию с существительным с помощью вопросов
Глагол	I, II спряжение	По ударным личным окончаниям и по неопределенной форме у глаголов с безударными окончаниями
	Род и число	По согласованию с существительным

При повторении в IV классе ученики в основном получают задания распознать тот или иной морфологический признак. Эту работу они производят во время морфологического разбора. Кроме того, в учебнике есть ряд заданий, требующих распознавания числа существительного (упр. 12, 58), рода (упр. 58), склонения (упр. 62, 63, 65, 99), падежа (упр. 65, 95, 111, 127 и др.); падежа прилагательного (упр. 74); падежа местоимения (упр. 80, 82, 83), числа (упр. 82, 83), рода (упр. 82); лица глагола (упр. 12, 47, 49, 54), числа (упр. 49), времени (упр. 46, 49, 56), спряжения (упр. 51).

Большая часть специальных заданий предназначена для повторения морфологических признаков существительного, в первую очередь падежа. Для того чтобы морфологические признаки прилагательного и глагола не были забыты, повторение их целесообразно проводить с помощью морфологического разбора по частям речи (см. об этом на с. 173 методических указаний).

На первом этапе четвероклассники преимущественно распознают повторяемые морфологические признаки, причем действуют так, как были обучены в начальных классах. Соответственно формулируются и задания: 1) определите род, число, падеж и т. п.; 2) укажите, в каком роде, числе, падеже... и т. д.; 3) докажите, что указанное существительное употреблено в таком-то падеже, является словом такого-то рода, докажите, что указанное прилагательное употреблено в таком-то роде, числе, падеже.

Кроме того, на этом этапе целесообразно приучить школьников к тому, чтобы они, прежде чем характеризовать форму слова, определяли бы, какие морфологические признаки ей свойственны. Например, ученики нередко ошибочно обнаруживают в глаголах в форме настоящего-будущего времени род, а в форме прошедшего времени — лицо. Значит, в морфологическом анализе выпало одно действие: школьники не определили, свойствен или нет тот или иной признак анализируемой форме, и сразу же занялись разбором: «*Читал* — глагол в форме прошедшего времени, в 3-м лице» (нужно: в м. р.) и т. п.

Необходимо научить четвероклассников противопоставлять формы слова. Например, нужно установить морфологические признаки слова *читал*. Ученики производят такую запись:

*читал* — *чита* $\overline{[ет]}$  — время,

*читал*□ — *читал* $\overline{[и]}$  — число,

*читал*□ — *читал* $\overline{[а]}$  — род.

Эта запись сопровождается устным рассуждением: «Слово *читал* изменяется по временам: *читал* — прошедшее время, *читает* — настоящее, *будет читать* — будущее; по числам: *читал* — ед. число, *читали* — множественное; по родам: *читал* — мужской род, *читала* — женский».

В письменное и устное рассуждение можно добавить характеристику словоформы. Тогда устное рассуждение завершается так: «Здесь слово употреблено в прошедшем времени; единственном числе, в мужском роде». В записи же появится еще одна колонка:

		здесь
читал <sup>А</sup>	— читал[ет]	время, в прош. вр.,
читал□	— читал[и]	число, ед. ч.,
читал□	— читал[а]	род, ж. р.

Таким приемом можно обучать распознаванию только тех морфологических признаков, которые представлены формами одного и того же слова — категории падежа и числа существительного, рода, числа и падежа прилагательного, лица, числа, времени и рода глагола. Прием противопоставления форм одного слова для выявления морфологических признаков целесообразен по ряду причин. Во-первых, такого рода противопоставления имеют место в сознании детей при овладении родным языком<sup>1</sup>. При предъявлении одной формы по ассоциации возникает в памяти другая форма, и сама процедура противопоставления не представляется сложной. Во-вторых, благодаря противопоставлению форм ученики получают средство для обнаружения значительного количества морфологических признаков слова. В-третьих, таким образом ученики получают возможность разграничить постоянные и непостоянные морфологические признаки частей речи, так как на основе противопоставления форм слова выявляются только непостоянные морфологические признаки. Остальные признаки (несловоизменяемые категории, лексико-грамматические разряды, формальные классы слов) являются постоянными, они представлены всеми формами слова, присущи слову в целом.

Нужно следить за тем, чтобы ученики производили противопоставление форм по одному, а не по нескольким признакам. Например, в упражнении 73 для разбора по частям речи выделено слово *слышится*. Чтобы верно выявить его морфологические признаки, ученики могут воспользоваться противопоставлением форм:

<i>слышится</i> — <i>слышался</i>	время	здесь
<i>слышится</i> — <i>слышится</i>	число	в наст. вр.,
<i>слышится</i> — <i>слышишься</i>	лицо	ед. ч.,
		3-е л.

Противопоставление по нескольким признакам, например, такое: *слышится* — *слышались* — менее желательно, так как в этом случае морфологический признак является в менее «чистом» виде, труднее выделяется.

<sup>1</sup> См., например: Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. М., 1979, с. 121.

Кроме разбора по частям речи, можно рекомендовать такое задание: «Докажите, что данному слову свойственны перечисленные морфологические признаки».

Таким образом, приступая к изучению лексики, ученики должны уметь производить разбор по частям речи; указывать свойственные слову (и его формам) морфологические признаки, изученные в начальных классах; уметь выявить на основе противопоставления словоизменительные категории.

При изучении разделов «Лексика» и «Словообразование» углубляются знания о морфологических признаках частей речи и закрепляется умение распознавать перечисленные морфологические признаки. В § 42 «Слово и его лексическое значение» вводится понятие «грамматическое значение» (в теоретических сведениях, требующих осознания, а не заучивания, см. с. 121).

В учебнике термином *грамматическое значение* обозначаются частные грамматические значения, представленные в словах, относящихся к данной части речи (например, значение совершенного вида) или в определенных формах той или иной части речи (например, значение единственного числа). Для закрепления понятия «грамматическое значение» задания упражнений 293 и 325 («Лексика») целесообразно дополнить. Ученики могут записать 4—5 глаголов того же спряжения, что и глагол *красит*, и с теми же грамматическими значениями, а затем указать грамматические значения записанных глаголов (упр. 293). Можно изменить задание и в упражнении 325, предложив определить грамматические значения имен существительных.

Изучение § 48 и 49 является важным не только для словообразования, но и для частей речи. В результате работы с материалом этих параграфов школьники различают слова и формы слова и определяют грамматические значения, заключенные в окончаниях. Задания определить грамматические значения, которые выражает окончание в той или иной словоформе, есть в упражнениях 329, 331, 334.

Тесные связи словообразования и морфологии установлены с помощью разбора слова по составу. Поэтому начиная с упр. 372 при разборе слова по составу ученики будут повторять морфологию. Если учитель сочтет необходимым, то может предложить ученикам выполнить такие задания:

- 1) определить, на какие морфологические признаки указывает окончание в данном слове (словах);
- 2) определить части речи по данной части слова: *-ешь, -ат, -ы*. Доказать правильность ответа;
- 3) по данным схемам подобрать слова; указать грамматические значения, которые выражены в окончаниях:

$\neg \cap \wedge \overline{\text{ую}}$ ;

$\neg \cap \wedge \overline{\text{ешь}}$ ;



4) по данным выше схемам определить грамматические значения окончаний;

5) рассказать о том, на какие морфологические признаки имени существительного, имени прилагательного и глагола указывает окончание.

Таким образом, заканчивая раздел «Словообразование», ученики должны уметь графически выделить окончание и определить, на какие морфологические признаки оно указывает в анализируемой словоформе.

#### ИЗУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ В ПЕРИОД РАБОТЫ НАД ЧАСТЯМИ РЕЧИ

На этом этапе: 1) вводятся новые морфологические признаки: существительные одушевленные/неодушевленные, собственные/нарицательные; прилагательные полные/краткие; глаголы совершенного/несовершенного вида; углубляются знания учащихся о числе существительных: сообщается о существительных, которые имеют форму только единственного или только множественного числа; 2) совершенствуется умение распознавать морфологические признаки; 3) распознавание морфологических признаков включается как составная часть в действия учеников по овладению орфографическими и грамматическими нормами русского литературного языка. Последнее особенно важно, поскольку и знания о морфологических признаках сообщаются, и умение распознавать их вырабатывается ради сознательного владения литературным языком.

Необходимы пояснения относительно содержания некоторых морфологических признаков, изучаемых с IV класса.

Имена собственные, как известно, включают: «1) имена собственные в узком смысле этого слова и 2) наименования»<sup>1</sup>. К именам собственным в узком смысле этого слова относятся имена, отчества и фамилии людей, клички животных, географические и астрономические названия. «Для имен собственных и наименований используются нарицательные существительные или сочетания слов. При этом нарицательное существительное не утрачивает своего лексического значения, а лишь изменяет свою функцию. Таковы названия: газета «Известия», журнал «Здоровье», завод «Серп и молот», фабрика «Большевичка», духи «Сирень»<sup>2</sup>. Во вторую группу имен собственных входят, кроме перечисленных, наименования художественных и научных произведений, исторических событий. Общей орфографической приметой всех имен собственных является их написание с большой буквы.

В § 64 «Имена существительные собственные и нарицатель-

---

<sup>1</sup> Русская грамматика. М., 1980, т. 1, с. 460.

<sup>2</sup> Там же, с. 461.

ные» даны и имена собственные в узком смысле этого слова (существительные собственные), и наименования. И те и другие обозначаются термином *имена собственные* (см. с. 187). Для выделения из имен собственных соответствующих существительных употребляется, как видно из заглавия § 64, термин *существительные собственные*. Он же использован и в морфологическом разборе существительных (см. с. 191—192). В 6 из 12 упражнений § 64 содержатся имена собственные — наименования, что вызвано необходимостью обучить детей правильному написанию наименований исторических событий, художественных произведений, газет и т. п. В начальных классах школьники научились писать с большой (прописной) буквы только существительные собственные, т. е. имена, отчества и фамилии лиц, клички животных, географические названия.

В учебнике глаголы совершенного и несовершенного вида даются как самостоятельные глаголы, а не как формы одного слова. Таков же подход и к глаголам, входящим в видовую пару<sup>1</sup>. Основанием для рассмотрения каждого члена видовой пары как самостоятельного глагола является наличие у каждого члена видовой пары: 1) своей исходной формы — инфинитива, 2) своей системы словоизменения. «Глагол совершенного вида имеет в изъявит. накл. формы будущего (простого) и прош. вр., сослагат. и повелит. наклонений, причастия действит. и страдат. залога прош. вр. и деепричастие сов. вида: *сделает, сделал, сделал бы, сделавший, сделанный, сделан, сделав*; глагол несов. вида имеет формы наст., прош. и будущего (сложного) вр., сослагат. и повелит. наклонений, причастия действит. и страдат. залога наст. и прош. времени, деепричастия несов. вида: *делает, делал, будет делать, делал бы, делай, делающий, делаемый, делавший, делая*»<sup>2</sup>.

Изучаемые в IV классе морфологические признаки четвероклассники распознают с помощью различных приемов: одушевленные и неодушевленные существительные — по вопросам *кто?* или *что?*; краткую и полную форму прилагательных — по особенностям словоизменения, синтаксической роли; глаголы совершенного и несовершенного вида — по вопросам *что делать?* или *что сделать?*; особенностям словоизменения (глаголы совершенного вида не имеют формы настоящего времени).

Обучение способам действий и контроль за правильностью выполнения осуществлен в учебнике с помощью образцов рассуждения, образцов графического обозначения.

Образцы рассуждения при определении морфологических признаков имеются в § 70 (определение падежа существитель-

---

<sup>1</sup> См. изложение разных точек зрения на видовую пару в кн.: Русская грамматика. М., 1980, т. 1, с. 584.

<sup>2</sup> Русская грамматика. М., 1980, т. 1, с. 584.

ного), § 75 (определение рода, числа и падежа прилагательного — в связи с правописанием гласных в падежных окончаниях прилагательных), § 90 (определение спряжения глагола с безударным личным окончанием).

В учебнике использована система сокращения лингвистических терминов и графических обозначений. Эти сокращения и условные обозначения, помещенные в образцах обозначения орфограмм и в образцах выполнения упражнений, должны войти в практику работы каждого ученика. Естественно, что указание на морфологические признаки и графическое выделение языковых средств, с помощью которых они выражены, должно производиться учениками в тех случаях, когда с определением морфологических признаков связана работа по орфографии или над грамматическими нормами русского литературного языка. Иными словами: использование сокращений и графических обозначений должно стать проявлением своего рода «грамматической зоркости» учеников. Вот, например, как выглядит страничка из ученической тетради в том IV классе, где дети приучены к графической работе. Ученики писали диктант, и у них не было специального задания провести графическую работу. Тем не менее работа проделана, проделана для себя, в качестве контроля.

#### Диктант

Детство и юность Пришвина прошли в средней полосе России<sup>1, П. X</sup>. Его семья жила в усадьбе<sup>1, Р.</sup> около деревни<sup>1, Р.</sup> [и]. Здесь от деревни<sup>1, Р.</sup> [и] к деревне<sup>1, Д.</sup> [е] тянутся леса, поля, огороды, сады с чудесными растениями. Берега рек заросли камыш<sup>1, Р.</sup> [ом] и плакучей ивой.

Еще мальчиком научился он всматриваться<sup>искл.</sup> и вслушиваться в природу. Его чуткое ухо слышало<sup>искл.</sup> шорох листьев и шёпот ветра, а зоркий глаз видел каждый<sup>искл.</sup> росточек и травинку. С ружьем<sup>2, П.</sup> и записной книжкой побывал Михаил Михайлович на Урале<sup>3, П.</sup> [е], в Сибирь<sup>1, П.</sup> [и], в Карелию<sup>1, П.</sup> [и]. Он открыл в природе<sup>О</sup> много тайн и подарил их своим читателям. А вы, ребята, читали его книги?

Изучение или повторение большинства морфологических признаков начинается с умения обнаруживать их с помощью перечисленных приемов (см. с. 192—193 и с. 197 методических указаний). Например, в начале § 63 предлагается разбить существительные на две группы: отвечающие на вопрос кто? и отвечающие на вопрос что?; в первом же упражнении § 66 требуется указать род существительных и т. д. Несколько иначе вводится морфологический признак с грамматическим значением, отражающим «смысловые абстракции»<sup>1</sup>: предельность/непредельность действия, его временную отнесенность, т. е. вид и время глагола.

В учебнике с помощью рисунков или текстов грамматические значения вида и времени соотнесены с конкретными ситуациями, понятными детям. В § 82 «Виды глагола» указано на две различные ситуации: в одной действие, достигнув своего результата, тем самым исчерпав себя, прекращается, в другой действие показано в процессе его протекания. Первая ситуация передана глаголом совершенного вида (*решил, выучил; решу, выучу*), вторая — несовершенного (*решал, учил; решаю, учу; буду решать, буду учить*). Ученики правильно, опираясь на чувство языка, относят глаголы разных видов к различным ситуациям. Затем в определении видов глагола (на с. 248) эти морфологические признаки разъясняются через способ оперирования с ними (на основе вопросов). Последующие упражнения (№ 587, 588, 589, 590) отрабатывают умение различать вид глагола с помощью вопросов.

В такой же последовательности изучается и время глагола (§ 85, 86, 87, 88): сначала с опорой на ситуацию, изображенную на картинке, или на содержание четверостишия (§ 86, 87), или на собственные ответы детей (§ 88) устанавливается соотношение между реальным и грамматическим временем, поскольку второе отражает первое и точкой отсчета для того и другого служит момент речи: *сейчас докладывает* (в момент речи) — настоящее время; *раньше делали* (до момента речи) — прошедшее время; *что произойдет* (потом, после момента речи) — будущее время. Другое дело, что выбор грамматического времени может быть произволен, и на этом, в частности, базируются изобразительно-выразительные возможности форм времени, и с этими возможностями ученики будут знакомиться в дальнейшем. На этапе же ввода понятия необходимо, чтобы ученики осознали соотнесенность реального и грамматического времени.

Теоретические сведения, следующие за материалом для наблюдений, обеспечивают оперирование с временами глагола, а упражнения позволяют закрепить умение распознавать время глагола (упр. 603, 604, 611, 614).

В параграфах, посвященных изучению морфологических при-

---

<sup>1</sup> Русская грамматика. М., 1980, т. 1, с. 457.

знаков имен существительных и прилагательных и глагола, выделяются 3 группы упражнений. При выполнении упражнений каждой из групп обычно соблюдается та последовательность, в какой эти упражнения даются в дальнейшем изложении.

В первую группу входят упражнения, в которых требуется провести полный или выборочный морфологический разбор. С этих упражнений (431, 436, 451, 457, 458, 463, 468, 471, 497, 534, 569, 587, 591, 602, 604, 611, 614, 621, 623) начинаются параграфы, посвященные изучению морфологических признаков. В этих упражнениях предлагается указать тот или иной морфологический признак. Языковой материал для анализа дается в готовом виде (431, 451, 457, 468, 471, 569, 587, 614, 621), или требуется подобрать слова или формы слов, или составить предложения (436, 458, 463, 497, 534, 591, 602, 604, 611, 623).

Во вторую группу входят упражнения в видоизменении текста (замена морфемы, формы слова, слова, части речи, словосочетания, предложения). При изучении морфологических признаков систематически проводится тренировка учащихся в словоизменении, например:

- 1) поставить имена существительные (прилагательные, глаголы) в ту или иную форму (упр. 452, 454, 468, 473, 474 и др.);
  - 2) заменить одну форму другой (упр. 538, 539, 562, 573, 574, 582, 590 и др.).
- Выполняя эту работу, ученики овладевают морфологическими нормами литературного языка.

В третью группу можно включить упражнения, выполняемые для того, чтобы ученики с опорой на знания и умения по морфологии и в процессе изучения морфологии овладевали орфографическими, лексическими, грамматическими и стилистическими нормами русского литературного языка. Упражнения этой группы предназначены для того, чтобы научить детей сознательно пользоваться изучаемыми морфологическими средствами, например:

- 1) составить предложения с обращениями, выраженными существительными (434); составить предложения, различные по цели высказывания, употребляя в качестве сказуемых краткие формы прилагательных (540, 542 и др.);
- 2) указать недочеты в использовании полных, кратких прилагательных и внести исправления в предложения (541) и др.;
- 3) составить словосочетания с учетом лексической сочетаемости слов (435, 577); с соблюдением норм согласования и управления (456, 471, 573 и др.).

В ходе урока, естественно, изучение морфологического явления как такового и обучение образованию форм, построению словосочетаний с учетом сочетательных свойств слова, определяемых присущими тому или иному слову морфологическими признаками, а также обогащение речи детей языковыми средствами, лексическими или грамматическими, чаще всего происходит одновременно. Причем, чем меньше по времени разрыв

между той и другой работой, тем более целенаправленным является обучение морфологии. Однако в методике, в отборе приемов обучения и дидактического материала, особенности направленности обучения — собственно морфологическая работа или работа на основе морфологических знаний и умений над нормами литературного языка, работа по обогащению синтаксического строя детской речи — должны сохраняться.

Покажем это на примере урока на тему «Род имени существительного». Одновременно прокомментируем действия учителя, покажем, как они изменяются в зависимости от того, насколько овладели ученики конкретного класса русским литературным языком.

Приводим фрагменты урока (без опроса).

В начальных классах ученики узнали о том, что имена существительные бывают трех родов, научились путем составления словосочетаний типа «притяжательное местоимение *мой* + сущ.», а также замены существительного личным местоимением 3-го лица ед. числа *он, она, оно* определять род. Морфологические сведения о роде только повторяются на уроке в IV классе, и ничего нового о роде имени существительного дети не узнают. Значит, задачей данного урока является обучение правильному употреблению в речи существительных, при определении рода которых нередко возникают нарушения норм литературного языка.

Отсюда и формулировка целей урока: 1) обучить правильному употреблению тех существительных, при определении рода которых нередко нарушаются нормы литературного языка; 2) воспитать у школьников чувство ответственности за соблюдение норм, правил русского литературного языка.

При выделении второй цели учитывалась ценность нормы как средства, сохраняющего, оберегающего высокоразвитый национальный литературный язык. «Языковая норма общественно осознанна... Через отношение к норме, через осознание ее члены общества проявляют отношение к своему языку вообще»<sup>1</sup>. Отнесение ряда существительных к иному роду, чем в литературном языке, является грубой грамматической ошибкой. Отношение общества к нарушениям нормы вполне определено: они «остро воспринимаются обществом, фиксируются им и осуждаются»<sup>2</sup>. Поэтому, помогая детям овладеть грамматическими нормами литературного языка, мы готовим их к жизни, облегчаем им общение с людьми в учебной и будущей трудовой деятельности.

Прежде чем определить приемы работы и дидактический материал для конкретного класса, оценим, как это сделано в учебнике.

---

<sup>1</sup> Русская грамматика. М., 1980, т. 1, с. 10.

<sup>2</sup> Там же.

Во-первых, в упражнениях 451, 452, 453, 454 отобраны как раз те слова, при определении рода которых у школьников могут возникать затруднения: 1) существительные с основой на мягкий согласный и нулевым окончанием в именительном падеже единственного числа (*картофель, путь, рояль*); 2) существительные среднего рода, которые под влиянием диалектов относятся к мужскому или женскому роду (*яблоко*, ср. — «яблок», м.; *полотенце*, ср. — «полотенец», м.; *повидло*, ср. — «повидла», «повидлой», ж. и др.); 3) слова с колебаниями в родовом оформлении, выступающие в двух параллельных формах рода, причем один из вариантов является просторечным, а само слово широко употребительным, например слово *рельс* (*рельса* — просторечный вариант).

Во-вторых, задания подобраны с учетом синтаксического признака категории рода как основного, важнейшего. В упражнения включены именные словосочетания с главным словом, выраженным существительным, и зависимым словом, выраженным прилагательным, а также предложения, в которых сказуемое выражено глаголом в форме прошедшего времени единственного числа. Очевидно, что нарушения в выборе рода проявляются при употреблении именно этих синтаксических конструкций. Следовательно, и учить надо с их помощью.

Упражнения учебника точно определяют те действия, которые должны производить ученики — согласование с существительными в роде прилагательных и глаголов в форме прошедшего времени. Таким образом определяются виды заданий для урока:

1) поставить глаголы в прошедшем времени и согласовать их с существительными (упр. 452);

2) согласовать прилагательные с существительными и указать род существительных (упр. 451);

3) вставить словосочетание «прилагательное+существительное» в предложение, определить род существительного и прилагательного (упр. 453);

4) со словами составить такие словосочетания или предложения, в которых отчетливо выявился бы род этих слов (упр. 456).

Для определения содержания работы на уроке необходим, кроме анализа учебника, учет трудностей, которые возникнут на уроке в конкретном классе. Допустим два крайних варианта. Первый: большинство учеников допускают ошибки в определении рода именно тех существительных, которые даны в учебнике. Тогда работа организуется по учебнику. Рассмотрим второй вариант: ошибка возникает в одном слове у одного ученика. Тогда учитель или предлагает дополнительный дидактический материал, или переходит к изучению следующей темы. В любом случае для организации работы над нормами согласования при изучении рода существительных необходимо учи-

тывать владение нормой согласования в роде в конкретном классе. Учитель начинает работу с выполнения упражнения 451.

Чтобы активизировать учащихся, обеспечить участие всех в работе, задание можно изменить и предложить в виде игры «Одно слово лишнее». Слова можно сгруппировать следующим образом: 1) *рельс, картофель, простыня*; 2) *впечатление, яблоко, фамилия*; 3) *молодежь, картошка, путь*. Прочитать каждую группу в отдельности и выполнить задание: 1) найти «лишнее» слово; объяснить, по какому признаку можно объединить остальные слова; 2) доказать правильность своего ответа, составив со всеми словами каждой группы словосочетания «при-

×

лагательное+существительное».

Таким образом учитель выясняет, с какими словами в данном классе нужно работать, устраняя нарушение норм литературного языка при определении рода существительных. Именно эти слова включаются как дидактический материал в упражнения учебника.

Обнаружение трудностей учащихся конкретного класса до начала работы над нормами литературного языка обеспечивает действительно работу над нормами, а не собственно морфологический анализ для определения рода. Если ни один ученик класса не допускает ошибок в образовании предложенных форм слова, в построении словосочетаний и предложений, то работа становится чисто морфологической, выборочным морфологическим разбором.

Нельзя забывать, что для большинства учащихся язык обучения является родным, склонять и спрягать дети умеют. Поэтому в работе над грамматическими нормами должны быть учтены не вообще грамматические нормы, а, так сказать, «наиболее слабые участки системы... грамматических норм»<sup>1</sup>. Различаются нормы строго обязательные и нормы не строго обязательные<sup>2</sup>.

Для упражнений учебника отбирался в первую очередь тот языковой материал, нарушение норм в котором расценивается как слабое владение литературным языком, т. е. те случаи, которые подчиняются строго обязательным нормам. В частности, нарушение принадлежности к грамматическому роду включенных в упражнения учебника слов расценивается как недопустимое, неправильное.

Работа, как было отмечено, организуется над словами, в которых в данном конкретном классе наблюдается нарушение норм. Типы заданий сохраняются. Например, упражнение 453 предназначено для преодоления грамматической ошибки при

---

<sup>1</sup> Головин Б. Н. Основы культуры речи. М., 1980, с. 10.

<sup>2</sup> См.: Русский язык. Энциклопедия. М., 1979, с. 164.



употреблении слова *повидло*. Если ученики данного класса этой ошибки не допускают, а ошибаются при определении рода существительного *фамилия*, то, сохранив в основном задание (вставить слово *фамилия* в предложения), следует заменить текст, например, таким:

1. В анкете следует указать \_\_\_\_\_, имя, отчество.
2. Мы прочитали \_\_\_\_\_режиссера, известного по многим фильмам.
3. В библиотеке называли \_\_\_\_\_известного детского писателя.

Можно использовать такие игровые задания:

**Задание 1.** Вы находитесь в библиотеке. У товарища вы видели книгу, которая вас заинтересовала, но вы не узнали, кто ее написал. Теперь в библиотеке хотите это выяснить. Задайте нужный вопрос.

**Задание 2.** Вы — болельщик спортивной команды. Команда выиграла матч благодаря новому игроку, о котором вы ничего не знаете. Какой вопрос можно задать об этом игроке тому, кто смотрел матч или читал о нем в газете?

При выполнении любых заданий и в работе с любыми словами на этом уроке необходимо, чтобы ученики, не владеющие нормой, осознали, что тот вариант, которым они пользуются, не соответствует нормам литературного языка, и ему противостоит другой, литературный, который нужно запомнить, приложив труд, такой, как при запоминании слов иностранного языка. Осознанию этого способствует обращение к словарям правильностей, например к «Грамматико-орфографическому словарю» А. В. Текучева и Б. Т. Панова; использование карточек из «Дидактического материала...», на которых воспроизведено оформление словарной статьи из словаря правильностей; наконец, запись на доске, например:

*Шампунь*, род. *шампуня*, м. (не «шампунь, шампуни», ж.).  
Можно записать короче: *Шампунь*, м. (не «шампунь», ж.).

Потом можно организовать работу по выяснению того, что эта запись значит. Используемая в упражнениях этого параграфа система графических обозначений предназначена для того, чтобы облегчить детям запоминание тех словосочетаний, в которых согласование в роде отражает правильное определение принадлежности существительного к роду.

Если изучение § 66 пройдет в классе очень быстро, то можно порекомендовать работу над словами, определение принадлежности которых к грамматическому роду подчиняется не строго обязательным нормам: *бутс* и *бутса*, *клавиш* и *клавиша*, *плацкарт* и *плацкарта* и т. п. Методика работы над подобными словами описана<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: *Тростенцова Л. А., Галлингер И. В.* Владение нормами современного русского литературного языка в процессе изучения морфологии (с использованием справочной лингвистической литературы). — Русский язык в школе, 1980, № 4.

В один из моментов урока можно задать детям вопрос о том, что бы они подумали о людях, услышав такой диалог:

— У меня в ранце яблок.

— А я принес из буфета пирожок с яблочной повидлой.

Четвероклассники обычно говорят о том, что эти школьники не владеют литературным языком, и высказывают мнение, что родной язык нужно знать очень хорошо. Пока такой оценки достаточно.

Для того чтобы дети поняли, как воспринимаются ошибки, допущенные в речи на родном языке, теми людьми, для которых русский язык является иностранным, можно прочесть письмо болгарской пионерки, опубликованное газетой «Пионерская правда» 25 ноября 1980 г.:

Пишите, пожалуйста, грамотно!

Уважаемая редакция «Пионерской правды»! Пишет вам болгарская пионерка, председатель совета КИДа «Глобус» 133-й школы имени А. С. Пушкина города Софии, ученица 7-го класса «В» Светлана Нанчева. Обращаюсь к вам по серьезному вопросу. Наш КИД существует давно, я работаю в нем 4 года. У нас много друзей в ЧССР, ГДР, но больше всего, конечно, в СССР. На выставке «Москва», которая проходила в Дни Москвы в Софии, среди экспонатов были и письма московских ребят, которые дружат с нашим КИДом. Мы гордимся этим.

Мы рады, что у нас так много друзей. Но вот с индивидуальной корреспонденцией бывают и неприятности: иногда пишут нам ребята довольно неграмотно и не очень стараются, чтобы их письма выглядели аккуратно. Иногда получаем письма, которые написаны ужасным почерком, без полей. Такие письма читать очень трудно. Ведь мы учимся по вашим письмам грамотной русской письменной речи, правописанию. Ошибки в правописании затрудняют нашу работу, а многие наши ребята просто не хотят переписываться с такими плохими учениками.

Мы тоже стараемся писать грамотно, но если что-то будет не так, то простите нас, пожалуйста, ведь русский язык для нас не родной. Я от имени КИДа «Глобус» благодарю всех ребят, которые пишут нам грамотные, содержательные письма.

С уважением и горячим пионерским приветом —

Светлана Нанчева.

Подход, аналогичный описанному, применим к изучению и таких тем, как «Одушевленные и неодушевленные существительные», «Имена существительные, имеющие форму только множественного или только единственного числа», «Падеж имен существительных», «Множественное число имен существительных», «Прилагательные полные и краткие», «Неопределенная форма глагола», «Виды глагола», «Прошедшее время», «Настоящее время», «Будущее время».

## ПРОВЕРОЧНАЯ РАБОТА ПО МОРФОЛОГИИ В КОНЦЕ УЧЕБНОГО ГОДА

I. Ответьте на вопросы:

1. Что изучает морфология?
2. По каким признакам слова распределяются по частям речи?

II. Над каждым словом в упражнении 672 укажите (сокращенно), какой частью речи оно является.

III. Произведите полный морфологический разбор слов *сви-ли*, *гнездо*.

При оценке результатов выполнения работы следует иметь в виду следующее. На первый и второй вопросы ученики должны дать правильные ответы на 100%. Если, допустим, при ответе на второй вопрос часть школьников называет только значение и вопрос, то это свидетельствует о том, что эти ученики в овладении морфологией остались на уровне начальных классов.

В умении различать части речи можно выделить три уровня:

- 1) безошибочное распознавание всех изученных частей речи;
- 2) затруднения при анализе отдельных слов;
- 3) значительные затруднения при морфологическом анализе, в том числе смешение частей речи и членов предложения.

К концу учебного года приблизительно 80% учеников должны достигнуть первого уровня; на третьем могут быть только единицы. Худшие результаты свидетельствуют о неблагополучии в обучении морфологии.

Полный морфологический разбор должен производиться с опорой на совокупность признаков (общее значение, морфологические признаки и синтаксическая роль). Если это условие не соблюдено многими учениками и, кроме того, школьники забывают, не указывают значительное количество морфологических признаков, то на пятом году обучения морфологический разбор, до изучения частей речи, необходимо проводить систематически. В конце IV класса можно считать допустимыми отдельные ошибки при классификации словоформ, причем в трудных случаях, например в случаях смешения им. и вин. падежей, если в этих падежах формы слова совпадают.

# КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В IV КЛАССЕ (174 + 36<sup>1</sup>)

Разделы и темы программы; количество часов	Раздел работы по развитию связной речи; количество часов	Календарные сроки
Язык — важнейшее средство общения (1) Повторение изученного в I—III классах (18)	Тема высказывания. Сти- ли речи (научный, художе- ственный, разговорный) (4)	1/IX—27/IX
Синтаксис и пунктуация (34)	Понятие о тексте. Основ- ная мысль (6)	28/IX—18/XI
Фонетика и графика. Орфо- графия (15)	Научное и разговорное описание предмета (вещи) (3)	19/XI—9/XII
Лексика (8)	Художественное описание предмета (2)	11/XII—23/XII
Словообразование и орфогра- фия (20)	Описание предмета (5)	25/XII—31/I
Морфология и орфография. Самостоятельные части речи (1) Имя существительное (25)	Рассуждение (4)	1/II—6/III
Имя прилагательное (12)	Описание животного (4)	7/III—23/III
Глагол (30)	Рассказ (6)	1/IV—15/V
Повторение в конце года (10)	Повторение (2)	16/V—29/V

<sup>1</sup> Вторая цифра указывает число часов на развитие связной речи.

**Примечание.** В связи с тем, что в отдельные годы вос-  
кресные дни падают на разные числа, указания на календарные  
сроки носят примерный характер.

## ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В IV КЛАССЕ

Тема программы. Изучаемый и попутно повторяемый материал	Количество часов	Страница пособия, где описан урок
1	2	3
<b>ЯЗЫК — ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ (1)</b>	1	97
Знакомство с учебником.		
<b>ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО В I—III КЛАССАХ (18+4)</b>		
Состав слова (§ 1). Окончание; корень; суффикс; приставка. Однокоренные слова. Умение разбирать слова по составу. Умение подбирать однокоренные слова.	1	80
Глагол. Главные члены предложения.		
Правописание безударных гласных в корне слова (§ 2). I. Орфограмма. Проверяемые гласные в корне слова. Способы проверки написания безударной гласной в корне слова. Умение пользоваться двумя способами проверки безударной гласной в корне.	2	
II. Непроверяемые гласные в корне слова. Умение находить в словах изученные орфограммы.		
Состав слова. Однокоренные слова. Главные и второстепенные члены предложения.		
Правописание согласных в корне слова (§ 3). I. Проверяемые согласные в корне слова. Умение пользоваться способом проверки проверяемой согласной в корне.	2	
II. Непроизносимые и непроверяемые согласные в корне слова. Умение пользоваться способом проверки проверяемых и произносимых согласных в корне слова. Умение пользоваться орфографическим словарем.		
Звуки и буквы. Звонкие и глухие согласные. Однокоренные слова. Непроверяемые гласные в корнях слов.		
Буквы <i>ц, у, а</i> после шипящих (§ 4). Умение писать слова-исключения.	1	
Разделительные <i>ъ</i> и <i>ь</i> (§ 5). Умение распознавать в словах разделительные <i>ъ</i> и <i>ь</i> .	1	82
Состав слова. Приставки на согласную. Гласные <i>е, ё, ю, я</i> .		
Раздельное написание предлогов (§ 6).	1	
Предлог — отдельное слово (часть речи). Орфограмма-пробел. Умение писать предлоги с другими словами раздельно.		
Состав слова. Имя существительное в косвенных падежах. Однородные члены предложения. Слова, близкие по значению.		
<b>Диктант.</b>	1	
Тема и план высказывания. Обучающее изложение (упр. 39).	2	
Части речи (§ 7). Глагол (§ 8). I. Части речи. Глагол. Признаки глагола. Умение определять имена существительные, имена прилагательные, глаголы.	2	

1	2	3
II. Правописание <i>е</i> и <i>и</i> в личных окончаниях глаголов. Глаголы на <i>-ться, -тся</i> . <i>Не</i> с глаголами. Умение разбирать глагол по образцу.		
Состав слова. <i>И, у, а</i> после шипящих. Проверяемые гласные в корне слова. Главные члены предложения.		
Имя существительное (§ 9). Род, число, падеж существительных. Умение определять род, число и падеж существительных. Типы склонения. Умение определять склонение имен существительных. Мягкий знак после шипящих на конце слова у существительных. <i>Е</i> и <i>и</i> в окончаниях единственного числа существительных.	1	
Непроверяемые безударные гласные. Раздельное написание предлогов. Членение текста на абзацы и на предложения.		
Понятие о теме сочинения (упр. 68).	1	64—66
Имя прилагательное (§ 10). I. Изменение имен прилагательных. Умение изменять имена прилагательные по родам, падежам и числам. Умение согласовывать прилагательные с существительными.	2	
II. Безударные окончания имен прилагательных.		
Непронизносимые согласные. Однородные члены предложения.		
Сочинение по картине. Устное описание картины (упр. 77).		
Местоимения (§ 11). Личные местоимения 1, 2, 3-го лица. Склонение личных местоимений. Правописание личных местоимений с предлогами. Умение употреблять местоимения 3-го лица после предлогов.	1	
Непроверяемые написания.		
Резервный урок.	1	
Разговорный, научный и художественный стили речи (с. 31).	1	
Повторение материала по всему разделу.	1	
Контрольный диктант.	1	
СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ (34+6)		82—84
Словосочетание (§ 12). I. Словосочетание и слово. Главная и зависимая части словосочетания. Связь зависимой части с главной. Умение устанавливать смысловые и грамматические связи между главным и зависимым словами.	2	
II. Словосочетания с главным словом глаголом и с главным словом именем существительным. Умение разграничивать словосочетание и сочетание подлежащего и сказуемого.		
Проверяемые безударные гласные в корне. <i>И, у, а</i> после шипящих.		
Разбор словосочетания (§ 13). Умение разбирать словосочетание по образцу.	1	
Предложение (§ 14). Основные признаки предложения. Умение находить основу предложения. Пунктограмма.	1	
Состав слова. Части речи.		
Текст (§ 15). Признаки текста. Связь предложений в тексте (повтор слов, замена существительных местоимениями или словами, близкими по значению).	1	68—72

1	2	3
Основная мысль высказывания. Сжатое изложение (упр. 110).	1	
Виды предложений по цели высказывания (§ 16). I. Общее знакомство с повествовательными, побудительными и вопросительными предложениями. Интонация повествовательного предложения. Умение к концу предложения понижать голос.	3	109—110
II. Интонация побудительного предложения. Умение при чтении побудительных предложений выражать голосом дружеский совет, настойчивое требование и др. Умение составлять побудительные предложения.		
III. Интонация вопросительного предложения. Умение выделять голосом слова, показывающие, о чем (о ком) спрашивается в предложении. Умение распознавать предложения по цели высказывания и правильно пунктуационно их оформлять.		
Состав слова. Разбор глагола. Глагольные словосочетания.		
Восклицательные предложения (§ 17). Восклицательный знак в конце повествовательных и побудительных восклицательных предложений. Умение распознавать восклицательные предложения.	1	
Устный анализ тем сочинений. Основная мысль сочинения.		
Диктант и его анализ.	1	
Члены предложения (§ 18). Главные члены предложения (§ 19). I. Члены предложения. Грамматическая основа предложения. Умение разграничивать главные и второстепенные члены предложения. Подлежащее. Выражение подлежащего существительным или местоимением.	2	82
II. Выражение сказуемого глаголом, прилагательным или существительным. Тире между подлежащим и сказуемым, выраженными именами существительными. Умение выделять основную предложения.		
Безударные гласные в корне слов. Личные местоимения. Слова, близкие по значению. Словосочетания с главным словом существительным.		
Основная мысль сочинения. Сочинение (упр. 135).	1	
Нераспространенные и распространенные предложения (§ 20). Умение распространять нераспространенные предложения второстепенными членами.	1	
Словосочетания с главным словом глаголом.		
Второстепенные члены предложения (§ 21). Дополнение (§ 22). I. Общее знакомство с дополнением, определением, обстоятельством. Способы выражения дополнения.	2	
II. Умение находить и обозначать дополнения.		
Определение (§ 23). Способы выражения определений. Роль определений в речи. Умение определять и обозначать определения.	1	
Главные члены предложения. Дополнение.		
Обстоятельства (§ 24). I. Способы выражения обстоятельств. Зависимость обстоятельств от глаголов-сказуемых.	2	
II. Разбор обстоятельств места, времени, способа действия. Умение различать второстепенные члены предложения.		
Способы проверки безударных гласных в корне.		

1	2	3
<p><b>Предложения с однородными членами (§ 25).</b> I. Графическое обозначение однородных членов. Пунктограмма. Умение находить однородные члены. Умение поставить запятую между однородными членами. Умение составить предложение с однородными членами.</p>	2	
<p>II. Обобщающие слова. Двоеточие после обобщающих слов. Умение обосновать двоеточие после обобщающего слова. -<i>Ться</i> и -<i>тсья</i> в глаголах. Состав слова.</p>		
<p><b>Предложения с обращением (§ 26).</b> I. Обращение. Пунктограмма. Умение отличать обращения от подлежащего.</p>	2	118-120
<p>II. Употребление обращений. Умение составлять предложения с обращением. Умение выделять запятыми обращение. Побудительные и вопросительные предложения. Пунктограмма № 1. Разговорный стиль речи.</p>		
<p><b>Разбор простого предложения (§ 27).</b> Стили речи.</p>	1	
<p>Основная мысль в сочинении по картине (упр. 185).</p>	1	
<p><b>Простые и сложные предложения (§ 28).</b> I. Сопоставление простых и сложных предложений. Основы предложений. Связь простых предложений в составе сложного. Пунктограмма.</p>	4	
<p>II. Сложные предложения с союзами <i>и, а, но</i>. Умение различать простое предложение с однородными членами, соединенными одиночным союзом <i>и</i>, и сложное предложение с союзом <i>и</i>. Умение поставить запятую в сложных предложениях с союзами <i>и, а, но</i>.</p>		
<p>III. Сложные предложения с союзами <i>что, чтобы, потому что</i>. Умение находить основы в сложных предложениях.</p>		
<p>IV. Сложные предложения, в которых простые соединены словами <i>где, когда, если</i>. Умение составлять сложные предложения. Умение разделять запятыми простые предложения в составе сложного.</p>		
<p><b>Разбор сложного предложения (§ 29).</b></p>	1	
<p>Контрольный диктант.</p>	1	
<p><b>Прямая речь (§ 30).</b> I. Определение прямой речи. Особенности и назначение слов автора. Интонация предложения с прямой речью, стоящей после слов автора. Знаки препинания.</p>	3	122-124
<p>II. Интонация предложений с прямой речью, стоящей перед словами автора. Знаки препинания.</p>		
<p>III. Практическая работа. Умение правильно читать предложения с прямой речью, стоящей после слов автора и перед ними. Умение ставить знаки препинания при прямой речи. Запятые при слове <i>пожалуйста</i>.</p>		
<p>Безударные окончания. Непроизносимые согласные. Личные местоимения. Виды предложений по цели высказывания. Главные члены предложения. Распространенные и нераспространенные предложения. Обращение.</p>		
<p><b>Диалог (§ 31).</b> Понятие о диалоге. Отличие прямой речи от диалога. Запись диалогов. Умение правильно читать диалоги.</p>	1	
<p>Глаголы в прошедшем времени. Знаки препинания в конце предложений. Обращение, знаки препинания при нем.</p>		



1	2	3
<p><b>Повторение.</b>  <b>Диктант.</b>  <b>Основная мысль изложения. Изложение (подробное)</b>  (упр. 218).</p>	<p>1 1 2</p>	<p>101 126</p>
<p><b>ФОНЕТИКА И ГРАФИКА. ОРФОГРАФИЯ (15+3)</b></p>		<p>84—86</p>
<p><b>Образование звуков речи (§ 32).</b> Общее представление об образовании звуков речи. Органы речи и их роль в образовании звуков.</p>	<p>1</p>	
<p>Знаки препинания в конце предложения. Запятая при однородных членах. Знаки препинания при прямой речи. Обобщающее слово при однородных членах. Разграничение научного и разговорного стилей речи.</p>		
<p><b>Гласные и согласные звуки (§ 33).</b> I. Различия в образовании гласных и согласных звуков.</p>	<p>2</p>	
<p>II. Звуковой анализ слов. Тренировка в четком выговаривании «трудных» звуков. Правила чтения.</p>		
<p>Разделительные <i>э</i> и <i>ё</i>. <i>И, у, а</i> после шипящих. Запятая при однородных членах. Запятая в сложных предложениях.</p>	<p>1</p>	
<p><b>Согласные твердые и мягкие (§ 34).</b> Различение твердых и мягких согласных на слух. Знакомство с транскрипционным знакомком [']. Согласные парные и непарные по твердости-мягкости. Умение различать в словах твердые и мягкие согласные.</p>		
<p>×</p> <p>Однокоренные слова. Словосочетания «существительное + существительное». Запятая перед <i>и</i> в сложном предложении. Отсутствие запятой перед одиночным <i>и</i>, соединяющим однородные члены.</p>		
<p><b>Согласные звонкие и глухие (§ 35).</b> Повторение сведений о звонких и глухих согласных. Согласные парные и непарные по глухости-звонкости. Звукопись. Умение различать в словах звонкие и глухие согласные.</p>	<p>1</p>	<p>132—135</p>
<p>Проверяемые согласные в корне слова. Запятая при однородных членах.</p>		
<p><b>Роль описания (предмета) в повествовании.</b> Изложение текста с элементами описания (упр. 242).</p>	<p>1</p>	<p>72—73</p>
<p><b>Алфавит (§ 36).</b> Повторение алфавита. Умение читать алфавит наизусть. Умение составить алфавитный перечень слов. Тренировка в назывании согласных букв.</p>	<p>1</p>	<p>86</p>
<p>Большая буква в именах собственных. Проверяемые и непроверяемые безударные гласные в корнях. Звонкие и глухие согласные.</p>		
<p><b>Обозначение звонких и глухих согласных на письме (§ 37).</b> Соотношение между буквами и звуками (на примере обозначения глухих и звонких согласных). Умение определять в слове несовпадения звуков и букв.</p>	<p>1</p>	
<p>Проверяемые согласные в корне слова. Непроизносимые согласные. Предложения с прямой речью.</p>		
<p><b>Обозначение мягкости согласных с помощью мягкого знака (§ 38).</b> Умение употреблять мягкий знак для обозначения мягкости согласных и обосновывать его написание.</p>	<p>1</p>	
<p>Правописание <i>ь</i> на конце существительных после шипящих. Глаголы в неопределенной форме. Однокоренные</p>		

1	2	3
<p>слова. Проверяемые согласные в корне слова. Словосочетания с главным словом существительным. Сложные предложения с союзами <i>что, чтобы</i>.</p>		
<p><b>Описание предмета.</b> Сочинение-описание или сочинение с элементами описания (упр. 232, 237, 250, 264).</p>	1	
<p><b>Двойная роль букв е, ё, ю, я (§ 39).</b></p>	1	135–138
<p>Твердые и мягкие согласные. Разделительные <i>ъ</i> и <i>ь</i>. Диалог. Знаки препинания при диалоге.</p>		
<p><b>Слог. Ударные и безударные гласные (§ 40).</b> Место ударения в слове. Умение делить слова на слоги. Умение различать в словах ударный и безударный гласные. Умение находить в словарях справки о произношении и ударении в словах.</p>	1	
<p>Правописание безударных гласных. Проверяемые согласные в корне. Словосочетания «прилагательное+существительное». Запятая при однородных членах.</p>	1	
<p><b>Фонетический разбор слова (§ 41).</b> Умение фонетически разбирать простые слова.</p>	1	
<p><b>Повторение.</b></p>	2	138
<p><b>Диктант и проверочная работа.</b></p>	1	
<p><b>Резервный урок.</b></p>	1	
<p><b>Описание предметов, изображенных на картине (упр. 280).</b></p>		87
<p><b>ЛЕКСИКА (8+2)</b></p>		
<p><b>Слово и его лексическое значение (§ 42).</b> Толковый словарь. Умение находить в толковом словаре определение лексического значения слова. Толкование лексического значения известных слов. Грамматическое значение слова.</p>	1	141–143
<p>Проверяемые безударные гласные в корне слова. Словосочетание.</p>		
<p><b>Многозначные и однозначные слова (§ 43).</b> Многозначные слова в толковом словаре. Умение определять, в каком из значений употреблено слово.</p>	1	146
<p>Проверяемые согласные в корне слова. Словосочетание и предложение.</p>		
<p><b>Прямое и переносное значения слов (§ 44).</b> Переносное значение слова в толковом словаре. Умение найти в тексте слово, употребленное в переносном значении.</p>	1	147
<p>Слитное написание приставок и раздельное — предлогов.</p>		
<p>Сложное предложение и запятая в нем.</p>		
<p><b>Омонимы (§ 45).</b> Определение омонимов. Умение находить омонимы в толковом словаре.</p>	1	
<p>Однокоренные слова и формы одного и того же слова. Безударные гласные в корне слова. Употребление мягкого знака для обозначения мягкости согласных.</p>		
<p><b>Синонимы (§ 46).</b> I. Определение синонимов. Использование синонимов для более точного и образного выражения мысли. Умение подобрать к данному слову синонимы.</p>	2	148
<p>II. Употребление синонимов для связи предложений в тексте. Умение употреблять синонимы в своей речи.</p>		
<p>Безударные гласные в корне слова. Правописание гласных в падежных окончаниях существительных и прилагательных. Словосочетание. Члены предложения.</p>		

1	2	3
<b>Сочинение-описание картины</b> (упр. 319).	1	
<b>Антонимы</b> (§ 47). Умение находить и употреблять антонимы.	1	
Разделительные <b>ъ</b> и <b>ь</b> . Запятая перед союзом <b>а</b> .		
<b>Повторение пройденного по лексике</b> . Умение находить в тексте изученные явления.	1	151
<b>Правописание гласных в корнях слов и в падежных окончаниях существительных и прилагательных.</b>		
<b>Подробное изложение</b> (упр. 327).	1	73—77
<b>СЛОВООБРАЗОВАНИЕ И ОРФОГРАФИЯ (20+5)</b>		87—90
<b>Однокоренные слова и формы одного и того же слова</b> (§ 48). Умение отличать однокоренные слова от форм одного и того же слова.	1	
Падеж и число существительных; род, падеж и число прилагательных; время, лицо, число глагола. Ударение в слове. Слова с непроверяемыми написаниями в корне слова.		
<b>Окончание и основа слова</b> (§ 49). Окончание в слове. Умение выделять окончание и основу в слове.	1	157—158
Предлог. Словосочетание. Лексическое значение слова.		
Запятая в сложном предложении.		
<b>Сочинение-описание по личным впечатлениям</b> (упр. 338).	2	
<b>Корень слова</b> (§ 50). I. Корень слова и однокоренные слова. Умение выделять корень и подбирать однокоренные слова.	2	155
II. Корень и лексическое значение однокоренных слов. Умение подбирать однокоренные слова.		
Формы слова. Лексическое значение слова. Проверяемые безударные гласные в корне слова.		
<b>Суффикс</b> (§ 51). I. Суффикс — значимая часть слова. Умение выделить в слове суффикс и подобрать слова с указываемыми суффиксами.	2	
II. Смысловое значение суффикса. Умение подбирать однокоренные слова с суффиксами.		
Лексическое значение слова. Проверяемые и непроверяемые безударные гласные в корне слова. Склонение существительных. Вопросительные предложения.		
<b>Приставка</b> (§ 52). Смысловое значение приставки. Умение выделить приставку и подобрать слова с указанной приставкой.	1	
Предлог. Раздельное написание предлогов со словами.		
Сложные предложения с союзами.		
<b>Изложение с изменением лица</b> (упр. 366).	1	
<b>Чередование звуков</b> (§ 53). I. Чередование гласных и согласных в одной и той же части слова. Умение выделять корни с чередованиями гласных и согласных.	2	159—161
II. Беглые гласные. Умение выделять части слов с беглыми гласными.		
<b>Однокоренные слова и формы одного и того же слова.</b>		
<b>Нулевое окончание.</b> Проверяемые безударные гласные в корне слова. Связь предложений в тексте.		

1	2	3
<p><b>Разбор слова по составу (§ 54).</b> Умение выделять части слова. Гласные <i>а, у, и</i> после шипящих.</p>	1	161–162
<p><b>Правописание гласных и согласных в приставках (§ 55).</b> Умение находить орфограммы в приставках и правильно писать в них гласные и согласные. Проверяемые и непроверяемые гласные и согласные. Подбор однокоренных слов.</p>	1	
<p><b>Буквы <i>з</i> и <i>с</i> на конце приставок (§ 56).</b> I. Умение правильно писать в приставках буквы <i>з</i> и <i>с</i> и обосновывать их выбор. II. Закрепление. Приставка <i>с-</i> и ее правописание. Непроверяемые гласные в корне слова. Диалог.</p>	2	
<p><b>Буквы <i>о—а</i> в корне <i>-лаг-(-лож-)</i> (§ 57).</b> Умение правильно писать буквы <i>о</i> и <i>а</i> и обосновывать их выбор.</p>	1	
<p>Проверяемые безударные гласные в корне слова. <b>Буквы <i>о—а</i> в корне <i>-раст-(-рос-)</i> (§ 58).</b> Умение правильно писать буквы <i>о</i> и <i>а</i> и обосновывать их выбор.</p>	1	
<p>Проверяемые безударные гласные в корне слова. <b>Буквы <i>о</i> и <i>а</i> в корне <i>-лаг-(-лож-)</i>.</b> Чередующиеся согласные в корне.</p>		
<p><b>Буквы <i>ѐ—о</i> после шипящих в корне слова (§ 59).</b> Умение правильно писать в корне буквы <i>ѐ</i> и <i>о</i> и обосновывать их выбор.</p>	1	
<p>Шипящие согласные. Непроверяемые гласные в корне слова. Буквы <i>а, у, и</i> после шипящих.</p>		
<p><b>Буквы <i>ы—и</i> после <i>ц</i> (§ 60).</b> Умение правильно писать буквы <i>ы</i> и <i>и</i> после <i>ц</i> и обосновывать их выбор.</p>	1	
<p>Особенности звука [ц]. Непроверяемые орфограммы в словах. Членение слова по составу. Гласные после шипящих.</p>		
<p><b>Описание изображенного на картине П. П. Кончаловского «Сирень» (упр. 414).</b></p>	2	
<p><b>Повторение изученного в составе слова.</b> Знание определений и орфографических правил. Умения членить слово по составу, правильно писать гласные и согласные в приставках, чередующиеся гласные в корнях, гласные после шипящих и <i>ц</i>. Запятые в простом предложении.</p>	1	89
<p><b>Контрольный диктант.</b></p>	1	
<p><b>Работа над орфографическими и пунктуационными ошибками, допущенными учащимися в диктанте.</b></p>	1	
<p><b>МОРФОЛОГИЯ И ОРФОГРАФИЯ</b></p>		96
<p><b>Самостоятельные и служебные части речи (§ 61).</b></p>	1	168— 172,93
<p><b>ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ (25+4)</b></p>		
<p><b>Имя существительное как часть речи (§ 62).</b> I. Грамматическое понятие «предмет». Морфологические признаки и синтаксическая роль имен существительных. Умение определять морфологические признаки имен существительных.</p>	2	176–180

1	2	3
II. Углубление грамматического понятия «предмет». Специфика категории рода у имени существительного. Существительные в роли подлежащих, дополнений и обращений.		
Прямое и переносное значение слова. Синонимы. Однокоренные слова. Буквы <i>з</i> и <i>с</i> на конце приставок. Члены предложения. Обращение.		
<b>Имена существительные одушевленные и неодушевленные (§ 63).</b> Умение распознавать имена существительные одушевленные и неодушевленные.	1	
Синонимы. Знаки препинания при обращении. Запятая в сложном предложении. Предложения с прямой речью.		
<b>Имена собственные и нарицательные (§ 64).</b> I. Основание деления существительных на собственные и нарицательные. Большая буква в именах собственных. Умение распознавать собственные и нарицательные имена существительные. Умение правильно писать собственные имена и обосновывать их написание.	2	
II. Кавычки в именах собственных. Умение правильно писать заглавия книг, названия журналов, газет и др. с большой буквы и заключать в кавычки. Умение правильно оформить адрес.		
Главные члены предложения. Тире между подлежащим и именным сказуемым. Предложения с однородными членами. Синтаксический разбор предложения.		
<b>Элементы рассуждения в повествовании.</b> Сжатое изложение (упр. 447).	1	
<b>Резервный урок.</b>	1	
<b>Морфологический разбор имени существительного (§ 65).</b>	1	
Умение соблюдать последовательность разбора.		
<b>Род имен существительных (§ 66).</b>	1	201–205
Главное слово словосочетания. Предложения с прямой речью. Синтаксический разбор предложения.		
<b>Имена существительные, которые имеют только форму множественного числа (§ 67).</b> Грамматическое выражение числа и реальное количество предметов.	1	
Непроверяемые и проверяемые безударные гласные в корне. Предложения с однородными членами. Диалог.		
<b>Имена существительные, которые имеют только форму единственного числа (§ 68).</b> Употребление имени существительного в роли различных членов предложения.	1	
Синонимы. Ударение. Распространенные предложения.		
<b>Три склонения имен существительных (§ 69).</b> Повторение сведений о трех склонениях. Признаки, по которым имена существительные распределяются на три группы. Начальная форма имени существительного. Умение находить у существительных начальную форму и по ней определять склонение.	1	
Синтаксический разбор предложения.		
<b>Сочинение-рассуждение (упр. 468, 469, 470).</b> Композиционные особенности сочинения-рассуждения.	1	
<b>Падеж имен существительных (§ 70).</b> I. Названия падежей, порядок их следования, падежные вопросы. Умение определять падеж существительного.	2	95–95
II. Значения падежей. Роль смысловых вопросов. Умение пользоваться ими.		

1	2	3
Предлог. Антонимы. Словосочетание. Члены предложения.		
<b>Контрольный диктант.</b>	1	
<b>Правописание гласных в падежных окончаниях существительных в единственном числе (§ 71).</b> I. <i>Е</i> и <i>и</i> в окончаниях существительных. Умение соблюдать последовательность в применении правила.	4	
II. Умение правильно писать <i>е</i> или <i>и</i> в падежных окончаниях существительных в единственном числе.		
III. Правописание существительных на <i>-ия</i> , <i>-ий</i> , <i>-ие</i> в единственном числе. Умение указать общее в склонении существительных на <i>-ия</i> , <i>-ий</i> , <i>-ие</i> . Умение правильно писать окончания существительных на <i>-ия</i> , <i>-ий</i> , <i>-ие</i> .		
IV. Обобщенное закрепление правописания гласных в падежных окончаниях существительных в единственном числе.		
Буквы <i>з</i> и <i>с</i> на конце приставок. Непроверяемые гласные и согласные. Синонимы. Многозначные и однозначные слова. Словосочетания с существительным в роли главного слова. Запятая при однородных членах и в сложном предложении.		
<b>Изложение текста от 3-го лица (упр. 496).</b>	1	
<b>Множественное число имен существительных (§ 72).</b> I. Особенности склонения существительных во множ. числе в дат., тв. и предл. падежах. Образование и употребление в речи формы им. падежа мн. числа некоторых существительных мужского рода (на <i>-и</i> , <i>-ы</i> , <i>-а</i> , <i>-я</i> ).	2	
II. Образование форм родительного падежа множественного числа от существительных <i>яблоки</i> , <i>апельсины</i> и др. Правописание существительных с основой на шипящую в род. падеже множ. числа.		
Разделительные <i>ъ</i> и <i>ь</i> . Слова с переносным значением. Главные члены предложения. Предложения с однородными членами. Запятая в сложном предложении.		
<b>Правописание <i>о—е</i> после шипящих и <i>ц</i> в окончаниях существительных (§ 73).</b> I. Правило правописания <i>о—е</i> после шипящих и <i>ц</i> в окончаниях существительных в им. и тв. падежах ед. числа.	2	
II. Закрепление правописания <i>о—е</i> после шипящих и <i>ц</i> в окончаниях существительных. Умение правильно писать <i>о—е</i> после шипящих и <i>ц</i> в окончаниях существительных.		
Мягкий знак на конце существительных после шипящих. <i>Е—о</i> после шипящих в корне слова. Запятые при обращении. Главное и зависимое слова словосочетания.		
Диалог.		
<b>Повторение и проверочная работа.</b>	2	
<b>Элементы рассуждения в описании. Сочинение по картине (упр. 513).</b>	1	
<b>Диктант.</b>	1	

1	2	3
<b>Имя прилагательное (12+4)</b>		
<p><b>Имя прилагательное как часть речи (§ 74).</b> I. Повторение сведений о прилагательном. Группы имен прилагательных, обозначающих различные свойства предметов и лиц. Употребление имен прилагательных в речи.</p>	3	180–185
<p>II. Углубление знаний о прилагательном. Характеристика имен прилагательных по совокупности признаков (значению, морфологическим признакам и синтаксической роли). Умение определить, какой именно признак предмета обозначают прилагательные (размер, форму и т. д.).</p>		
<p>III. Закрепление знаний об имени прилагательном; тренировка в употреблении в речи имен прилагательных. Умение характеризовать имена прилагательные по совокупности признаков.</p>		
<p>Грамматические признаки имен существительных. Синонимы. Буквы <i>з</i> и <i>с</i> на конце приставок. Предложения с прямой речью.</p>		
<p><b>Правописание гласных в падежных окончаниях прилагательных (§ 75).</b> I. Повторение правила правописания безударных падежных окончаний прилагательных. Умение определять падеж имени прилагательного по существительному, к которому оно относится. Умение правильно писать гласные в падежных окончаниях прилагательных.</p>	3	
<p>II. Закрепление навыка написания безударных падежных окончаний прилагательных. Правописание <i>о</i> и <i>е</i> после шипящих в окончаниях имен прилагательных. Умение доказать, что правило правописания <i>о</i> и <i>е</i> после шипящих в окончаниях имен существительных и прилагательных общее.</p>		
<p>III. Отработка навыка правописания безударных падежных окончаний прилагательных.</p>		
<p>Падежи. Правописание гласных в окончаниях существительных. Правописание имен собственных. Разделительные <i>ъ</i> и <i>ь</i>. Однородные сказуемые.</p>		
<p><b>Резервный урок.</b></p>	1	
<p><b>Художественное описание животного.</b> Изложение (упр. 533).</p>	1	
<p><b>Прилагательные полные и краткие (§ 76).</b> I. Сопоставление полных и кратких форм прилагательных. Роль тех и других в предложении. Грамматические особенности кратких форм прилагательных.</p>	2	94
<p>II. Правописание кратких прилагательных с основой на шипящую. Предупреждение ошибок, связанных с употреблением кратких форм прилагательных в речи. Умение правильно писать краткие прилагательные с основой на шипящую.</p>		
<p>Мягкий знак на конце существительных после шипящих. Беглые гласные <i>о</i> и <i>е</i>. Антонимы. Однокоренные слова.</p>		
<p>Главные члены предложения. Предложения с однородными членами. Обращения.</p>		
<p><b>Описание животного на основе изображенного.</b> Сочинение по картине (упр. 545).</p>	1	
<p><b>Разбор имени прилагательного (§ 77).</b> Употребление кратких форм имен прилагательных в речи.</p>	1	
<p>Порядок разбора имени существительного.</p>		

1	2	3
Рассказ с включением описания животного. Сочинение (упр. 547).	1	
Повторение.	1	
Художественное описание животного. Сочинение на основе наблюдений (упр. 551).	1	
Диктант и проверочная работа.	1	
<b>ГЛАГОЛ (30+6)</b>		
Глагол как часть речи (§ 78). Повторение и углубление знаний о глаголе. Умение характеризовать глагол по совокупности признаков.	1	
<i>Не с глаголами (§ 79).</i> I. Повторение правописания <i>не</i> с глаголами. Умение правильно писать слова, которые без <i>не</i> не употребляются.	3	
II. Закрепление навыка писать отдельно <i>не</i> с глаголами.		
III. Тренировка в написании <i>не</i> с глаголами.		
Однокоренные слова. Правописание безударных гласных. Раздельное написание предлогов. Вопросительные предложения. Запятая в сложных предложениях. Знаки препинания в предложениях с прямой речью.	3	
Неопределенная форма глагола (§ 80). I. Неопределенная форма — начальная форма глагола. Окончание неопределенной формы глагола. Умение поставить глагол в неопределенной форме.		
II. Мягкий знак после шипящих в неопределенной форме. Правописание безударных суффиксов <i>-е(ть)</i> , <i>-и(ть)</i> , <i>-а(ть)</i> , <i>-я(ть)</i> глаголов в неопределенной форме. Умение правильно писать в неопределенной форме после буквы <i>ч</i> мягкий знак.		
III. Закрепление умений ставить глаголы в неопределенной форме и правильно употреблять в речи.		
Начальная форма имен существительных (им. пад. ед. числа). Одушевленные и неодушевленные имена существительные. Собственные имена существительные. Мягкий знак на конце существительных. Краткие прилагательные с основой на шипящую. Антонимы. Синонимы. Словосочетание. Предложения с прямой речью.		
Правописание <i>-тся</i> , и <i>-ться</i> (§ 81). I. Повторение правил о правописании <i>-тся</i> , <i>-ться</i> в глаголах. Отработка последовательности применения правила. Умение правильно писать глаголы на <i>-тся</i> , <i>-ться</i> . Умение правильно произносить глаголы на <i>-тся</i> , <i>-ться</i> .	3	
II. Закрепление правила о правописании <i>-тся</i> , <i>-ться</i> в глаголах. Умение поставить вопрос к глаголам на <i>-тся</i> , <i>-ться</i> .		
III. Закрепление умений правильно писать и произносить глаголы на <i>-тся</i> , <i>-ться</i> .		
Главные члены предложения. Распространенное предложение. Диалог и знаки препинания при диалоге. Запятые при однородных членах. Словосочетания с глаголами на <i>-ться</i> .		
Изложение повествовательного текста.	1	



1	2	3
<b>Виды глагола (§ 82).</b> Приемы распознавания видов глагола по вопросам. Умение пользоваться вопросами при определении вида глагола.	1	
Приставка <i>раз-</i> ( <i>рас-</i> ). Словосочетания с главным словом глаголом. Диалог.		
<b>Видовые пары (§ 83).</b> Наблюдения над грамматическим значением видов глагола. Предупреждение речевых недочетов, связанных с употреблением видо-временных форм глагола. Умение определять видовые пары.	1	
Состав слова.		
<b>Контрольный диктант.</b>	1	
<b>Буквы <i>е—и</i> в корнях с чередованием (§ 84).</b> I. Правописание <i>е—и</i> в корнях с чередованием. Обозначение изучаемой орфограммы. Умение правильно писать в корнях с чередованием буквы <i>е—и</i> и обосновывать их выбор.	2	
II. Закрепление умения.		
Правописание букв <i>о—а</i> в корнях с чередованием. Безударные гласные в корне. Предложение с однородными членами. Запятая при однородных членах предложения. Запятая в сложном предложении.		
<b>Рассказ. Устное сочинение (упр. 601).</b>	1	
<b>Время глагола (§ 85).</b> Повторение сведений о трех временах глагола. Умение определять времена глаголов.	1	
Виды глагола. Разбор слов по составу и как части речи. Синтаксический разбор предложения. Запятая при однородных членах. Запятая в сложном предложении.		
<b>Прошедшее время (§ 86).</b> Формы прошедшего времени. Умение изменять глаголы в прошедшем времени по числам, а в единственном числе — по родам.	1	
Правописание безударных гласных в суффиксах неопределенной формы. Главные члены предложения; распространенные предложения.		
<b>Композиция рассказа.</b> Устный рассказ по сюжетным картинам (упр. 609). Сочинение-рассказ на тему «Как я однажды...» (упр. 610).	1	
<b>Настоящее время (§ 87).</b> Расширение и углубление знаний учащихся о формах настоящего времени.	1	
Безударные гласные в корнях слов. Чередующиеся гласные. Глагольные словосочетания.		
<b>Будущее время (§ 88).</b> Расширение и углубление знаний учащихся о формах будущего времени. Умение образовывать будущее время глаголов.	1	
Непроверяемые безударные гласные. Прямое и переносное значение глаголов. Виды глаголов.		
<b>Спряжение глаголов (§ 89).</b> Повторение и углубление знаний о личных окончаниях глаголов I и II спряжения. Умение изменять глаголы по лицам и числам.	1	
<b>Как определить спряжение глагола с безударным личным окончанием (§ 90).</b> I. Прием определения спряжения глагола с безударным личным окончанием по неопределенной форме этого глагола. Умение писать <i>е—и</i> в безударных личных окончаниях глаголов.	4	

1	2	3
<p>II. Закрепление умения применять правило правописания глаголов с безударным личным окончанием. Умение поставить глагол в неопределенной форме и образовать 3-е лицо ед. и множ. числа.</p>		
<p>III. Закрепление правописания личных окончаний в глаголах с чередованием согласных (типа: <i>колыхать — колышет; мурлыкать — мурлычут</i>).</p>		
<p>IV. Составление связного описания по картинке (упр. 637) и диалога по рисунку «Нарушитель». Умение использовать глаголы в связном высказывании.</p>		
<p>Правописание безударных гласных. Чередующиеся согласные. Состав слова. Антонимы. Предложения с однородными членами. Диалог. Запятая при однородных членах.</p>		
<p>Развитие речи (упр. 636—639).</p>	1	
<p>Разбор глагола (§ 91).</p>	1	
<p>Правописание мягкого знака в глаголах во 2-м лице единственного числа (§ 92). Умение писать мягкий знак после <i>ш</i> во 2-м лице ед. числа.</p>	1	
<p>Запятая при однородных членах предложения. Знаки препинания при обращении.</p>		
<p>Употребление времен (§ 93). Употребление форм настоящего и будущего времени глагола при изображении прошлого.</p>	1	
<p>Правописание безударных гласных в корне. Фонетический разбор. Разбор слова как части речи.</p>		
<p>Употребление глаголов в настоящем времени для оживления повествования (упр. 647, 648).</p>	1	
<p>Повторение.</p>	2	
<p>Сочинение-рассказ по картине (упр. 658).</p>	1	
<p>Диктант и проверочная работа.</p>	1	
<p><b>ПОВТОРЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО В IV КЛАССЕ (10+2)</b></p>		
<p>Разделы науки о языке (§ 94). I. Назначение языка в обществе. Разделы науки о языке. Единицы языка, изучаемые в этих разделах. Взаимосвязь языковых явлений и разделов науки о языке друг с другом (морфология и орфография, словообразование и орфография, синтаксис и пунктуация).</p>	4	
<p>II. Обобщение знаний по фонетике и словообразованию. Звуки русского языка (упр. 663); строение знаменательных слов (упр. 665). Умение разбирать слово по составу.</p>		
<p>III. Систематизация изученного по морфологии. Предмет морфологии — части речи. Признаки, по которым группируются слова в части речи, — общее значение, морфологические признаки, синтаксическая роль. Группы частей речи, изученные в IV классе. Умение определять, какие из самостоятель-</p>		

1	2	3
ных частей речи 1) склоняются, 2) спрягаются, 3) не изменяются.		
IV. Обобщение изученного по синтаксису и пунктуации. Предмет синтаксиса — словосочетание, предложение. Предмет пунктуации — пунктограмма, пунктуационное правило.		
<b>Орфограммы в приставках и в корнях слов (§ 95).</b> Связь орфографии со всеми разделами науки о языке. Буквенные и небуквенные орфограммы. Орфограммы-буквы в приставках, в корнях слов. Умение графически обозначить орфограммы в приставках и корнях. Заполнение таблицы примерами орфограмм: 1) проверяемых правилами в приставке, в корне; 2) непроверяемых орфограмм в корне (упр. 674).	2	
<b>Орфограммы в окончаниях слов (§ 96).</b> Умение доказать, что выбор гласных в окончаниях слов связан с морфологией; определить, от какого слова зависит имя существительное в косвенном падеже, чтобы правильно написать его окончание. Составление обобщающей таблицы «Буква <i>е</i> в окончаниях изученных частей речи» и заполнение ее примерами.	1	
<b>Развитие речи.</b>	1	
<b>Употребление букв <i>ѣ</i> и <i>ь</i>. Раздельные написания (§ 97).</b> Повторение: 1) орфографических правил, касающихся правописания приставок и корней и употребления букв <i>ѣ</i> и <i>ь</i> ; 2) раздельного написания предлогов, частицы <i>не</i> с глаголами; 3) правописания больших букв в именах собственных и употребления кавычек в названиях книг, газет, журналов.	1	
<b>Пунктограммы в простом и сложном предложении (§ 98).</b> Обобщающее повторение пяти пунктограмм, которые входят в обязательный минимум. Синтаксическая основа пунктуационных правил.	2	
<b>Развитие речи.</b> Заключительный урок. Беседа о достижениях и недостатках учащихся в изучении родного языка. Задачи на новый учебный год.	1	

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (Т. А. Ладыженская) . . . . .	3
Задачи обучения русскому языку в IV классе (Т. А. Ладыженская) . . . . .	4
Работа по орфографии (М. Т. Баранов) . . . . .	7
Работа по пунктуации. (Л. Т. Григорян) . . . . .	27
Обогащение словарного запаса учащихся (М. Т. Баранов) . . . . .	42
Работа по стилистике (Л. А. Тростенцова) . . . . .	53
Развитие связной речи учащихся (Т. А. Ладыженская) . . . . .	56
Повторение (Л. Т. Григорян) . . . . .	97
Изучение синтаксиса (Л. Т. Григорян) . . . . .	103
Изучение фонетики и графики (Т. А. Ладыженская) . . . . .	127
Изучение лексики (М. Т. Баранов) . . . . .	139
Изучение словообразования (М. Т. Баранов) . . . . .	153
Изучение частей речи (Л. А. Тростенцова) . . . . .	164
Календарный план работы по русскому языку в IV классе (Т. А. Ладыженская) . . . . .	207
Тематическое планирование работы по русскому языку в IV классе (Л. Т. Григорян) . . . . .	208

**Составитель**

**Таиса Алексеевна Ладыженская**

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 4 КЛАССЕ**

**Методические указания к учебнику**

Редактор А. П. Грачев.

Обложка художника

Художественный редактор Т. Г. Никулина.

Технический редактор Р. С. Еникеева.

Корректор Т. С. Царикова.

ИБ № 5317

Сдано в набор 31.03.81. Подписано к печати 10.08.81. Бумага типографская № 1. Гарнитура лит. Печать высокая. Усл. печ. л. 14. Усл. кр.-отт. 14,19. Уч.-изд. л. 15,19. Тираж 285 000 экз. Заказ № 3849. Цена 60 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Типография им. Смирнова Смоленского облуправления издательств, полиграфии и книжной торговли, г. Смоленск, пр. им. Ю. Гагарина, 2.

60 к.

