

М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов



# МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

к учебнику «Русский язык. 5 класс»

# РУССКИЙ ЯЗЫК



5

ДРОФА

**М. М. Разумовская,  
С. И. Львова,  
В. И. Капинос, В. В. Львов**

 | **российский  
учебник**

# **МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ**

к учебнику «Русский язык. 5 класс»

---

# РУССКИЙ ЯЗЫК

---

Москва



2019



УДК 372.881.116.11  
ББК 74.268.1Рус  
Р89

А в т о р ы:

**М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос,  
В. В. Львов, Г. А. Богданова, Т. С. Тронина**

Методическое пособие переработано доктором  
педагогических наук С. И. Львовой и кандидатом  
педагогических наук В. В. Львовым

**Русский язык : 5 класс : методическое пособие**  
Р89 к учебнику М. М. Разумовской, С. И. Львовой,  
В. И. Капинос, В. В. Львова / М. М. Разумовская,  
С. И. Львова, В. И. Капинос и др. — М. : Дрофа,  
2019. — 260 с. — (Российский учебник).

ISBN 978-5-358-23807-7

Методическое пособие подготовлено к переработанному  
под ФГОС ООО учебнику русского языка для 5 класса под ред.  
М. М. Разумовской.

В пособии представлены поурочное планирование с систе-  
мой контроля, рекомендации к организации учебного процесса  
в целом и к изучению конкретных разделов и тем.

УДК 372.881.116.11  
ББК 74.268.1Рус

ISBN 978-5-358-23807-7

© ООО «ДРОФА», 2019

# **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКОВ ДАННОЙ ПРЕДМЕТНОЙ ЛИНИИ**

---

Книга служит методическим пособием к школьному учебнику русского языка, созданному коллективом авторов под научной редакцией доктора педагогических наук М. М. Разумовской и в настоящее время переработанному доктором педагогических наук С. И. Львовой и кандидатом педагогических наук В. В. Львовым. Этот учебник является частью предметной линии учебников для 5—9 классов, которые включены в Федеральный перечень учебников, рекомендованы Министерством просвещения Российской Федерации и с 1995 года используются в школах России. Многолетний опыт работы школ по данным учебникам показал эффективность предложенной авторами системы обучения, и в 2002 году за создание учебно-методического комплекта для 5—9 классов М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос, В. В. Львову была присуждена премия Правительства РФ в области образования.

Учебник используется в школе уже более двадцати лет. За это время он изменялся и совершенствовался в соответствии с меняющимися требованиями к школьному курсу русского языка, отражёнными в разных вариантах федеральных государственных образовательных стандартов.

Данное методическое пособие подготовлено к переработанному и обновлённому учебнику русского языка для 5 класса. Цель переработки заключалась в дальнейшем развитии заложенных в авторскую концепцию идей, обеспечивающих на современном этапе развития школьного образования реализацию основных положений Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и Примерной основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Русский язык».

Кроме того, необходимо обратить особое внимание преподавателей на изменения, которые внесены в учебник, изданный в 2019 году.

Существенно перерабатывая данную предметную линию, авторы стремились сохранить «лицо» каждого учебника, его оригинальность и своеобразие. Однако необходимость соответствия новым программным документам потребовала внесения значительных изменений и в содержание учебника, и в его полиграфические характеристики.

Прежде чем перейти к непосредственному описанию особенностей преподавания русского языка по учебникам данной предметной линии, кратко охарактеризуем методическую систему УМК. Она реализует идею синтеза языкового и речевого развития учащихся, в связи с чем уже первые издания учебников отличались усилением коммуникативного аспекта в изучении предмета. По замыслу авторов, цель курса русского языка состоит в усвоении учащимися системы знаний о языке и речи и способов оперирования ими, а также в совершенствовании на этой основе важнейших видов речевой деятельности: осознанного, беглого и выразительного чтения, грамотного письма, осмысленного и точного понимания чужой речи (в частности, учебной информации), свободного и правильного выражения собственных мыслей в устной и письменной форме с учётом разных ситуаций общения.

Реализуя основные цели обучения русскому языку в школе, авторский коллектив включает в учебники необходимое и достаточное содержание, обеспечивающее формирование всех видов компетенций: коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой) и культуроведческой (культурно-языковой).

Теоретической основой формирования коммуникативной компетенции являются понятия текста, функциональных разновидностей языка (стилей речи) и функционально-смысловых типов речи. В переработанной авторской программе (издательство «Дрофа», 2019), реализованной в данном комплекте учебников, умения связной речи не только отображены и сгруппиро-

ваны с учётом характера учебной речевой деятельности, но и максимально приближены к основным результатам обучения, характеризующим тот или иной этап обучения.

Так, согласно новой программе, в 5 классе должны быть сформированы коммуникативные умения, являющиеся основой метапредметных результатов обучения и сгруппированные по видам речевой деятельности. Перечень этих умений содержится в рабочей программе к курсу. В соответствии с перечисленными в ней результатами обучения в 5 классе система коммуникативных умений отрабатывается, по сути дела, на каждом уроке при изучении языковой или речевой темы.

*Чтение и аудирование.* Владеть техникой чтения. Осмысленно, с установкой на полное понимание содержания читать учебные тексты, выразительно читать вслух тексты художественного стиля, правильно расставлять логическое ударение, передавать с помощью интонации авторское отношение к предмету речи.

*Анализ текста.* Определять тему и основную мысль текста; подбирать заголовок, отражающий тему или основную мысль текста; выделять в тексте главную и второстепенную информацию; составлять простой и сложный план. Находить в тексте типовые фрагменты — описание предмета, повествование, рассуждение-доказательство, оценочные высказывания. Определять функциональную разновидность языка (разговорная речь, художественная речь); находить в тексте языковые средства, характерные для данной разновидности.

*Воспроизведение текста.* Подробно или сжато (устно и письменно) пересказывать тексты, содержащие повествование, описание предмета или животного, рассуждение-доказательство. При подробном изложении художественных текстов сохранять стиль, типологическую структуру и характерные для исходного текста языковые средства.

*Создание текста.* Создавать устные и письменные высказывания: строить абзацы, развивая мысль по данному зачину или концовке; писать сочинения по картине, по личным наблюдениям на темы из жизни учащихся (описание предмета или животного, повествование и рассуждение); раскрывать тему и основную мысль высказывания, выражать своё отношение к предмету речи; соблюдать последовательность и связность изложения.

*Совершенствование текста.* Находить и исправлять недочёты в построении текста, в частности нарушения последовательности и связности изложения; совершенствовать повествовательный текст, вводя в него там, где это требуется, фрагменты с описанием предмета, элементы рассуждения, оценочные высказывания. Исправлять речевые и грамматические ошибки.

Таким образом, в 5 классе, как и в последующих классах, выделяются умения, связанные с различными видами учебной речевой деятельности (чтением, аудированием, анализом устного и письменного высказывания, воспроизведением текста, созданием собственного высказывания и его совершенствованием). При переработке учебников большое внимание было уделено усовершенствованию системы упражнений, обеспечивающей формирование указанных умений в процессе изучения всех тем курса в 5 классе.

Каждый речевой блок, представленный в учебниках данной предметной линии, включает в себя знаниевый компонент, помогающий учащимся осмыслить через понятия свой практический речевой опыт; коммуникативно-деятельностный компонент, формирующий речевые и коммуникативные умения и навыки; контролирующий компонент, направленный на развитие навыков самопроверки, формирование ценностных ориентаций, развивающий навыки учебной рефлексии учащихся. Все три блока представлены не только в системе упражнений, включённых в каждый параграф по речеведению, но и во всех материалах по языковым темам курса.

Во всех пяти учебниках этой линии предусмотрена специальная работа, направленная на формирование и развитие навыков многоаспектного анализа текстов разных функциональных типов и разновидностей языка. Основу этой работы составляют упражнения, нацеленные на проведение анализа текста (смыслового, речеведческого, языкового) и создание собственных текстов разных стилей и жанров. При этом учащимся систематически предлагаются задания, связанные с наблюдением, изучением, анализом изобразитель-

но-выразительных средств языка в тексте. Обращаем внимание на то, что эта направленность обучения характеризует и речевой раздел, и все остальные разделы школьного курса (лексику, морфологию, синтаксис и др.).

Предметные результаты обучения также представлены в программе по классам и распределены по основным разделам курса: фонетика, орфоэпия, графика; лексикология и фразеология; морфемика и словообразование; морфология, орфография, синтаксис и пунктуация (см. соответствующий раздел рабочей программы курса). При этом в учебниках использованы оптимальные способы формирования важнейших умений и навыков по предмету. Один из таких способов — опора на обобщающие понятия и соответствующие им ключевые умения.

Так, например, в области орфографии обобщающим является понятие орфограммы, а ключевым умением — способность опознавать орфограмму, т. е. видеть в слове объект применения орфографического правила. Указанное понятие и ключевое умение целенаправленно отрабатываются с первых уроков в 5 классе в процессе анализа не только деформированных (с традиционным пропуском букв на месте орфограммы), но и недеформированных текстов, при списывании которых ученик должен самостоятельно определять орфографические затруднения. На первых этапах работа строится на орфограммах корня, что позволяет добиться усвоения правильного способа анализа орфографического материала. Этому способствуют и особенности предъявления теоретического материала в учебниках, когда вместо правила предлагается научный способ действия (чаще всего выраженный в образце рассуждения), овладевая которым школьник может постепенно осмысливать и теорию, и механизм действия. Например, вместо уже известной по начальной школе формулировки правила правописания проверяемых гласных и согласных корня предлагается способ определения написания путём опоры на близкородственное слово (*таинственный* — содержащий *тайну*, *пожалеть* —



проявить *жа́лость*). Таким образом, ориентир на усвоение ключевых умений основывается на понимании определённой закономерности, действующей в языке, а не на механическом заучивании правила, что помогает преодолеть характерный для преподавания разрыв между теорией и практикой обучения.

Деятельностный аспект предъявления теоретического материала выражается и в том, что в учебниках определения и правила в основном представлены в виде образцов рассуждений и адаптированных лингвистических рассказов. Нужно отметить также, что обновлённые учебники не только предлагают теоретические тексты разных видов, но и организуют с помощью специальных заданий информационно-смысловую их обработку, учат правильно извлекать информацию не только из текстов лингвистического содержания, но и из схем, таблиц, инструкций, содержащих лингвистические сведения. Подобная работа организуется с первых уроков в 5 классе и продолжается на всех последующих этапах обучения, что помогает ученикам, кроме прочего, успешно подготовиться к экзаменам по предмету.

Особенность данных учебников проявляется и в усилении внимания к развитию устной речи: систематически ведётся деятельность, связанная с усвоением норм орфоэпии и формированием навыков выразительной устной речи (через постановку логического ударения, соблюдение пауз, наблюдение за характерным движением голоса, оценивание тона и тембра речи). Ярко выражена ориентированность учебников данной линии на целенаправленное развитие чутья и опоры на него при проведении языкового анализа слова. В связи с этим особое внимание уделяется работе с такими обобщающими понятиями, как *морфема*, *морфемная модель слова*, что обеспечивает функционально-семантический «взгляд» на структуру слова, учитывающий семантическое наполнение морфемы в процессе языкового анализа. Такой подход в обучении способствует формированию умения опираться на структурно-смысловой анализ слова при проведении разнообразных

видов языкового анализа, в том числе орфографического, лексического, морфологического.

Указанные особенности курса, реализованного в учебниках данной предметной линии, полностью соответствуют требованиям, предъявляемым к современным образовательным системам. Однако в процессе переработки учебников в целях их усовершенствования и обеспечения соотнесённости с основными требованиями программных документов Министерства просвещения РФ была значительно усилена коммуникативно-деятельностная составляющая курса и его направленность на достижение требований к результатам освоения образовательной программы.

В связи с этим в учебниках (в том числе и в учебнике для 5 класса) нашли дальнейшее развитие аспекты методической системы, обеспечивающие овладение в процессе обучения: 1) языком науки, что связано с формированием навыков чтения текстов лингвистического содержания, а также развитием способности строить рассуждение на лингвистическую тему; 2) метапредметными умениями и навыками и универсальными учебными действиями, предполагающими формирование и развитие умений обобщать, устанавливать аналогии и причинно-следственные связи, классифицировать, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы и т. п.; 3) функциональной грамотностью, способностью применять разные виды деятельности, чтобы самостоятельно получать новые знания и реализовать их в учебной, учебно-проектной деятельности; 4) умениями использовать информационно-коммуникационные технологии в процессе изучения русского языка в школе.

Усилена направленность учебников в достижении личностных результатов обучения. В связи с этим особое внимание уделено развитию познавательных интересов учащихся и формированию таких важных качеств личности ребёнка, как ответственность, способность к самообразованию и самооценке, к проявлению самостоятельности в процессе обучения, потребность

обращаться к словарно-справочной литературе, интернет-справочникам для разрешения возникающих при обучении трудностей.

Учебники данной линии обеспечивают всестороннее развитие личности средствами предмета — развитие логического мышления, речи учащихся, их эмоционально-волевой сферы. Материалы учебников направлены на то, чтобы ученики могли понять роль языка в жизни людей, осознать богатство русского языка. На этой основе воспитывается любовь к родному языку, стремление к самообразованию, к овладению языковой, коммуникативной компетенциями, необходимыми для успешной учебной и трудовой деятельности.

В процессе переработки и обновления учебников большое внимание было уделено возрастным и психологическим особенностям обучающихся, их способности усвоить определённый уровень дидактического материала. В связи с этим приведён в соответствие нормам учебного времени объём теоретического материала, объём текстов, их компоновка и количество информации, заключённой в них; усилено внимание в процессе обучения к ведущей деятельности, характерной для детей основной школы (общение), к задачам формирования и развития абстрактного мышления.

Чтобы материал был доступен учащимся разных уровней подготовки, в учебниках усовершенствована система предъявления теоретического и практического материала. Так, специальными графическими обозначениями теперь выделяется вся теоретическая информация, которая содержится не только в текстах теоретического характера, начинающих многие параграфы, но и в очень небольших по объёму попутных замечаниях и даже в материалах упражнений. При этом дифференцируется основной материал, обязательный для усвоения, и дополнительный материал (рубрика «Возьмите на заметку!»).

Усовершенствован также и аппарат ориентировки учебников, в который включена система сигналов-символов (например, введение спецзнаков для разных видов языкового анализа, выделение дополнительных

заданий в упражнениях; обозначение упражнений и заданий повышенной сложности или предусматривающих использование интернет-ресурсов). Изменения внесены и в справочные материалы: теперь в каждом классе предъявляются все виды языкового анализа с особыми примечаниями, касающимися сложных случаев разбора, что также помогает построить обучение, соответствующее возрастным и психологическим особенностям учащихся. В учебниках для каждого класса теперь представлены расширенные варианты орфографического словарика, внесены специальные упражнения, непосредственно организующие работу с этим словарём.

Задачей подчинения предъявляемого материала возрастным и психологическим особенностям обучающихся объясняется и проведённое усовершенствование в учебниках для 5—9 классов раздела ЗСП («значение, строение и правописание слов»): принципы подачи унифицированы, пересмотрен состав включённых в рубрику слов, указано морфемное строение каждого из них в соответствии с рекомендациями наиболее авторитетных современных морфемных словарей; большинство слов даётся в паре с однокоренными; отмечено место ударения в каждом слове, а в некоторых примерах даётся краткая информация об этимологии слова, поясняющая особенности его написания.

Продуман также с точки зрения особенностей ребёнка каждого возраста и характер наглядности, использованной в учебниках. Схемы, таблицы, репродукции, рисунки, фотографии помогают полноценно раскрыть содержание теоретического материала, приучают ученика извлекать информацию, представленную разнообразными способами; облегчают понимание неизвестных или малопонятных слов, обозначающих исчезнувшие из современного быта предметы; расширяют лингвистический и культурологический кругозор современного ребёнка. Принцип преимущества определил и подбор иллюстраций, их форму и качество в зависимости от уровня подготовки и возрастных особенностей учащихся.

Система понятий и научных сведений в учебниках также подчинена принципам преемственности и последовательности. В этом смысле учебник для 5 класса можно оценить как стартовый по отношению к систематическому курсу русского языка. В этом учебнике определены те обязательные результаты обучения, которые гарантируют дальнейшее успешное продвижение учащихся по предмету: на базе изученного в начальных классах отрабатываются ведущие навыки распознавания частей речи, типов и стилей речи, простых и сложных предложений; совершенствуются навыки языкового анализа различных единиц языка; закрепляются орфографические и пунктуационные навыки в рамках программных требований.

Новый материал вводится на фоне уже известного как его развитие и обогащение, что обеспечивает системное восприятие знаний. Авторами учебника реализована идея поэтапного овладения теоретическим материалом: введение понятия → осмысление лингвистической сути понятия → овладение теоретическим (научным) способом действия, гарантирующим корректное проведение языкового анализа → формулирование теоретических выводов → углубление знаний. Учтены внутрипредметные связи (например, материал по лексике и словообразованию даёт во взаимосвязи), что облегчает процесс усвоения изучаемого, способствует прочности знаний и умений.

Учебники русского языка для 5—9 классов построены таким образом, чтобы обеспечивать обобщение изученного с учётом места раздела в курсе, а также знаний, умений и навыков, которыми овладели школьники на предыдущих этапах обучения. Развитию и систематизации знаний и умений способствуют закрепительно-контролирующие блоки в конце разделов, а также специальные упражнения, например серии ЗСП, которые на отобранной лексике демонстрируют взаимосвязь значения, строения и правописания слова.

И в языковых, и в речевых фрагментах курса предусмотрена чёткая система повторения не только на уровне структуры курса (выделение специальных разделов

в учебнике), но и в системе упражнений: там, где это возможно, в языковые упражнения введены дополнительные задания речевого характера, а в речевые — языкового. За счёт этого, в частности, усилена работа, ориентированная на целенаправленное формирование орфографических и пунктуационных навыков, с одной стороны, и коммуникативных умений, связанных с разными видами речевой деятельности, — с другой.

Организации обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода способствует и продуманная система предъявления специальных заданий, имеющих на каждом этапе обучения стратегическое значение, поскольку отражает направленность курса на усвоение не только предметных, но и метапредметных результатов обучения. Так, в обновлённых учебниках целенаправленно предъявляются несколько серий упражнений, выполнение которых обеспечивает преемственность и перспективность в работе, нацеленность её на формирование практически важных умений на каждом этапе обучения. Таблица (см. с. 14) показывает, как последовательно отрабатываются взаимосвязанные умения, по сути дела, метапредметного характера и как серийные названия упражнений отражают этапы в развитии этих умений.

И наконец, значительно изменён и усовершенствован полиграфический дизайн учебников для 5—9 классов, в чём нетрудно убедиться, если пролистать эти книги и бегло ознакомиться с их художественным оформлением.

Таким образом, в переработанных учебниках усилены следующие современные подходы к проектированию учебного содержания: ориентир на взаимосвязанное формирование коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенций; на развитие всех видов речевой деятельности, формирование навыков чтения-понимания, выразительного чтения, письма, работы с научной информацией, представленной в разных видах; реализация принципов индивидуализации, уровневой дифференциации;

Серии упражнений						
Класс	Учимся читать и понимать лингвистический текст	Учимся говорить на лингвистическую тему	Учимся собирать и систематизировать информацию	Учимся анализировать текст	Учимся создавать текст	Учимся готовить самостоятельную работу на лингвистическую тему
5	Учимся читать и понимать лингвистический текст	Учимся говорить на лингвистическую тему	Учимся собирать и систематизировать информацию	Учимся анализировать текст	Учимся создавать текст	Учимся готовить самостоятельную работу на лингвистическую тему
6	Учимся читать и пересказывать лингвистический текст	Учимся говорить на лингвистическую тему	Учимся собирать и систематизировать информацию	Учимся анализировать текст	Учимся создавать текст	Учимся готовить самостоятельную работу на лингвистическую тему
7	Читаем и пересказываем лингвистический текст	Рассуждаем на лингвистическую тему	Собираем и систематизируем информацию	Анализируем текст	Создаём текст	Готовим самостоятельную работу на лингвистическую тему
8	Читаем и анализируем лингвистический текст	Рассуждаем на лингвистическую тему	Собираем и систематизируем информацию	Анализируем текст	Создаём текст	Готовим самостоятельную работу на лингвистическую тему
9	Читаем и анализируем лингвистический текст	Рассуждаем на лингвистическую тему	Собираем и систематизируем информацию	Анализируем текст	Создаём текст	Готовим самостоятельную работу на лингвистическую тему

использование коммуникативно-ориентированных упражнений, стимулирующих познавательную и творческую активность учащихся, а также способствующих совершенствованию коммуникативной компетенции на всех этапах обучения, в том числе и при обучении языковым темам курса.

Переработанные и изданные в 2019 году учебники являются частью учебно-методического комплекта по русскому языку, в который также входят переработанная авторская программа, переработанные методические рекомендации для каждого класса, включающие поурочное планирование. Учебник дополняют рабочие тетради, тетради диагностических, контрольных и проверочных работ, сборники тестов, схемы-таблицы по орфографии и пунктуации и другие пособия, выпускаемые издательством «Дрофа».

В данном пособии представлена общая характеристика школьного курса (5—9 классы), разработанного авторским коллективом, описаны особенности организации обучения на этапе 5 класса. Планирование, включённое в пособие, обновлено на основе уже накопленного школой опыта работы по данному учебнику. Кроме того, учтены пожелания и предложения учителей, что отражено в содержании главы, в которой даются разъяснения к каждому разделу школьного курса, характеризуются новые подходы в обучении, заложенные в учебник.

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»<sup>1</sup>**

Рабочая программа отражает обязательное для усвоения в основной школе содержание обучения русскому языку и реализует основные идеи и установки Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО).

При разработке курса учитывалась особая роль родного языка в формировании личности, в развитии

<sup>1</sup> Данный и последующие разделы главы взяты из Рабочей программы по русскому языку. 5—9 классы (авторов М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос, В. В. Львова и др.).



мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей учащихся. Содержание программы нацелено на то, чтобы учащиеся осознали родной язык как средство приобщения к духовному богатству русской культуры и литературы, как основной канал социализации и самореализации личности, развития способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию учебной деятельности.

Важнейшая цель обучения русскому языку в 5—9 классах состоит в том, чтобы воспитать любовь к родному языку, отношение к нему как к основному средству общения во всех сферах человеческой деятельности; обеспечить овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями; обеспечить языковое развитие учащихся, помочь им овладеть различными видами речевой деятельности, сформировать умения и навыки грамотного письма, рационального чтения, полноценного восприятия звучащей речи, научить школьников свободно, правильно и выразительно говорить и писать на родном языке, использовать язык в разных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета.

Содержание курса русского языка в основной школе обусловлено общей нацеленностью образовательного процесса на достижение метапредметных и предметных целей обучения, что возможно на основе компетентностного подхода, который обеспечивает формирование и развитие коммуникативной, лингвистической, языковой, культуроведческой компетенций, а также функциональной грамотности как способности человека максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать.

В связи с этим программа нацеливает не только на формирование навыков лингвистического анализа, способности классифицировать языковые явления и факты, но и на воспитание речевой культуры, на выработку таких жизненно важных умений, как использование различных видов чтения, информационной переработки текстов, оптимальных форм поиска информа-

ции и разных способов передачи её в соответствии с коммуникативной задачей, речевой ситуацией, нормами литературного языка и этическими нормами общения.

В соответствии с установками Обязательной части основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Русский язык» важнейшими целями изучения русского языка в 5—9 классах являются:

- воспитание уважения к родному языку, сознательного отношения к нему как к явлению культуры; осмысление родного языка как основного средства общения, средства получения знаний в разных сферах человеческой деятельности, средства освоения морально-этических норм, принятых в обществе; осознание эстетической ценности родного языка, воспитание стремления к речевому самосовершенствованию;
- овладение русским языком как средством общения в повседневной жизни и учебной деятельности; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности в речевом самосовершенствовании; овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями (формулировать цель деятельности, планировать её, осуществлять речевой самоконтроль и самокоррекцию; проводить библиографический поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию из лингвистических словарей различных типов и других источников, включая СМИ и Интернет; осуществлять информационную переработку текста и др.); овладение видами речевой деятельности, правилами использования языка в разных ситуациях общения, нормами речевого этикета;
- освоение знаний об устройстве языковой системы и закономерностях её функционирования; развитие способности опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать и оценивать языковые факты; обогащение активного и потенциального словарного запаса; расширение объёма используемых

в речи грамматических средств; совершенствование орфографической и пунктуационной грамотности; развитие умения стилистически корректно использовать лексику и фразеологию русского языка.

В соответствии с указанными целями обучения усиливается и речевая направленность курса. В программе расширена понятийная основа обучения связной речи. Теория приближена к потребностям практики; она вводится для того, чтобы помочь учащимся осознать свою речь, опереться на речеведческие знания как на систему ориентиров в процессе речевой деятельности, овладеть навыками самоконтроля.

Теоретическую основу обучения связной речи составляет система речеведческих понятий:

1) текст: смысловая цельность, относительная законченность высказывания (тема, основная мысль), формальная связность (данная и новая информация, способы и средства связи предложений); членение текста на абзацы, строение абзаца;

2) функциональные разновидности языка: разговорная речь, функциональные стили речи (научный, деловой, публицистический), художественная речь (язык художественной литературы);

3) функционально-смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение и их разновидности — типовые фрагменты текста: описание предмета, описание места, описание состояния природы, описание состояния человека, оценка предметов, их свойств, явлений, событий.

Умения связной речи отобраны и сгруппированы с учётом характера учебной речевой деятельности. Для каждого года обучения выделяются коммуникативные умения, связанные с различными видами учебной речевой деятельности: чтением, восприятием устного и письменного высказывания и его анализом, воспроизведением текста (устным и письменным), созданием высказывания (устного и письменного), совершенствованием устного и письменного высказывания.

Содержание обучения связной речи (объём знаний и основных умений) в данном пособии изложено в от-

дельном блоке, однако предполагается, что изучаться материалы этого раздела будут на протяжении всего учебного года определёнными порциями, перемежающимися с языковыми темами курса.

Каждый речевой блок, представленный в соответствующих программе учебниках, включает в себя знаковый компонент, помогающий учащимся осмыслить через понятия свой практический речевой опыт; коммуникативно-деятельностный компонент, формирующий речевые и коммуникативные умения и навыки; контрольный компонент, направленный на развитие навыков самопроверки, формирование ценностных ориентаций, развивающий навыки учебной рефлексии учащихся. Все три блока представлены в учебниках и реализуются в них поэтапно. Предусмотрена также специальная работа, направленная на формирование и развитие навыков многоаспектного анализа текстов разных функциональных типов речи и функциональных разновидностей языка. Основу этой работы составляют упражнения, предполагающие проведение анализа текста (смыслового, речеведческого, языкового) и создание собственных устных и письменных высказываний разных стилей и жанров.

Особенность данной программы проявляется и в усилении внимания к развитию устной речи: реализуется системная работа, связанная с усвоением норм орфоэпии и формированием навыков выразительной устной речи (логическое ударение, интонация, темп и тембр речи).

Речевая направленность курса усилена и в языковых разделах: ставится задача развития умений говорить на лингвистические темы, понимать лингвистический текст; читать и говорить, соблюдая интонацию, отвечающую содержанию речи и особенностям грамматического строя (тексты с обращениями, однородными членами, обособлениями и т. д.). Программа нацеливает и на усиление семантического аспекта в изучении фактов и явлений языка. Помимо ставшего уже привычным внимания к значению слов и различных грамматических структур, особое место отводится морфемной

семантике. Осмысление значения морфем, внимание к внутренней форме слова не только развивает грамматическое мышление ребёнка, но и помогает решить проблемы внутрипредметных связей, позволяет сформировать грамматические, лексические, орфографические умения и навыки в их единстве.

Важный аспект в обучении — формирование у учащихся чуткости к богатству и выразительности родной речи, гордости за родной язык, интереса к его изучению. Этому способствует внимание к эстетической функции родного языка, знакомство с изобразительными возможностями его единиц, наблюдение за использованием разнообразных языковых средств в лучших образцах художественной литературы, в которых наиболее полно проявляется изобразительная сила русской речи.

Структура и содержание курса разработаны с учётом основных закономерностей усвоения русского языка, отечественных традиций в изучении данного школьного предмета, а также уточнены в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и Примерной основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Русский язык».

Так, в рабочую программу и учебники внесены изменения, касающиеся содержания курса русского языка и требований к распределению учебного материала по классам. 5—7 классы по-прежнему имеют морфолого-орфографическую направленность, включают в содержание обучения вводный курс синтаксиса и пунктуации, фонетику и орфоэпию, лексикологию и фразеологию, морфемику и словообразование. 8—9 классы нацелены на освоение систематического курса синтаксиса и соответствующих правил пунктуации. Однако внутри первого блока произошли существенные изменения. Лексикология и фразеология теперь изучаются в два этапа — в 5 и 6 классах, наречие — в 6 классе, а причастие и деепричастие — в 7 классе. Кроме того, в 5 классе рассматриваются

и орфографические правила, которые традиционно изучались в 6 классе (правописание **н** и **ни** в именах прилагательных, образованных от существительных; правописание сложных существительных и прилагательных и др.). Такое изменение структуры курса объясняется стремлением создать более благоприятные условия для успешного продвижения учащихся в освоении родного языка, увеличить время на рассмотрение трудных вопросов курса и на закрепление соответствующих умений и навыков в последующих классах.

Впервые данная рабочая программа вместе с учебниками была издана более 25 лет назад и в течение этого периода неоднократно перерабатывалась в связи с возрастающими требованиями, содержащимися во вновь принятых государственных документах в области образования. Но все варианты переработки программы и соответствующих им учебников строились с учётом того, что особым этапом в обучении рассматривался 5 класс. Его можно оценить как стартовый по отношению к систематическому курсу русского языка. На этом этапе должны быть достигнуты указанные в программе результаты обучения, что гарантирует дальнейшее успешное продвижение учащихся по предмету: на базе изученного в начальных классах отрабатываются ведущие навыки распознавания частей речи, типов речи, простых и сложных предложений; совершенствуются навыки языкового анализа различных единиц языка; закрепляются важнейшие орфографические и пунктуационные навыки. Новый материал в 5 классе вводится на фоне уже известного, как его развитие, углубление и обогащение, что обеспечивает системное восприятие знаний, а также более органичное и безболезненное вхождение в содержание предмета с учётом особенностей его изучения в начальной школе. В последующие годы курс имеет двухступенчатую структуру: закрепительно-углубляющий этап по материалам предыдущего года обучения и основной этап, реализующий программный материал в логике его развития.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК»

Требования к результатам освоения выпускниками основной школы программы по русскому языку подробно описаны во ФГОС ООО. В этом документе говорится, что предметные результаты изучения учебного предмета «Русский язык» на уровне основного общего образования должны быть ориентированы на применение знаний, умений и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях и отражать:

1) совершенствование различных видов устной и письменной речевой деятельности (говорения и аудирования, чтения и письма, общения с помощью современных средств устной и письменной коммуникации):

- владение различными видами аудирования (выборочным, ознакомительным, детальным) учебно-научных, художественных, публицистических текстов различных функционально-смысловых типов речи;
- владение различными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым);
- адекватное понимание прослушанных или прочитанных учебно-научных, художественных, публицистических текстов различных функционально-смысловых типов речи: формулирование устно и письменно темы и главной мысли прослушанного или прочитанного текста; формулирование вопросов по содержанию текста и ответов на них; подробная и сжатая передача в устной и письменной форме содержания прослушанного или прочитанного текста;
- владение навыками информационной переработки прослушанного или прочитанного текста: составление плана текста (простого, сложного; назывного, вопросного, тезисного) с целью дальнейшего воспроизведения содержания текста в устной и письменной форме; выделение главной и второстепенной информации в прослушанном или прочитанном тексте; выделение явной и скрытой информации в прослушанном или прочитанном тексте;

- представление содержания прослушанного или прочитанного учебно-научного текста в виде таблицы, схемы; комментирование текста или его фрагмента;
- передача в устной или письменной форме содержания прослушанных или прочитанных текстов различных функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение-доказательство, рассуждение-объяснение, рассуждение-размышление) с заданной степенью свёрнутости: подробное изложение текста объёмом 350 слов; сжатое изложение текста объёмом 160—180 слов;
- устный пересказ прочитанного текста объёмом 140—160 слов;
- извлечение информации из различных источников, свободное пользование лингвистическими словарями, справочной литературой;
- устный пересказ прочитанного или прослушанного текста;
- создание устных монологических высказываний на основе наблюдений, личных впечатлений, чтения учебно-научной, художественной и научно-популярной литературы: монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-рассуждение, монолог-повествование; выступление с научным сообщением;
- владение различными видами диалога (побуждение к действию, обмен мнениями);
- участие (создание не менее 5 реплик) в диалоге — запросе информации (умение ставить и задавать вопрос; умение уместно использовать разнообразные реплики-стимулы; умение запросить дополнительную информацию); в диалоге — сообщении информации (умение построить информативно значимый текст; умение логически мыслить и правильно реализовывать свой замысел; умение привлечь и удержать внимание, правильно обратиться к собеседнику);
- обсуждение и чёткая формулировка цели, плана совместной групповой деятельности, согласованное распределение работы;
- создание письменных текстов различных функционально-смысловых типов речи (повествование,



описание, рассуждение: рассуждение-доказательство, рассуждение-объяснение, рассуждение-размышление) с опорой на жизненный и читательский опыт; создание текстов с опорой на произведения искусства;

- создание письменных текстов публицистических жанров (интервью, репортаж, заметка);
- оформление деловых бумаг (заявление, инструкция, расписка);
- составление тезисов, конспекта, аннотации, реферата;
- редактирование собственных текстов с целью совершенствования их содержания и формы; сопоставление чернового и отредактированного текстов;
- осуществление адекватного выбора языковых средств для создания устного или письменного высказывания в соответствии с целью, темой и коммуникативным замыслом;
- соблюдение на письме и в устной речи норм современного русского литературного языка и правил речевого этикета;
- оценивание письменных и устных речевых высказываний с точки зрения их эффективности, понимание основных причин коммуникативных неудач и объяснение их; оценивание собственной и чужой речи с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления;

2) понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности в процессе образования и самообразования:

- осознание роли русского языка в жизни общества и государства, в современном мире;
- осознание роли русского языка в жизни человека;
- осознание богатства, выразительности русского языка;
- определение различий между литературным языком и диалектами, просторечием, профессиональными разновидностями языка, жаргонами;
- соблюдение основных языковых норм в устной и письменной речи;

3) использование коммуникативно-эстетических возможностей русского языка в собственных речевых высказываниях:

- распознавание и характеристика основных видов выразительных средств фонетики, лексики, грамматики (звукопись, эпитет, метафора, олицетворение, гиперболола, сравнение; сравнительный оборот; фразеологизмы, синонимы, антонимы, омонимы), уместное употребление этих языковых средств в собственной речи;
- характеристика устных и письменных высказываний с точки зрения цели, ситуации и условий общения;
- осознанное использование речевых средств для выражения своих чувств, мыслей и коммуникативных потребностей;

4) расширение и систематизация научных знаний о языке, его единицах и категориях; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики:

- вычленение звуков речи и характеристика их фонетических признаков; распознавание звуков речи по заданным характеристикам; определение звукового состава слова;
- вычленение морфем в словах; распознавание разных видов морфем;
- определение основных способов словообразования;
- определение лексического значения слова разными способами (использование толкового словаря, а также словарей синонимов, антонимов; установление значения слова по контексту);
- распознавание однозначных и многозначных слов, омонимов, синонимов, антонимов; прямого и переносного значения слова;
- идентификация самостоятельных (знаменательных) и служебных частей речи по значению и основным грамматическим признакам;
- распознавание имён существительных, имён прилагательных, глаголов, причастий, деепричастий, имён числительных, местоимений, наречий, слов ка-

- тегории состояния, предлогов, союзов, частиц, междометий, звукоподражательных слов;
- распознавание основных единиц синтаксиса (словосочетание, предложение);
  - определение типов подчинительной связи слов в словосочетании (согласование, управление, примыкание);
  - распознавание основных видов словосочетаний по морфологическим свойствам главного слова (именные, глагольные, наречные);
  - распознавание простых неосложнённых предложений;
  - распознавание простых предложений, осложнённых однородными членами, включая предложения с обобщающим словом при однородных членах, обособленными членами, обращением, вводными и вставными конструкциями;
  - распознавание сложных предложений;
  - распознавание предложений с прямой речью; выделение в них прямой речи и слов автора;
  - распознавание предложений по цели высказывания (повествовательные, побудительные, вопросительные), по эмоциональной окраске (восклицательные и невосклицательные), по количеству грамматических основ (простые и сложные), по наличию главных членов (двусоставные и односоставные), по наличию второстепенных членов (распространённые и нераспространённые); предложений полных и неполных;
  - распознавание видов односоставных предложений (назывные, определённо-личные, неопределённо-личные, безличные);
  - определение морфологических средств выражения подлежащего, сказуемого разных видов (простого глагольного, составного глагольного, составного именного), второстепенных членов предложения (определения, приложения, дополнения, обстоятельства);
  - распознавание бессоюзных и союзных (сложносочинённых и сложноподчинённых) предложений,

сложных предложений с разными видами связи; сложноподчинённых предложений с несколькими придаточными (с однородным, неоднородным или последовательным подчинением придаточных);

- распознавание сложносочинённых предложений по смысловым отношениям между их частями;
- распознавание видов сложноподчинённых предложений (определительные, изъяснительные, обстоятельственные: времени, места, причины, образа действия, меры и степени, сравнения, условия, уступки, следствия, цели);
- различение подчинительных союзов и союзных слов в сложноподчинённых предложениях;
- распознавание прямой и косвенной речи;
- распознавание текстов различных функциональных разновидностей языка;
- применение знаний по фонетике и графике, морфемике и словообразованию, лексике и фразеологии, морфологии, орфографии, синтаксису и пунктуации при выполнении различных видов языкового анализа и в речевой практике;
- применение знаний об основных признаках текста, особенностях функционально-смысловых типов речи и функциональных разновидностях языка при выполнении различных видов языкового анализа и в речевой практике;

5) формирование навыков проведения различных видов анализа слова, синтаксического анализа словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста:

- проведение фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического анализа слова;
- проведение орфографического анализа слова, предложения, текста или его фрагмента;
- проведение пунктуационного анализа предложения, текста или его фрагмента;
- проведение синтаксического анализа предложений разных видов, определение синтаксической роли самостоятельных частей речи в предложении;

- проведение анализа текста с точки зрения его соответствия основным признакам: соответствия теме; наличия главной мысли, грамматической связи предложений, цельности и относительной законченности;
- проведение смыслового анализа текста; проведение анализа текста с точки зрения его композиционных особенностей, количества микротем и абзацев;
- проведение анализа способов и средств связи предложений в тексте или текстовом фрагменте;
- проведение анализа текста или текстового фрагмента с точки зрения его принадлежности к функционально-смысловому типу речи и функциональной разновидности языка;
- выявление типовых признаков текстов разных жанров (рассказ, расписка, доверенность, заявление, инструкция, словарная статья, научное сообщение, реферат, доклад на научную тему, интервью, репортаж, заметка, резюме, автобиография, характеристика);
- проведение анализа текста с точки зрения употребления в нём языковых средств выразительности (фонетических, лексических, морфологических, синтаксических);

б) обогащение активного и потенциального словарного запаса, расширение объёма используемых в речи грамматических языковых средств для свободного выражения мыслей и чувств в соответствии с ситуацией и стилем общения:

- осознанное расширение своей речевой практики, развитие культуры использования русского литературного языка, способности оценивать свои языковые умения и планировать и осуществлять их совершенствование и развитие;
- умение использовать словари, в том числе мультимедийные, при построении устного и письменного речевого высказывания, осуществлять эффективный и оперативный поиск нужной лингвистической информации, учитывая сведения о назначении конкретного вида словаря, об особенностях строения его

словарной статьи, а также используя разные способы конструирования информационных запросов;

- использование толковыми словарями для определения лексического значения слова, принадлежности его к группе однозначных или многозначных слов, для определения прямого и переносного значения, особенностей употребления;
- использование орфоэпическими, орфографическими словарями для определения нормативного написания и произношения слова;
- использование фразеологических словарей для определения значения и особенностей употребления фразеологизмов;
- использование морфемных и словообразовательных словарей при проведении морфемного и словообразовательного анализа слов, а также учебного этимологического словаря для получения краткой информации о происхождении слова;
- использование словарей синонимов, антонимов для уточнения значения слов, подбора к ним синонимов или антонимов, а также в процессе редактирования текста;

7) овладение основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными, стилистическими), нормами речевого этикета; приобретение опыта использования языковых норм в речевой практике при создании устных и письменных высказываний; стремление к речевому самосовершенствованию, овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка:

- осознание важности соблюдения норм современного русского литературного языка для культурного человека;
- анализ и оценивание с точки зрения норм современного русского литературного языка чужой и собственной речи; корректировка речи с учётом её соответствия основным нормам литературного языка;
- соблюдение основных орфоэпических норм современного русского литературного языка: произноше-

ние ударных и безударных гласных звуков; произношение согласных звуков и их сочетаний; произношение мягкого или твёрдого согласного в иноязычных словах; произношение русских имён, отчеств и фамилий; географических названий; произношение некоторых грамматических форм имён прилагательных, глаголов, причастий; постановка ударения в словах (в рамках изученного);

- соблюдение основных словообразовательных норм современного русского литературного языка; образование самостоятельных частей речи;
- соблюдение основных грамматических норм современного русского литературного языка: изменение форм имён существительных, прилагательных, местоимений, числительных, глаголов; употребление несклоняемых имён существительных; согласование имён существительных и глаголов в прошедшем времени с существительными общего рода, с существительными, имеющими форму только множественного или только единственного числа; с несклоняемыми существительными; употребление местоимений 3-го лица в соответствии со смыслом предшествующего текста (устранение двусмысленности); употребление имён существительных с предлогами *благодаря*, *согласно*, *вопреки*; употребление предлогов в предложении в соответствии с их грамматическим значением; употребление предлогов *из—с*, *в—на* в составе словосочетаний; согласование сказуемого с подлежащим, выраженным словосочетанием, сложносокращёнными словами, словами *большинство — меньшинство*, количественными сочетаниями; употребление деепричастного оборота; употребление причастного оборота;
- построение словосочетаний с именами числительными (*обеих — обоих*); с несклоняемыми именами существительными, со сложносокращёнными словами; согласование однородных подлежащих со сказуемым; согласование однородных сказуемых с подлежащим; построение предложения с однородными

членами; построение предложений с прямой и косвенной речью; построение сложных предложений разных видов;

- соблюдение основных лексических норм современного русского литературного языка: употребление слова в соответствии с его лексическим значением и требованием лексической сочетаемости; точное использование слов, обозначающих родовые и видовые понятия, в конструкциях с обобщающими словами при однородных членах; употребление пословиц, поговорок, фразеологизмов, крылатых слов, афоризмов; употребление омонимов, синонимов, антонимов;
- соблюдение норм построения текстов, принадлежащих к различным типам речи (описание, повествование, рассуждение): соответствие текста теме и основной мысли; цельность и относительная законченность; последовательность изложения (развёртывание содержания в зависимости от цели текста, типа речи); правильность выделения абзацев в тексте; наличие грамматической связи предложений в тексте; логичность;
- соблюдение основных норм речевого этикета;
- соблюдение основных орфографических норм современного русского литературного языка: правописание морфем; употребление прописной и строчной букв; слитные, дефисные и отдельные написания; правописание **ъ** и **ь**; правописание гласных после шипящих и **ц**;
- соблюдение основных пунктуационных норм современного русского литературного языка: знаки препинания в конце предложения; знаки препинания в простом неосложнённом предложении; знаки препинания в простом осложнённом предложении; знаки препинания в сложном предложении; знаки препинания при передаче чужой речи.

Содержание рабочей программы направлено на достижение указанных результатов обучения. Они конкретизированы по каждому классу в двух разделах,



связанных с формированием основных видов речевой деятельности и освоением основных разделов науки о языке.

Данная программа рассчитана на 735 часов, распределённых по классам следующим образом:

5 класс — 175 часов,

6 класс — 210 часов,

7 класс — 140 часов,

8 класс — 105 часов,

9 класс — 105 часов.

В программе также учтено 12% времени, отводимого на вариативную часть, содержание которой формируется участниками образовательного процесса. Эти часы могут быть использованы для повторения, углубления и расширения учебного материала.

Таким образом, в данной программе реализованы современные подходы к проектированию учебного содержания: ориентир на взаимосвязанное формирование лингвистической, языковой, коммуникативной и культурологической компетенций; развитие всех видов речевой деятельности, формирование навыков чтения-понимания, выразительного чтения, письма, работы с научной информацией, представленной в разных видах; реализация принципов индивидуализации, уровневой дифференциации, использование коммуникативно-ориентированных упражнений, стимулирующих познавательную и творческую активность учащихся, а также способствующих совершенствованию коммуникативной компетенции на всех этапах обучения, в том числе и при обучении языковым темам курса.

Рабочая программа полностью включает в себя содержание Примерной основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Русский язык». В ней установлено обязательное предметное содержание курса, распределение его по годам обучения; рекомендовано примерное распределение учебных часов по тематическим разделам курса и последовательность изучения тем и разделов

курса с учётом межпредметных и внутрипредметных связей, логики учебного процесса, возрастных особенностей учащихся. Кроме того, в указанном документе изложены планируемые результаты по годам обучения с рекомендациями относительно объёма основных видов устных и письменных работ для обучающихся каждого этапа основной школы. Планируемые результаты для разных классов отражают динамику формирования способов деятельности в процессе обучения в контексте преемственности между уровнями образования (начальное общее образование — основное общее образование).

## **СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»**

*5 КЛАСС (175 часов)*

### **0 языке (2 часа)**

Язык как система средств (языковых единиц). Значение языка в жизни человека. Лингвистика как наука о языке. Богатство и выразительность русского языка. Основные разделы лингвистики. Основные единицы языка и речи: звук, морфема, слово, словосочетание, предложение. *Высказывания великих людей о русском языке<sup>1</sup>.*

*Выдающиеся лингвисты: М. В. Ломоносов.*

### **Речь. Речевое общение. Текст (40 часов)**

Речь как использование языковых средств для общения людей (речевая деятельность). Умение общаться как важная часть культуры человека. Речевая ситуация — условия, необходимые для речевого общения: наличие собеседника, мотива, потребности в общении, предмета речи, общего языка. Речь устная и письменная, диалогическая и монологическая. Формы речи (монолог, диалог, полилог). Культура речевого общения. Речевой этикет.

---

<sup>1</sup> Здесь и далее дополнительный материал выделен в программе курсивом.

Текст как продукт речевой деятельности — речевое произведение. Основные признаки текста: членимость, смысловая цельность, формальная связность, относительная законченность (автономность) высказывания. Тема и основная мысль текста; микротемы, план текста. Абзац как средство членения текста на композиционно-смысловые части. Деление текста на абзацы, строение абзаца: зачин, средняя часть, концовка. Развитие мысли в тексте; «данное» и «новое» в предложениях текста. Способы связи предложений в тексте: параллельный и последовательный. Средства связи предложений и частей текста: формы слова, однокоренные слова, синонимы, антонимы, личные местоимения, повтор слова.

Понятие о функциональных разновидностях языка. Стили речи, понятие о стилистически значимой речевой ситуации; речь разговорная и книжная, художественная и научно-деловая; характеристика разговорной и художественной речи с учётом особенностей речевой ситуации, в которой используются данные функциональные разновидности языка (сфера употребления, коммуникативная функция, характерные языковые средства).

Функционально-смысловые типы речи: повествование, описание, рассуждение. Типовые фрагменты текста: изобразительное повествование, описание предмета, рассуждение-доказательство, оценочные суждения (типичное значение, схема построения, способы выражения «данного» и «нового» в предложениях фрагмента).

Информационная переработка текста. Простой и сложный план текста. Сжатое изложение содержания текста.

## **ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

### **Фонетика. Графика (3 часа)**

Предмет изучения фонетики как раздела лингвистики. Звуки речи.

Предмет изучения графики как раздела лингвистики. Алфавит. Правильное название букв алфавита.

Соотношение звуков и букв. Способы обозначения йота. Способы обозначения мягкости согласных звуков. Звуковое значение букв *е, ё, ю, я*. Прописные и строчные буквы. Буква *ё* и её обязательное использование в письменной речи.

### **Письмо. Орфография** (11 часов)

Значение письма в жизни общества.

Предмет изучения орфографии. Понятие орфограммы.

Основные виды изученных орфограмм гласных и согласных корней.

Употребление на письме буквенных сочетаний *жи—ши, ча—ща, чу—щу, нч, чн, чк, рц*; разделительных *ъ—ь*; *-тся* и *-ться* в глаголах. Буква *ь* для обозначения мягкости согласных; *ь* после шипящих на конце имён существительных и глаголов. Буквы *и—ы* после *ц*.

*Не* с глаголами.

Орфографический словарь и его использование в речевой практике.

*Выдающиеся лингвисты и методисты: Я. К. Грот, М. М. Разумовская.*

### **Слово и его строение. Морфемика** (2 часа)

Предмет изучения морфемики как раздела лингвистики. Виды морфем. Морфема как минимальная значимая единица слова.

Корень; смысловая общность однокоренных слов. Приставка и суффикс как словообразующие морфемы. Основа слова. Окончание как морфема, образующая форму слова. Форма слова и основа слова. Нулевое окончание. Исторические изменения в структуре слова. Понятие об этимологии. Связь морфемики и орфографии.

### **Слово как часть речи** (3 часа)

Предмет изучения морфологии. Классификация частей речи русского языка.

Самостоятельные части речи, их основные признаки. Склонение и спряжение.

Служебные части речи (краткие сведения).

## **СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **Фонетика. Орфоэпия (7 часов)**

Фонетика как раздел лингвистики. Звуки речи. Смыслоразличительная роль звуков речи.

Гласные ударные и безударные. Согласные твёрдые и мягкие, глухие и звонкие. Парные и непарные согласные звуки. Элементы фонетической транскрипции. Фонетический анализ слова.

Изменения звуков речи в речевом потоке.

Слог. Русское словесное ударение и его особенности.

Предмет изучения орфоэпии. Основные правила произношения звуков речи: ударных и безударных гласных; согласных звуков и их сочетаний, отдельных грамматических форм. Произношение заимствованных слов. Орфоэпический анализ слова.

Орфоэпический словарь и его использование в речевой практике.

*Выдающиеся лингвисты: Р. И. Аванесов.*

### **Словообразование. Орфография (7 часов)**

Понятие о механизме образования слов в русском языке. Производящая основа и словообразующие морфемы. Основные способы образования слов: приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный, бессуффиксный, сложение и его виды. Переход слова из одной части речи в другую как способ словообразования (элементарные случаи).

Чередование гласных и согласных в морфемах при образовании слова и его форм. Правописание слов с корнями *-лож-// -лаг-*; *-рос-// -раст-// -рац-*; *-гор-// -гар-*; *-зор-// -зар-*. Словообразовательная модель как схема построения слов определённой части речи, имеющих общность в значении и строении. Неологизмы как новые слова, построенные по типичным моделям.

Правописание *и—ы* после приставок. Буквы *о—ё* после шипящих в корне. Правописание неизменяемых на письме приставок и приставок на *з/с*. Правописание сложных слов.

Уместное использование слов с суффиксами оценки в собственной речи. Правильное употребление сложносокращённых слов (элементарные случаи).

## **Лексикология и фразеология (11 часов)**

Предмет изучения лексикологии как раздела лингвистики.

Слово и его лексическое значение. Основные способы толкования лексического значения слова: краткое объяснение значения в толковом словаре; подбор синонимов, антонимов, однокоренных слов.

Знакомство с толковым словарём и его использование в речевой практике.

Слова однозначные и многозначные. Прямое и переносное значение слова. Понятие о лексической сочетаемости слов. Переносное значение слова как основа создания художественных тропов: метафоры, олицетворения, эпитета.

Слова-синонимы, антонимы (повторение). Омонимы.

Взаимосвязь лексического значения, морфемного строения и написания слова.

Тематические группы слов. Родовые и видовые понятия. Этикетные слова как особая лексическая группа.

Фразеология как раздел лингвистики.

Фразеологизмы; их стилистическая принадлежность и основные функции в речи.

Толковый словарь и его использование в речевой практике.

**Культура речи.** Точное и уместное употребление слов в речи в соответствии с их лексическим значением, стилистической и эмоциональной окраской.

Предупреждение речевых ошибок, связанных с неоправданным повтором слов.

*Наблюдение за использованием в художественном тексте синонимов, антонимов, омонимов; слов в переносном значении для создания тропов (метафор,*

олицетворений, эпитетов); фразеологических оборотов.

*Текстовая функция лексического повтора.*

*Выдающиеся лингвисты: В. И. Даль.*

## **Синтаксис и пунктуация (28 часов)**

Предмет изучения синтаксиса и пунктуации.

Словосочетание. Главное и зависимое слова в словосочетании. Средства связи слов в словосочетании.

Предложение как единица синтаксиса. Грамматическая основа. Виды предложений по цели высказывания (предложения повествовательные, побудительные, вопросительные). Восклицательные предложения. Знаки препинания в конце предложения.

Интонация и порядок слов в предложении. Логическое ударение.

Предложения распространённые и нераспространённые.

Главные члены предложения. Второстепенные члены предложения: дополнение, определение, обстоятельство.

Тире между подлежащим и сказуемым, выраженными именами существительными в именительном падеже.

Предложения с однородными членами (без союзов и с союзами *а, но, однако* (в значении *но*), одиночным *и*). Запятая между однородными членами. Обобщающее слово перед однородными членами. Двоеточие и тире при обобщающих словах.

Обращение. Знаки препинания при обращении.

Сложные предложения с бессоюзной и союзной связью. Понятие о сложносочинённом и сложноподчинённом предложении. Запятая между частями сложного предложения перед союзами *и, а, но, зато, что, чтобы, потому что, если* и др.

Прямая речь после слов автора и перед словами автора. Знаки препинания при прямой речи. Диалог и его оформление на письме.

**Культура речи.** Правильное определение границ предложений в тексте. Соблюдение интонации пове-

ствовательных, вопросительных и восклицательных предложений. Соблюдение правильной интонации в предложениях с однородными членами.

*Наблюдение за использованием в художественных текстах изучаемых синтаксических конструкций, усиливающих образность и эмоциональность речи.*

*Выдающиеся лингвисты: А. М. Пешковский.*

## **Морфология. Орфография**

### **Самостоятельные части речи (3 часа)**

Морфология как раздел лингвистики. Грамматическое значение слова. Части речи как лексико-грамматические классы слов. Система частей речи в русском языке. Самостоятельные части речи.

### **Глагол (22 часа)**

Глагол как часть речи: общее грамматическое значение, морфологические признаки, роль в предложении. Начальная форма (инфинитив).

Основные способы образования глаголов. Правописание *не* с глаголами (закрепление).

Возвратные глаголы. Правописание *-тся* и *-ться* в глаголах (закрепление).

Виды глаголов. Двувидовые глаголы. Корни с чередованием *и—е* (*-бир-// -бер-*; *-блист-// -блест-* (*-блещ-*); *-дир-// -дер-*; *-жиг-// -жег-*; *-мир-// -мер-*; *-стил-// -стел-*; *-тир-// -тер-*) и их правописание.

Наклонение глаголов. Значение глаголов в изъявительном, условном, повелительном наклонении. Образование условного наклонения глаголов. Изменение глаголов в условном наклонении по числам и родам. Образование повелительного наклонения глаголов. Значение лица в повелительном наклонении. Изменение глаголов в повелительном наклонении по числам. Лицо и число. Изменение глаголов в изъявительном наклонении по временам. Образование форм времени глаголов совершенного и несовершенного вида. Изменение глаголов по лицам и числам в настоящем и будущем времени. Изменение глаголов по числам и родам



в прошедшем времени. Спряжение. Правописание безударных личных окончаний глаголов. Разноспрягаемые глаголы *хотеть, бежать*. Глаголы, спрягаемые по особому типу: *есть, дать, создать*. Правописание **ь** как показателя грамматической формы инфинитива; формы 2-го лица единственного числа и формы повелительного наклонения глаголов. Правописание суффиксов *-ыва-, -ива-, -ова-, -ева-*. Правописание приставок *пре-, при-*. Правописание гласных перед суффиксом *-л-* в формах прошедшего времени.

Безличные глаголы. Использование личных глаголов в безличном значении. Переходные и непереходные глаголы. Роль глагола в словосочетании и предложении.

Развитие навыков использования в речевой практике лингвистических словарей разных типов.

**Культура речи.** Правильное использование в речи видовременных форм. Правильное словоизменение глаголов. Верное произношение отдельных глагольных форм.

*Употребление в художественном тексте одного времени вместо другого, одного наклонения вместо другого с целью повышения образности и эмоциональности. Глагольная синонимия в художественных текстах (наблюдение и анализ). Употребление глаголов в переносном значении.*

*Текстовая функция видовременных форм.*

## **Имя существительное (19 часов)**

Имя существительное как часть речи: общее грамматическое значение, морфологические признаки, роль в предложении. Начальная форма.

Основные способы образования имён существительных.

Правила употребления при письме суффиксов *-чик- (-щик-), -ек- (-ик-)*. Правила слитного и раздельного написания *не* с именами существительными. Имена существительные одушевлённые и неодушевлённые; собственные и нарицательные. Правила употребления прописной буквы при написании имён существительных.

Лексико-грамматические разряды имён существительных.

Род имён существительных. Существительные общего рода; род неизменяемых имён существительных.

Число имён существительных. Существительные, имеющие форму только единственного или только множественного числа.

Правописание сложных имён существительных.

Падеж. Склонение имён существительных. Разносклоняемые и несклоняемые существительные.

Синтаксическая роль имён существительных.

Правописание **ь** в именах существительных 3-го склонения. Правописание безударных окончаний имён существительных. Правописание гласных **о—е** в суффиксах и окончаниях имён существительных.

Развитие навыков использования в речевой практике словарей разных типов.

**Культура речи.** Правильное согласование в роде со словами типа *бандероль, вуаль, лазурь, кофе, мозоль, кашне* и др.; верное определение родовой принадлежности неизменяемых существительных (*шимпанзе, кенгуру, шоссе*).

Правильное образование некоторых грамматических форм: *килограмм помидоров, пара чулок; группа бурят* и др.

Произношение согласных перед **е** в заимствованных словах (типа *ателье, термин*), правильное ударение в существительных (типа *километр, дефис, щавель* и др.); произношение терминов русского языка.

*Имена существительные в художественном тексте: их образная и экспрессивная роль.*

*Текстовая функция имён существительных со значением «целое и его части».*

### **Имя прилагательное (13 часов)**

Имя прилагательное как часть речи: общее грамматическое значение, морфологические признаки, роль в предложении. Начальная форма.

Основные способы образования имён прилагательных. Образование сложных прилагательных.

Разряды имён прилагательных по значению: прилагательные качественные, относительные и притяжательные.

Правописание *о—е* после шипящих и *ц* в суффиксах имён прилагательных.

Прилагательные полные и краткие, их роль в предложении. Правописание кратких имён прилагательных с основой на шипящий.

Степени сравнения имён прилагательных: положительная, сравнительная, превосходная.

Склонение имён прилагательных. Правописание падежных окончаний имён прилагательных.

Правописание сложных прилагательных. Правописание *н* и *нн* в суффиксах имён прилагательных. Правописание суффиксов *-к-* и *-ск-* в именах прилагательных. Правописание *не* с именами прилагательными.

Развитие навыков пользования лингвистическими словарями разных типов.

**Культура речи.** Правильное произношение краткой формы употребительных прилагательных (*сильна*), прилагательных с основами на твёрдый и мягкий согласный (*бескрайный — бескрайний, искренно — искренне*); правильное образование и произношение форм сравнительной и превосходной степени (*красивее, длиннее*).

Образная, эмоциональная функция имён прилагательных в художественном тексте. Эпитеты. Синонимия имён прилагательных. Употребление прилагательных в переносном значении.

**Итоговый контроль и резервные часы (4 часа)**

## **ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ. 5 КЛАСС**

### **Формирование основных видов речевой деятельности**

#### **Слушание**

Владеть различными видами аудирования (выборочным, ознакомительным, детальным) учебно-научных

и художественных текстов различных функционально-смысловых типов речи.

Адекватно понимать прослушанные учебно-научные и художественные тексты различных функционально-смысловых типов речи:

- формулировать устно и письменно тему и главную мысль прослушанного текста;
- формулировать вопросы по содержанию текста и отвечать на них;
- подробно и сжато передавать устно и письменно содержание прослушанного текста.

Владеть навыками информационной переработки прослушанного текста:

- составлять план текста (простой, сложный) с целью дальнейшего воспроизведения содержания текста в устной и письменной форме;
- передавать содержание текста с изменением лица рассказчика.

Рекомендуемый объём текста для прослушивания (для написания подробного изложения) — 100—150 слов. Рекомендуемый объём текста для прослушивания (для написания сжатого изложения) — 90—100 слов. В первом полугодии 5 класса для прослушивания (для написания подробного изложения) предлагается текст в объёме, соответствующем рекомендованному в предыдущем классе, — 90—100 слов.

## *Чтение*

Владеть различными видами чтения: просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым.

Адекватно понимать содержание прочитанных учебно-научных и художественных текстов различных функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение):

- устно и письменно формулировать тему и главную мысль текста;
- формулировать вопросы по содержанию текста и отвечать на них;
- передавать в устной и письменной форме содержание прочитанных учебно-научных и художественных

текстов различных функционально-смысловых типов речи.

Владеть навыками информационной переработки прочитанного текста:

- составлять план прочитанного текста (простой, сложный) с целью дальнейшего воспроизведения содержания текста в устной и письменной форме;
- подробно или сжато (устно и письменно) пересказывать тексты, содержащие повествование, описание предмета или животного, рассуждение-доказательство; при подробном изложении художественных текстов сохранять стиль, типологическую структуру и характерные для исходного текста языковые средства;
- представлять содержание учебно-научного текста в виде таблицы, схемы.

Рекомендуемый объём текста, предлагаемого обучающимся для чтения на уроках русского языка, — 200—250 слов.

### *Говорение*

Устно пересказывать прочитанный или прослушанный текст.

Создавать устные монологические высказывания на основе жизненных наблюдений, чтения учебно-популярной, учебно-научной и художественной литературы: монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-рассуждение, монолог-повествование.

Участвовать в диалоге на лингвистические (в рамках изученного) и бытовые темы. Представлять сообщение на заданную тему в виде презентации.

Соблюдать в устной речи нормы современного русского литературного языка.

Соблюдать в устной речи правила речевого этикета.

Рекомендуемый объём текста для устного пересказа — 100—110 слов. Рекомендуемый объём монологического высказывания (монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-рассуждение, монолог-повествование) — не менее 50 слов. Объём диалогического

высказывания — не менее 5 реплик (диалог — запрос информации, диалог — сообщение информации).

## *Письмо*

Создавать тексты различных функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение) с опорой на жизненный и читательский опыт; тексты с опорой на картину.

Создавать письменные высказывания, развивая мысль по данному зачину или концовке; раскрывая тему и основную мысль высказывания, выражая своё отношение к предмету речи; соблюдая последовательность и связность изложения.

Осуществлять адекватный выбор языковых средств для создания высказывания в соответствии с целью, темой и коммуникативным замыслом.

Соблюдать при письме нормы современного русского литературного языка, правила речевого этикета.

Редактировать тексты:

- сопоставлять исходный и отредактированный тексты;
- совершенствовать повествовательный текст, вводя в него там, где это требуется, фрагменты с описанием предмета, элементы рассуждения, оценочные высказывания;
- находить и исправлять недочёты в построении текста, в частности нарушения последовательности и связности изложения;
- редактировать собственные тексты с опорой на знание норм современного русского литературного языка.

Рекомендуемый объём текста для письма по памяти — 20—25 слов. Словарный диктант должен включать 15—20 слов. В первом полугодии объём словарного диктанта не должен превышать 15 слов. Во втором полугодии объём текста диктанта должен составлять 90—100 слов. До конца первого полугодия сохраняется объём текста, рекомендованный для предыдущего класса, — 75—80 слов. При подсчёте слов учитывают-

ся как самостоятельные, так и служебные части речи. Количество проверяемых орфограмм — не более 12, количество проверяемых пунктограмм — не более 3. Рекомендуемый объём классного сочинения — 0,5—1,0 страницы, но необходимо иметь в виду стиль и жанр сочинения, характер темы. Рекомендуемый объём сочинения-миниатюры — 3—5 или более предложений, но допускается также объём, составляющий одно-два предложения сложной структуры, если этот объём позволяет раскрыть тему (выразить главную мысль). Рекомендуемый объём текста для списывания — 90—100 слов.

### ***Освоение основных разделов науки о языке***

#### ***Фонетика, орфоэпия, графика***

Выделять в слове звуки и характеризовать их, различать ударные и безударные гласные; распознавать звуки речи по заданным признакам, слова по заданным параметрам их звукового состава; не смешивать звуки и буквы; правильно произносить названия букв, свободно пользоваться алфавитом, в частности в работе со словарями, последовательно употреблять букву ё; правильно произносить: гласные, согласные и их сочетания в составе изученных слов; заимствованные слова; употребительные слова изученных частей речи, лингвистические термины; пользоваться орфоэпическим словарём; проводить фонетический и орфоэпический анализ слов; использовать знания по фонетике, орфоэпии и графике в практике произношения и правописания слов.

#### ***Морфемика и словообразование***

Выделять морфемы на основе смыслового и словообразовательного анализа слова (в словах несложной структуры); подбирать однокоренные слова с учётом значения слов; понимать различия в значении однокоренных слов, вносимые приставками и суффиксами; по типичным суффиксам и окончанию определять изучен-

ные части речи и их формы; опознавать изученные способы словообразования в ясных случаях (приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный, бессуффиксный, сложение); проводить морфемный и словообразовательный анализ слова; применять знания по морфемике и словообразованию при выполнении различных видов языкового анализа и в практике правописания.

### *Лексикология и фразеология*

Объяснять лексическое значение слова разными способами (использование толкового словаря; подбор однокоренных слов; подбор синонимов и антонимов; определение значения слова по контексту и др.); распознавать однозначные и многозначные слова, прямое и переносное значение слова; омонимы, синонимы, антонимы; объяснять значение фразеологизмов; проводить лексический анализ слова; применять знания по лексикологии и фразеологии при выполнении различных видов языкового анализа и в речевой практике; использовать лингвистические словари.

### *Морфология*

Различать части речи; знать и верно указывать морфологические признаки глаголов, имён существительных, прилагательных; знать, как изменяются эти части речи, уметь склонять, спрягать, образовывать формы наклонения и др.; проводить морфологический анализ имён существительных, имён прилагательных, глаголов; применять знания по морфологии при выполнении различных видов языкового анализа и в речевой практике.

### *Орфография*

Понимать значение письма и правописания для жизни людей; опознавать изученные орфограммы и дифференцировать их; владеть правильным способом действия при использовании изученных правил право-



писания; пользоваться орфографическим словарём; проводить орфографический анализ слова; применять знания по орфографии в практике письма.

### *Синтаксис*

Вычленять словосочетания из предложения, определяя главное и зависимое слова; характеризовать предложения по цели высказывания, наличию или отсутствию второстепенных членов, количеству грамматических основ; распознавать простые неосложнённые предложения, а также предложения, осложнённые однородными членами, обращением, сложные предложения и предложения с прямой речью; составлять простые и сложные предложения изученных видов по заданным схемам; интонационно правильно произносить предложения изученных синтаксических конструкций; проводить синтаксический анализ словосочетания и простого предложения; применять знания по синтаксису при выполнении различных видов языкового анализа и в речевой практике.

### *Пунктуация*

Правильно ставить знаки препинания в конце предложения; соблюдать пунктуацию в предложениях с однородными членами, разделительными союзами *а, и, но*, а также при бессоюзной связи; ставить двоеточие после обобщающего слова в предложениях с однородными членами; разделять запятой части сложного предложения; выделять прямую речь, стоящую до и после слов автора; ставить тире между подлежащим и сказуемым при выражении главных членов именем существительным в именительном падеже; проводить пунктуационный анализ простого осложнённого и сложного предложения (простые случаи); применять знания по пунктуации в практике письма.

### *Текст*

Анализировать текст с точки зрения его соответствия основным признакам (наличие темы, главной мысли, грамматической связи предложений, цельно-

сти и относительной законченности); анализировать текст с точки зрения его принадлежности к функционально-смысловому типу речи; использовать знание основных признаков текста и особенностей функционально-смысловых типов речи в практике его создания; определять тему и основную мысль текста; подбирать заголовок, отражающий тему или основную мысль текста; выделять в тексте главную и второстепенную информацию; составлять простой и сложный план. Находить в тексте типовые фрагменты (описание предмета, повествование, рассуждение-доказательство, оценочные высказывания); находить в тексте языковые средства, характерные для данного стиля.

### *Функциональные разновидности языка*

Распознавать тексты разных функциональных разновидностей; применять знания о функциональных разновидностях языка при выполнении различных видов анализа и в речевой практике.

## **УЧЕБНИК И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

---

Характерные черты учебников «Русский язык. 5—9 классы», созданных авторским коллективом под руководством М. М. Разумовской, проистекают из общей направленности разработанного курса русского языка, реализующей, как уже отмечалось, идею синтеза всестороннего речевого развития школьников со специальной лингвистической подготовкой.

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

Учебники для каждого класса содержат два раздела (как и программа) со своим специфическим содержанием и понятиями:

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

2) собственно речевые разделы, включающие понятия речи, функциональных разновидностей языка, типов речи, текста.

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

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

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

Перечислим наиболее важные для результатов обучения установки.

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

В 5 классы массовой школы приходят дети с непоставленной техникой чтения. Не касаясь выразительного чтения, отметим, что для успешного обучения вообще (по русскому языку в том числе) дети, поступающие в среднюю школу, должны без ошибок читать 110 слов в минуту, но ни в коем случае не меньше. Не хочется даже обозначать истинное положение дел. Жаль учителей, которые не могут обучить в отведённые сроки ребёнка из-за его неподготовленности по чтению, ибо чтение — ворота в образование. Жаль ребёнка, который не может осилить объёма обязательного материала, потому что он не в состоянии сразу преодолеть низкий уровень своего умения читать, не говоря уже о понимании читаемого.

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

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

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

В учебнике особенности занятий по чтению определяются характером текстов.

Прежде всего самое серьёзное внимание уделяется работе с лингвистическим текстом и словарями. У пятиклассников ещё нет опыта чтения и понимания таких текстов. Поэтому эта важная задача имеет и внешнее выражение — введена специальная рубрика «Учим-

ся читать и понимать лингвистический текст». Сам текст для более лёгкого его осмысления членится на микротемы под цифрами 1, 2 и т. д.

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

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

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

Выясняется автор художественного текста, его отношение к изображаемой действительности; определяется стиль и тип речи; рассматриваются языковые средства, создающие художественную ткань произведения (эпитеты, метафоры, олицетворения, сравнения и т. д.). Все эти особенности диктуют правильное прочтение: интонацию, отвечающую авторскому замыслу, необхо-

димые логические ударения, тембр и темп речи. Художественный текст, как, впрочем, и научный, читается несколько раз (5—8). Стихотворный текст заучивается (чем больше образцов текстов будет знать учащийся наизусть, тем быстрее будет обогащаться его речь).

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

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

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

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

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

Учебник предоставляет широкий материал для развития навыков говорения на лингвистические темы —

это и эпиграфы к разделам и темам, и образцы научной речи, и сочинения по картинам с лингвистическим заданием, и образцы рассуждений языкового характера, и образцы научного способа действия, и схемы грамматического разбора и т. д.

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

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

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

Тем не менее пересказ собственно лингвистического текста не является простым делом для учащихся, и важно с полным вниманием отнестись к заданиям к этому тексту. Учащиеся должны уметь найти (и, если необходимо, записать) ведущие положения каждой микротемы, уяснить терминологию, чтобы безошибочно пользоваться ею в своём высказывании, связать заголовки с ведущими смысловыми посылами — словом, провести функционально-смысловую обработку текста. Для пятиклассника это достаточно трудная задача. Однако постепенно, если пересказу систематически уделяется внимание, учащиеся овладевают умением обработки и переложения лингвистического текста.

Это направление в работе может быть усилено за счёт чтения и пересказа отрывков, которые намечает учитель, из многочисленных научно-популярных брошюр и книжек, изданных специально для учащихся.

Параллельно, начиная с отдельных фрагментов, учащиеся осваивают языковой анализ.

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

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

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

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



И конечно, в речевых разделах даётся система заданий, сочинений и изложений, рассчитанных на всестороннее развитие у учащихся навыков связной речи в опоре на речеведческие понятия функциональных разновидностей языка и типов речи, текста (см. в данном пособии специальный раздел «Речь»).

Таким образом, проблема речевого развития, в частности совершенствования навыков говорения, решается путём единства двух подходов: через речевые разделы отрабатываются коммуникативные умения и навыки, а через речевой аспект языковых разделов — формирование навыков научной речи.

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

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

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

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

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

Из всех видов речевой деятельности, как свидетельствуют исследования, наименее востребованным является письмо — на него приходится лишь 9% времени от общего объёма. Слушание, говорение и чтение забирают остальные 91%. Опыт письменной деятельности значительно уступает практическим навыкам других интеллектуальных видов. Естественно, что этот опыт необходимо накапливать. В учебнике есть специальный параграф о значении письма в жизнедеятельности людей, он помогает учащимся осмыслить роль письма в эволюции человеческого общества, в его культурном и интеллектуальном развитии. «Уметь писать обозначает умение думать. Когда человек пишет, он общается не с бумагой, а с вечностью. Он излагает своё понимание вещей и приобщается к общему мировому движению мысли» (Н. И. Либан).

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

В 5 классе немало заданий на списывание образцовых литературных текстов. Списывание развивает у детей орфографическую и пунктуационную зоркость, позволяет вместе с тем совершенствовать навыки чистописания, побуждая к внимательному, грамотному и красивому письму.

В целом же речевая направленность курса, интенсивное развитие у учащихся из урока в урок основных видов речевой деятельности составляют канву занятий родным языком в средней школе. На этой надёжной основе строится изучение собственно языковых тем. И тогда удаётся достичь стоящей перед предметом основной цели обучения — вооружить школьников навыками осмысленного и беглого чтения текстов разных стилей речи; навыками грамотного, толкового, эмоционального выражения своих мыслей в устной и письменной форме в различных условиях общения, адек-

ватного восприятия чужой речи, в частности учебной информации, передач радио и телевидения; навыками критической оценки своей и чужой речи, прибегая к лингвистическим знаниям, словарям, справочной литературе, т. е. проявляя языковую и коммуникативную компетенцию.

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

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

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

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

Выше уже отмечалось, что в учебнике определения заменяются лингвистическим рассказом, а правила — указанием адекватного правила способа действия. Очень часто способ действия излагается под рубрикой «Возьмите на заметку!».

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

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

Что значит хв.стливый (человек)? Это такой человек, который много хвастает, хвастун. Пишем *хвастливый*, потому что корень *хваст-*.

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

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

Когда ребёнок осознает, что нельзя определить морфемный состав, допустим, слова *стекло*, не зная его значения, он очень удивляется, в нём пробуждается любопытство (ср.:  $\widehat{\text{стекл}}\text{л}[\text{о}]$  и  $\widehat{\text{стекл}}\widehat{\text{л}}[\text{о}]$ ), повышается его учебная активность.

Кроме способа верного подбора однокоренных слов, даются способы определения частей речи, членения

слова по составу, разграничения простых и сложных предложений и др.

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

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

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

Квалифицировать такие семантико-смысловые затруднения как ошибки ни в коем случае нельзя. Это свидетельствует лишь о том, что мышление ребёнка пока ещё находится на определённой стадии развития, а чего нет в мышлении, того нет и в языке (речи). Уровень мышления и речи у разных детей всегда будет раз-

личным, чего нельзя не учитывать и с чем необходимо считаться. Только внимательное и бережное отношение к затруднениям учащихся может принести положительные плоды.

И наконец, обращаем внимание на особенность предъявления языкового материала. Он имеет двухуровневую структуру: вначале с привлечением необходимой лингвистической информации отрабатываются ранее сформированные умения и навыки. Это не воспроизводящее повторение. Готовясь к новому витку изучения языка (систематический курс), учащиеся, чтобы не потерять достигнутого, должны выйти на уровень свободной ориентации в изученных фактах и явлениях языка, а также в способах оперирования ими. Так, в 5 классе в процессе изучения раздела «Повторение пройденного в начальных классах» учащиеся приобретают способность различать части речи, владеть научными (правильными) способами подбора однокоренных слов, опознавания орфограмм, членения слова по составу и др. Этот этап развития свободной ориентировки в языковых явлениях, крайне важный и необходимый для дальнейшего успешного продвижения в учёбе, служит и закреплением достигнутого, и подготовкой к следующему этапу — этапу усвоения нового материала, системного знания о языке (см. раздел «Систематический курс русского языка» учебника).

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

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

## ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ<sup>1</sup> УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

### 0 языке и речи

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

<sup>1</sup> Планирование дается к учебнику: Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И., Львов В. В. и др. Русский язык. 5 класс. — М.: Дрофа, 2019 и последующим изданиям.

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


## ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ Фонетика. Графика

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



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

**Текст**

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p> Что такое текст (повторение)</p>	1 (§ 8)	<p>Знать основные признаки текста:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ членимость (состоит из нескольких предложений);</li> <li>■ смысловая цельность (предложения объединены по смыслу);</li> <li>■ формальная связанность (предложения связаны друг с другом по форме);</li> <li>■ относительная автономность (законченность) высказывания.</li> </ul> <p>Уметь отличать текст от предложения и от простого набора предложений, не связанных по смыслу и формально</p>

<p><b>Р</b> Тема текста</p>	<p>1 (§ 9)</p>	<p>Иметь представление о теме текста (тема — это то, о чём говорится в тексте). Уметь определять тему текста при слушании и чтении. Различать при сравнении узкие и широкие темы. Уметь подбирать материал к широкой и узкой теме (определять, о чём нужно и о чём не нужно говорить в каждом случае)</p>
<p><b>Р</b> Основная мысль текста</p>	<p>1 (§ 10)</p>	<p>Иметь представление об основной мысли текста, т. е. о замысле, коммуникативном намерении говорящего (это то, что говорится о теме, ради чего говорится). Уметь определять (формулировать) основную мысль текста, обычно передающую отношение автора к предмету речи. Уметь подбирать заголовки к тексту, отражая в нём тему или основную мысль высказывания. Уметь выражать своё отношение к предмету речи</p>
<p><b>Р</b> Сочинение «Памятный день летних каникул» (контрольная работа № 1 — см. соответствующий раздел данного пособия)</p>	<p>1</p>	<p>Определять тему и основную мысль сочинения, отбирать материал на тему, выражать основную мысль, передавать своё отношение к предмету речи, оформлять начало и конец сочинения</p>

## Письмо. Орфография

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Зачем людям письмо. Я. К. Грот, М. М. Рау- мовская	1 (§ 11)	Осознанно читать и пересказывать тексты о письменности. Уметь рассказать о социальных причинах возникновения письма, о его значении для развития общества. Знать, понимать и употреблять соответствующие термины
Орфография. Нужны ли правила	1 (§ 12)	Сформулировать представление об орфографии и об орфограмме, о роли орфографических правил для грамотного письма
Орфограммы гласных корня	1 (§ 13)	Усвоить понятие орфограмм гласных корня (проверяемые и непроверяемые написания) на основе изученного в начальной школе. Опознавать данные написания зрительно и на слух. Использовать способ определения верного написания (подбор однокоренных слов с ориентацией на значение корня); грамотно писать слова 1-й и 2-й степени трудности ( <i>вдалеке, обвиваять</i> )
Орфограммы согласных корня	2 (§ 14)	Сформировать понятие орфограмм согласных корня (проверяемые и непроверяемые согласные корня, неизменяемые согласные, удвоенные согласные корня); дифференциация этих написаний при письме и на слух. Использовать способ определения верного написания согласных, правильно писать согласные в корнях слов на основе изученного в начальной школе

<p>Буквенные сочетания <i>жи</i> — <i>ши</i>, <i>ча</i> — <i>ща</i>, <i>чу</i> — <i>щу</i>; <i>нч</i>, <i>чн</i>, <i>чк</i>, <i>нц</i>, <i>щн</i>, <i>рц</i></p>	<p>1 (§ 15)</p>	<p>Развивать навыки ориентировки при письме, опознавания данных сочетаний и верного их воспроизведения в практике письма</p>
<p><b>Б</b> после шипящих на конце имён существительных и глаголов</p>	<p>1 (§ 16)</p>	<p>Знать, когда пишется <b>ь</b> на конце существительных и глаголов после шипящих. Верно писать слова этих частей речи</p>
<p>Разделительные <b>ь</b> и <b>ъ</b></p>	<p>1 (§ 17)</p>	<p>Развивать навыки речевого слуха; осознавать необходимость употребления разделительных знаков. Знать условия употребления разделительных <b>ь</b> и <b>ъ</b> и верно писать соответствующие слова</p>
<p>Правописание <b>-тся</b> и <b>-ться</b> в глаголах</p>	<p>1 (§ 18)</p>	<p>Владеть способом определения написания <b>-тся</b> или <b>-ться</b>. Верно писать слова с данными орфограммами</p>
<p>Правописание <b>ы—и</b> после <b>ц</b></p>	<p>1 (§ 19)</p>	<p>Знать правила написания <b>ы—и</b> после <b>ц</b>, уметь писать слова с данными орфограммами (в рамках лексикки, представленной в параграфе)</p>
<p><b>Не</b> с глаголами</p>	<p>1 (§ 20)</p>	<p>Знать правило написания <b>не</b> с глаголами, перечень слов, не употребляемых без <b>не</b></p>

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Контрольная работа № 2. Диктант и задания к нему	1	Верно писать слова на правила, изученные в начальной школе

### Строение слова. Морфемика

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Почему корень, приставка, суффикс и окончание — значимые части слова	2 (§ 21)	<p>Понимать, что корень, приставка, суффикс и окончание — значимые части слова (морфемы), что на письме они воспроизводятся единообразно, вне зависимости от их произношения. Определять в словах значение суффиксов и приставок, пользуясь словариком значения морфем. Иметь представление о том, что морфема передаёт информацию о лексическом значении слова, его стилистической принадлежности, грамматической форме. Учиться опираться на значение приставок, суффиксов при определении значения слова, его принадлежности к определённой части речи, при написании. Усвоить последовательность разбора слова по составу, опираясь на значение морфем</p>

Как образуются формы слова	2 (§ 22)	<p>Понимать механизм образования форм слова с помощью окончания. Учиться соотносить окончание с его грамматическим значением (формой слова). Знать основные значения нулевого окончания в именах существительных (<i>туч, стол,мышь</i>), глаголах (<i>ходил</i>) и учиться находить эти окончания, учитывая их грамматическое значение. Знать, что при изменении форм слова (т. е. замене окончания) лексическое значение не меняется. Понимать, что каждая изменяемая часть речи имеет определённый набор окончаний, отражающих особенности грамматического изменения слова (спряжения и склонения), что окончания передаются на письме единообразно, вне зависимости от произношения. Грамотно писать слова, отобранные для специального заучивания (ЗСП)</p>
----------------------------	----------	--

### Слово как часть речи

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Самостоятельные части речи	2 (§ 23)	<p>Знать предмет изучения морфологии. Знать, на какие вопросы отвечают данные части речи и каким грамматическим значением они обладают. Понимать, на основе каких признаков выделяются части речи в русском языке. Уметь строить рассуждение при определении слова как части речи. Тренироваться в умении определять слова как часть речи</p>

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Как изменяются имена существительные, прилагательные и глаголы	1 (§ 24)	Определять морфологические признаки указанных частей речи. Знать, как изменяются данные части речи. Тренироваться в умении определять слово как часть речи
Служебные части речи: предлог, союз, частица	1 (§ 25)	Знать, какие части речи являются служебными; их отличие от самостоятельных частей речи. Уметь отличать предлоги от приставок и союзов. Учиться правильно и уместно использовать в речи служебные части речи

**Текст** (продолжение)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
От чего зависят порядок расположения	1 (§ 26)	Иметь представление о зависимых и независимых (самостоятельных) предложениях, о смысловых отношениях, которые передаются зависимыми предложениями, о словах — сигналах зависимости. Понимать, что порядок

предложений в тексте		следования предложений в тексте не является произвольным, а определяется смысловыми отношениями, которые устанавливаются между соседними предложениями текста. Уметь выявлять смысловые отношения, ставя вопрос от одного предложения к другому, находить в тексте сигналы зависимости предложений (союзы, местоимения, наречия). Уметь восстанавливать порядок следования предложений в деформированном тексте. Соблюдать порядок следования предложений в собственных высказываниях
Абзац как часть текста	1 (§ 27)	Иметь представление о микротема как части большой темы и об абзаце как части текста, в которой раскрывается микротема. Уметь выделять в сплошном тексте абзацы. Уметь составлять план текста: фиксировать порядок следования микротем, подбирать заголовки к абзацам. Иметь представление о строении абзаца; уметь находить в абзаце зачин (тематическую фразу) и концовку. Учиться правильно строить абзац, развивать мысль, выраженную в тематической фразе

## СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА

### Фонетика. Орфоэпия

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Что изучает фонетика	1 (§ 28)	Иметь представление об устной и письменной речи. Знать предмет изучения фонетики и орфоэпии. Понимать назначение звуков речи



Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Звуки гласные и согласные	2 (§ 29)	Различать гласные и согласные звуки. Иметь представление об элементах транскрипции ( <i>скучно</i> [шн], <i>нарочно</i> [шн] и т. п.), сопоставляя звуковой и буквенный облик слова. Знать перечень согласных звуков (фонем) и их качество; особенности произношения и написания согласных в слове. Знать правило произношения согласных на месте буквенного сочетания <b>чи</b> . Верно писать это и подобные сочетания букв. Уметь произносить без ошибок слова на изученные правила, верно писать их и указывать правильное произношение ( <i>скучно</i> [шн], <i>кирпичный</i> [ч'н] и т. п.). Правильно произносить звуки речи (фонемы) изолированно и в составе слова, не отождествляя их с буквами. Безошибочно называть пары согласных по глухости / звонкости, твёрдости / мягкости, а также непарные согласные. Характеризовать звуки по плану. Использовать скороговорки для отработки правильной дикции
Слог. Ударение	1 (§ 30)	Знать основные особенности русского ударения; иметь элементарное представление о фонетическом слого. Уметь делить слова на слоги, выделять ударные гласные. Разграничивать слова по признаку «правильное / неправильное ударение»; выполнять преимущественно устный фонетический анализ слова, давая подробную характеристику звукам речи
Что изучает орфоэпия. Произноше-	2 (§ 31)	Различать фонетическое и логическое ударение. Иметь понятие об орфоэпии, о её важнейших правилах. Правильно произносить слова. Уметь пользоваться школьным орфоэпическим словарём, понимать орфоэпические пометы

ние ударных и безударных гласных звуков. Р. И. Аванесов		
Произношение согласных звуков. Орфоэпический анализ слова	2 (§ 32)	Знать основные правила произношения согласных звуков. Уметь пользоваться школьным орфоэпическим словарём. Учиться слушать и слышать звучащую речь, оценивая её с точки зрения соблюдения норм орфоэпии (речь учителя, ученика, речь ведущего телевидения, радио и т. п.)
Контрольная работа по фонетике и орфоэпии № 3	1	Выполнять фонетический и элементарный (частичный) орфоэпический анализ

### Словообразование. Орфография

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Как образуются слова в русском языке	2 (§ 33)	Понимать механизм образования слов с помощью приставок и суффиксов (приставочный и суффиксальный способы образования); объяснять отличие этих способов от механизма образования форм слова. Уметь графически

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
		<p>объяснить, как образовано слово с помощью суффикса и приставки; выделять производящую основу (исходную часть слова) и словообразующую морфему. Совершенствовать умение работать со словариком значения морфем в ходе словообразовательного анализа. Иметь представление о сложении как морфологическом способе образования слов; уметь объяснить написание соединительных <i>е</i> и <i>о</i> в этих словах. Усвоить последовательность разбора слова по составу с опорой на смысловой и словообразовательный анализ:</p> <p>1) часть речи (<i>синеет</i> — гл., <i>-ет</i> — наст. вр., 3-е л., ед. ч.); 2) буквальное значение слова (<i>синеть</i> — «становиться синим»); 3) как образовано (<i>син</i> [ш] + <i>еть</i>) → <i>синеть</i>); 4) морфемный состав слова (<i>син</i> [ш] [ет]). Понимать, что слова в русском языке образуются по словообразовательным моделям (т. е. схемам построения слов определённой части речи, имеющим общность в значении, в грамматических признаках). Определять часть речи с ориентацией на словообразовательную модель, указывающую суффиксы, приставки, окончания слова</p>
Какие чередования гласных и согласных происходят в словах	1 (§ 34)	Иметь представление о видах чередования гласных и согласных в корнях слов. Опознавать слова (морфемы) с чередующимися звуками. Обобщить все сведения о морфемах: их основном свойстве (значимые части слова), функциях, месторасположении в слове. Провести проверочную работу по словообразованию и её анализу

<p>Правописание чередующихся гласных в корнях -лож-// -лаг- и -рос-// -раст- (-растц-)</p>	<p>2 (§ 35)</p>	<p>Знать условия (правила) употребления данных корней и уметь привести соответствующие примеры. Знать наиболее употребительные слова с данными корнями и верно их писать (<i>расположиться</i> — <i>располагаться</i>, <i>предложить</i> — <i>предлагать</i>, <i>предложение</i>, <i>положение</i>; <i>росли</i>, <i>расти</i>, <i>растение</i>, <i>растительность</i>, <i>выращивать</i>, <i>росток</i> и т. д.)</p>
<p>Буквы <b>о—ё</b> после шипящих в корнях слов</p>	<p>1 (§ 36)</p>	<p>Знать правила употребления букв <b>о—ё</b> в ударном положении после шипящих в корнях слов; уметь привести соответствующие примеры. Знать перечень наиболее употребительных слов на данное правило (<i>капюшон</i>, <i>обжора</i>, <i>шорох</i>, <i>трущобы</i>, <i>чёрный</i>, <i>жёлуди</i>, <i>щёлкать</i>; <i>шоссе</i>, <i>шоколад</i>, <i>шофёр</i>, <i>жонглёр</i> и т. д.) и верно их писать</p>
<p>Правописание неизменяемых на письме приставок <b>от-, с-, об-</b> и т. д. (повторение) и приставок на <b>з/с</b> (<b>раз-, из-, низ-</b> и т. д.)</p>	<p>2 (§ 37)</p>	<p>Знать и дифференцировать при письме слова с указанными приставками. Дифференцировать слова с приставками на <b>з/с</b>: 1) <i>располагать</i>, <i>разбросать</i> и т. д.; 2) <i>разжать</i>, <i>расщедриться</i> и т. д. Владеть способом определения верного употребления приставок <b>раз-</b> или <b>рас-</b> или <b>без-</b> и т. д. В предельно употребительных оценоч писателю слова с приставками. Верно писать слова, отобранные для специального заучивания (ЗСП)</p>

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Буквы <b>ы</b> — <b>и</b> после приставок	1 (§ 38)	Знать основные условия и правило правописания <b>ы</b> — <b>и</b> после приставок. Знать правописание соответствующих слов из упражнений указанного параграфа
Контрольная работа № 4	1	Правильно писать слова, имеющие орфограммы в корнях, а также в приставках (неизменяемых и на <b>з/с</b> )

### Лексикология и фразеология

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Как определить лексическое значение слова	1 (§ 39)	Знать предмет изучения лексикологии. Иметь представление о том, что такое лексическое значение слова. Знать основные способы толкования лексического значения слова: краткое объяснение значения в толковом словаре, подбор синонимов, подбор антонимов, подбор однокоренных слов. Тренироваться в подборе синонимов и антонимов к словам, используя материалы словариков учебника. Подбирать однокоренные слова с учётом их значения. Знать в целом структуру словарной статьи в толковом словаре; учиться пользоваться словарными пометами, самостоятельно получать справку в толковом словаре

Сколько лексических значений имеет слово	1 (§ 40)	Различать однозначные и многозначные слова, прибегая к толковому словарю. Наблюдать за использованием многозначности слова в художественной речи
Когда слово употребляется в переносном значении	2 (§ 41)	Знать способы объяснения прямого и переносного значения слова в толковом словаре. Понимать, что переносное значение слова служит основой тропов (метафоры, олицетворения, эпитета); различать эти тропы при анализе художественного текста. Знать признаки фразеологизмов и понимать, что в них слова могут употребляться в переносном значении. Наблюдать за использованием тропов и фразеологических сочетаний в художественной речи
Чем отличаются друг от друга слова-омонимы	1 (§ 42)	Иметь представление о признаках разных видов омонимов (омофоны, омонимы лексические, омографы, омоформы) без введения терминов. Уметь сравнивать значение, строение, написание разных видов омонимов ( <i>старая пила</i> — <i>жидко пила</i> ; <i>обижать друга</i> — <i>обезжелезить вокруг дома</i> ). Наблюдать за экспрессивным использованием омонимов в художественной речи
Тематические группы слов	1 (§ 43)	Иметь представление о принципах распределения слов по тематическим группам. Уметь составлять списки слов, соответствующих указанным тематическим группам
Умеем ли мы употреблять в речи этикетные слова	1 (§ 44)	Понимать, что речевой этикет — это правила речевого поведения. Тренироваться в уместном употреблении некоторых этикетных формул приветствия, прощания, просьбы, благодарности и т. д. в соответствии с речевой ситуацией

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
О чём рассказывают фразеологизмы	1 (\$ 45)	Углубить представление о фразеологизме как лексической единице. Развивать умение правильного и уместного использования фразеологизмов в речи

### Функциональные разновидности языка

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Речевая ситуация	1 (\$ 46)	Иметь представление о стилистически значимой речевой ситуации и её компонентах; научиться анализировать конкретную речевую ситуацию; уметь «вычитывать» ситуацию из текста и фиксировать её в виде схемы
Разговорная и художественная речь и стили речи	3 (\$ 47)	Иметь общее представление о функциональных разновидностях языка. Знать ведущие характеристики разговорной, художественной речи, а также научного, официально-делового и публицистического стилей. Анализировать небольшие фрагменты, определяя их принадлежность к функциональной разновидности языка. Определять принадлежность текста к художественной речи на основе речевой ситуации, учитывая преимущественно цель высказывания (изобразить словом предмет речи, передать своё отношение к нему). Знать ведущие стилиевые черты художественной речи (образ-

		ность и эмоциональность) и характерные для неё языковые средства (конкретная, оценочная лексика, образная фразеология, сравнения, метафоры, эпитеты). Производить стилистический анализ художественного текста, выделяя в нём средства языковой выразительности. Иметь представление о речевой ситуации, характерной для научно-деловой речи: условия общения (официальная обстановка, 1 — много), основная задача речи (сообщение информации), ведущие стиливые черты (точность, официальность), характерные языковые средства. Учиться разграничивать научно-деловую и художественную речь, трансформировать художественную речь в деловую и наоборот
Контрольная работа № 5. Изложение «Барсучонок» по тексту Г. Скребицкого (упр. 364)	1	Обучающее изложение. Уметь пересказывать близко к тексту содержание отрывка, сохраняя основную мысль, последовательность изложения, выразительные средства языка

## Синтаксис и пунктуация

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Что изучают синтаксис	1 (§ 48)	Знать предмет изучения синтаксиса и пунктуации. Знать, чем отличается слово от предложения.



Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
и пунктуация. А. М. Пешковский		Иметь представление о роли знаков препинания в понимании смысла предложения
Словосочетание	2 (§ 49)	Знать, чем отличается словосочетание от слова и предложения; как строится словосочетание. Формировать умение устанавливать смысловую и грамматическую связь слов в словосочетании. Уметь выделять словосочетания из предложений, разбирать их, составлять словосочетания по схемам. Учиться использовать для выражения одинакового смысла разные словосочетания
Предложение. Интонация предложения. Виды предложений по цели высказывания. Восклицательные предложения	2 (§ 50, 51)	Знать основные признаки предложения; стилистические особенности употребления разных видов простых предложений; виды предложений по цели высказывания и интонации; особенности интонации побудительных предложений. Уметь интонационно правильно произносить повествовательные, побудительные и вопросительные предложения; использовать побудительные предложения с учётом речевой ситуации. Верно оформлять при письме соответствующие конструкции. Понимать роль интонации, логического ударения в более точной передаче смысла речи, чувства, настроения говорящего. Выразительно читать тексты (художественные, научные)

<p>Главные члены предложения</p>	<p>2 (§ 52)</p>	<p>Знать способы выражения подлежащего существительным, местоимением, сочетанием слов. Уметь находить основу предложения, в котором подлежащее выражено первичными формами (существительным, местоимением). Знать способы выражения сказуемого глаголом, существительным, полным или кратким прилагательным. Уметь находить основу предложения, в котором сказуемое выражено глаголом, существительным, полным или кратким прилагательным</p>
<p>Тире между подлежащим и сказуемым</p>	<p>2 (§ 53)</p>	<p>Знать способы выражения подлежащего и сказуемого; условия для постановки тире между подлежащим и сказуемым</p>
<p>Предложения распространённые и нераспространённые. Второстепенные члены предложения</p>	<p>4/3 (§ 54—58)</p>	<p>Знать определения второстепенных членов (что обозначают, на какие вопросы отвечают, чем могут быть выражены); роль второстепенных членов предложения в более точной и выразительной передаче содержания высказывания. Уметь находить второстепенные члены в предложении, распространять предложение второстепенными членами</p>
<p>Однородные члены предложения. Обобщающее слово перед однородными членами</p>	<p>3 (§ 59, 60)</p>	<p>Знать опознавательные признаки однородных членов предложения, правило постановки знаков препинания при однородных членах и обобщающих словах. Употреблять в речи предложения с однородными членами; соблюдать правильную интонацию при чтении предложений с однородными членами; обосновывать постановку знаков препинания в предложениях с однородными членами</p>

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
предложения. Двоеточие после обобщающего слова		
Контрольная работа № 6 и её анализ	2	Определять принадлежность текста к функциональной разновидности языка (разговорная, художественная речь, научно-деловая стиль речи)
Обращение	2 (§ 61)	Находить обращение в предложении; отличать обращение от подлежащего; составлять предложения с обращением с учётом речевой ситуации; использовать обращение как средство оценки того, кто говорит, и того, к кому обращаются с речью; выразительно читать предложения с обращением, соблюдая звательную интонацию. Верно ставить знаки препинания
Синтаксический анализ простого предложения	1 (§ 62)	Уметь производить синтаксический анализ (устный и письменный) простого предложения; конструировать простое предложение по заданной схеме
Сложное предложение	4 (§ 63)	Знать структурные различия между простыми и сложными предложениями. Уметь определять количество основ в предложении, роль союза <b>и</b> в предложении (для связи однородных членов или частей сложного предложения);

		составлять сложные предложения с союзом <b>и</b> . Уметь определять количество основ в предложении, границы частей в сложном предложении; правильно ставить знаки препинания между частями сложного предложения; «читать» схемы простых и сложных предложений; составлять предложения по указанным схемам
Прямая речь	2 (§ 64)	Знать, что такое прямая речь и слова автора; определять слова автора и прямую речь; составлять предложения с прямой речью, выразительно читать их; составлять схемы предложений с прямой речью. Знать, что такое диалог, реплика
Диалог	1 (§ 65)	Уметь правильно ставить знаки препинания при диалоге; составлять диалоги на заданную тему; вести диалог; интонационно правильно читать диалоги
Контрольная работа № 7	1	Проверять уровень сформированности умений в области орфографии, пунктуации и синтаксиса. Использовать в процессе письма изученные орфографические и пунктуационные правила

## Типы речи

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<input checked="" type="checkbox"/> Что такое тип речи	1 (§ 66)	Иметь общее представление об основных типах речи: описании, повествовании, рассуждении. Уметь разграничивать типы речи на основе их типового значения, используя при затруднении приём «фотографирования»

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p>Р Описание, повествование, рассуждение</p>	2 (§ 67)	Знать основные признаки понятия каждого типа речи. Уметь строить по образцу устный связный ответ, обосновывая в нём принадлежность текста к тому или иному типу речи (владение научной речью)
<p>Р Оценка действительности</p>	1 (§ 68)	Иметь представление о способах выражения оценки действительности посредством типового фрагмента текста, предложения, отдельных слов и сочетаний слов. Расширить активный словарь частотной лексики для выражения положительной и отрицательной оценки предметов, признаков, действий и состояний. Уметь создавать художественные тексты, используя в них оценочные высказывания. Писать сочинение по фотографии (упр. 546)

### Строение текста

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p>Р Строение текста типа рассуждения-доказательства</p>	1 (§ 69)	Иметь представление о рассуждении-доказательстве как разновидности типа речи <i>рассуждение</i> . Знать, на какой вопрос отвечает рассуждение-доказательство (п о ч е м у?), полную схему строения текста (тезис — аргумент, примеры — вывод) и языковые средства, используемые для соединения его частей ( <i>потому что, так как; поэтому, таким образом</i> ). Уметь находить

		<p>в художественном тексте и в учебной литературе фрагменты со значением рассуждения-доказательства. Уметь строить связанные высказывания по схеме рассуждения-доказательства, отвечая на вопросы учителя: «Почему в слове пишется ...?», «Почему в предложении ... следует поставить запятую?» и т. п. Уметь оформлять в виде рассуждения-доказательства языковой анализ (грамматический, стилистический и т. д.)</p>
<p>□ Анализ текста: определение типа речи. Контрольная работа № 8</p>	<p>1 (§ 69)</p>	<p>Знать основные признаки понятия <i>тип речи</i>, уметь оформить ответ в виде письменного рассуждения-доказательства</p>
<p>□ Соединение типов речи в одном тексте. Контрольная работа № 9. Изложение «Джек здоровается» (см. соответствующий раздел настоящего пособия)</p>	<p>1</p>	<p>Писать изложение. Уметь сохранять при пересказе стиль речи и типологическую структуру текста (художественная речь, повествование с двумя вкраплениями описания)</p>
<p>□ Анализ изложения</p>	<p>1</p>	<p>Совершенствовать текст изложения (работа над стилем и типологической структурой текста)</p>

## Морфология. Орфография

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Морфология как раздел науки о языке	1 (§ 70)	Знать предмет изучения морфологии. Знать названия самостоятельных и служебных частей речи. Тренироваться в умении распознавать слово как часть речи и определять морфологические признаки имён существительных, прилагательных и глаголов. Понимать важность и необходимость грамматического анализа слова, в частности для правописания. Иметь представление о междометиях

## Глагол

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Что обозначает глагол	1 (§ 71)	Уметь рассказывать (на основе изученного) о глаголе как части речи в форме научного описания. Уметь доказать, что данное слово является глаголом. Работать над обогащением словаря различными группами глаголов. Тренироваться в умении опознавать в тексте глаголы различных тематических групп
Правописание <b>не</b> с глаголами (закрепление)	1 (§ 72)	Используя известные правила, верно писать глаголы с данной орфограммой

Словообразование глаголов	1 (§ 73)	Знать основные способы образования глаголов. Тренироваться в умении об-разовывать глаголы. Совершенствовать умение опознавать в тексте глаголы
Правописание приставок <i>при-</i> и <i>пре-</i>	2 (§ 74)	Знать основные положения правила правописания приставок <i>при-</i> и <i>пре-</i> . Усвоить правописание соответствующих слов, содержащихся в материалах указанного параграфа
Виды глагола	1 (§ 75)	Знать различие между глаголами совершенного и несовершенного вида. Иметь представление о значениях видов глагола
Корни с чередованием букв <i>е—и</i>	1 (§ 76)	Знать перечень корней <i>-мер- // -мир-(а), -тер- // -тир-(а)</i> и т. д. Владеть способом определения написания корней с чередованием. Верно писать слова с чередующимися гласными
Инфинитив	1 (§ 77)	Знать, какая форма является для глагола начальной. Опознавать неопределённую форму глагола в тексте. Знать правописание неопределённой формы глагола
Возвратные глаголы. Правописание <i>-тся</i> и <i>-ться</i> в глаголах (за-крепление)	1 (§ 78)	Знать признаки возвратных и невозвратных глаголов. Используя известные правила, верно писать глаголы с <i>-тся</i> и <i>-ться</i>
Наклонение глагола	1 (§ 79)	Знать, какие наклонения имеет глагол в русском языке. Иметь представление о значениях наклонений глагола



Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Как образуется сослагательное (условное) наклонение глагола	1 (§ 80)	Знать, как образуется сослагательное наклонение. Уметь находить в тексте глаголы в форме сослагательного наклонения. Уметь образовывать глаголы в форме сослагательного наклонения и уместно использовать их в собственной речи
Как образуется повелительное наклонение глагола	2 (§ 81)	Знать, как образуется повелительное наклонение глагола. Уметь находить в тексте глаголы в форме повелительного наклонения. Уметь образовывать глаголы в форме повелительного наклонения и уместно использовать их в собственной речи
Времена глагола	1 (§ 82)	Закрепить умение верно определять морфологические признаки глагола, в том числе время. Уметь правильно образовывать и приносить глаголы в форме прошедшего времени
Спряжение глагола. Лицо и число	1 (§ 83)	Знать, что такое спряжение глагола. Уметь спрягать глаголы и определять окончания глаголов I и II спряжения. Определять лицо и число глаголов, данных в тексте
Правописание личных окончаний глаголов	2 (§ 84)	Видеть в тексте глаголы с безударным личным окончанием; знать окончания глаголов I и II спряжения наизусть. Знать и уметь применять способ определения верного написания окончания глагола, сопровождая свои действия примерами

Безличные глаголы. Переходные и непереходные глаголы	2 (§ 85)	Знать, какие глаголы считаются безличными. Уметь находить в тексте безличные глаголы (и личные в безличной форме) и использовать их в собственной речи. Знать и различать переходные и непереходные глаголы и правильно использовать их в речи
Контрольная работа № 10. Диктант и задания к нему	1	Применять в процессе письма изученные орфографические и пунктуационные правила

### Строение текста (продолжение)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p>☐ Как связываются предложения в тексте. «Данное» и «новое» в предложениях</p>	2 (§ 86)	Иметь представление о «данном» и «новом» в предложениях текста: знать, что «данное» обеспечивает связь между предложениями, а «новое» — развитие мысли в тексте. Находить «данное» в предложениях текста путём сопоставления этого предложения с предыдущим; находить «новое» посредством постановки вопроса от одного предложения текста к другому по краткому ответу на этот вопрос. Знать основное правило порядка слов: «данное» находится в начале предложения, «новое» — в конце. Выразительно читать тексты, выделяя «новое» посредством логического ударения.

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Строение текста типа повествования	2 (§ 87)	<p>Находить и исправлять ошибки в порядке слов. Избегать неуместного повторения слов в составе «данного»</p> <p>Иметь представление о строении повествования («данное» обозначает лицо, отвечает на вопрос кто?, «новое» обозначает действие, отвечает на вопрос что делает?). Находить в «большом» тексте фрагменты со значением повествования; различать повествование и похожее на него описание с глаголами состояния, используя приём «фотографирования». Правильно строить повествовательные тексты художественного и делового стилей: уметь детализировать действия, подробно рассказывать о них, выбирая наиболее подходящие глаголы движения; уместно использовать видоизменённые формы, разнообразные слова и выражения, обозначающие последовательность действий (сначала, затем, наконец и т. п.). Иметь представление об «опасных местах» в повествовательных текстах: не допускать повторов в «данном» (Петя..., Петя...; Я..., Я..., Я...) и «новом». (Барсик сначала побежал к нам, потом убежал в кусты, и потом побежал к дуслу.) Уметь замечать и исправлять ошибки в построении повествовательных текстов (упр. 667). Создавать повествовательные зарисовки (этюды) по картине, по предложенной или самостоятельно выбранной теме</p>

## Имя существительное

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Что обозначает имя существительное	1 (§ 88)	Уметь рассказывать (на основе изученного ранее) об имени существительном как части речи в форме научного описания. Уметь доказать, что данное слово является именем существительным. Тренироваться в умении опознавать имена существительные, образованные от прилагательных и глаголов (признак и действие выражены через значение предметности). Тренироваться в умении составлять план к лингвистическому тексту в форме вопросов. Работать над обогащением словаря с различными группами имён существительных
Словообразование имён существительных	1 (§ 89)	Тренироваться в умении образовывать имена существительные от других частей речи. Знать основные способы образования имён существительных. Совершенствовать умение опознавать в тексте имена существительные со значением отвлечённого действия и признака
Правописание суффиксов существительных <i>-чик-</i> , <i>-щик-</i> , <i>-льщик-</i> , <i>-ек-</i> , <i>-ик-</i> ( <i>-чик-</i> )	2 (§ 90, 91)	Тренироваться в умении обнаруживать при письме слова, в которых суффикс сливается с предшествующей частью слова; правильно определять словообразующую основу. Уметь образовывать существительные с суффиксами <i>-чик-</i> , <i>-щик-</i> и правильно писать их. Усвоить способ определения верного написания суффиксов <i>-ек-</i> , <i>-ик-</i>

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p>Правописание <b>о — е (ё)</b> после шипящих и <b>ц</b> в суффиксах и окончаниях <b>и ц</b> в суффиксах имён существительных и прилагательных</p>	<p>1 (§ 92)</p>	<p>Знать правила правописания <b>о — е (ё)</b> после шипящих и <b>ц</b> в суффиксах и окончаниях имён существительных и прилагательных. Уметь объяснить правописание подобных слов. Соотнести примеры правописания <b>о — е (ё)</b> после шипящих в корнях слов и в служебных морфемах (суффиксах и окончаниях)</p>
<p>Правописание сложных имён существительных</p>	<p>2 (§ 93)</p>	<p>Иметь представление об основных положениях орфографического правила и усвоить правописание соответствующих слов, включённых в упражнения указанного параграфа</p>
<p>Правописание <b>не</b> с именами существительными и прилагательными</p>	<p>1 (§ 94)</p>	<p>Знать и уметь применять способ определения тех случаев, когда <b>не</b> является отрицанием, а когда частью слова, сопровождающая свои действия примерами. В пределах положительных оценок верно писать существительные с <b>не</b></p>

Одушевлённые и неодушевлённые имена существительные	1 (§ 95)	Знать, на чём основываются различия между одушевлёнными и неодушевлёнными именами существительными. Иметь представление об использовании приёма олицетворения в художественной литературе
Собственные и нарицательные имена существительные	1 (§ 96)	Знать, на чём основываются различия между собственными и нарицательными именами существительными. Уметь видеть в тексте имена собственные и правильно их писать. Тренироваться в умении пересказывать лингвистический текст
Род имён существительных. Существительные общего рода. Род несклоняемых имён существительных	2 (§ 97—99)	Знать способ определения рода имён существительных. Учиться использовать различные словари в случае сомнений в определении рода имён существительных. Уметь образовывать и правильно употреблять в речи существительные общего рода. Знать, как определяется род несклоняемых имён существительных; тренироваться в умении правильно употреблять в речи несклоняемые имена существительные
Число имён существительных	1 (§ 100)	Иметь представление о значении форм числа имени существительного, о существительных, имеющих формы только единственного или только множественного числа. Тренироваться в умении правильно образовывать трудные формы множественного числа. Учиться точно,

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
		уместно, стилистически целесообразно использовать имена существительные в речи
Падеж и склонение имён существительных	1 (§ 101)	Закрепить умение определять склонение и падеж имени существительного. Знать, как склоняются существительные среднего рода на <i>-мя</i> и существительное <i>путь</i>
Правописание безударных падежных окончаний имён существительных	1 (§ 102)	Уметь обнаружить в тексте имена существительные с безударным окончанием, обозначаемым буквой <i>и</i> или <i>е</i> . Знать (уметь перечислить) случаи написания окончаний <i>и</i> и <i>е</i> в безударном положении в единственном числе; приводить соответствующие примеры
Употребление имён существительных в речи	1 (§ 103)	Определять синтаксическую роль имени существительного. Совершенствовать умения синтаксического анализа предложений и словосочетаний

## Строение текста (продолжение)

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p>□ Строение текста типа описания предмета</p>	<p>1 (§ 104)</p>	<p>Иметь представление об описании предмета как о разновидности типа речи <i>описании</i>. Знать, как строится текст типа описания предмета («данное» обозначает предмет и отвечает на вопрос <i>кто?</i> или <i>что?</i>, «новое» обозначает признак и отвечает на вопрос <i>как о?</i>). Опознавать в «большом» тексте фрагменты со значением описания предмета, находить в них «данное» и «новое». Знать основные способы выражения «данного» и «нового» в этом фрагменте текста и применять их при создании текста</p>
<p>□ Редактирование текстов типа описания предмета</p>	<p>2 (§ 104)</p>	<p>Знать «опасные места» в структуре текста: не допускать лексических повторов в «данном», использовать разные морфологические средства для выражения признака в «новом». Находить и исправлять ошибки в строении текста, используя материалы упражнений указанного параграфа</p>
<p>□ Создание текстов типа описания предмета художественного и делового стилей</p>	<p>2 (§ 104)</p>	<p>Различать художественное и деловое описание предмета. Для повышения выразительности художественного описания использовать определительные словосочетания в составе «данного».</p> <p>Правильно строить художественные и деловые тексты с описанием предмета: создавать этюды-зарисовки по данному началу, по картине, включать эти зарисовки в письма к друзьям; составлять деловые описания предмета (животного) в жанре объявления</p>



Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Р Контрольная работа № 11. Сочинение на тему «Знакомьтесь, мой друг ...»	2	Написание и анализ сочинения

## Соединение типов речи в тексте

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Р Типы речи в тексте	1 (§ 105)	Проводить типологический анализ «большого» текста, в котором соединяются разные типы речи. Определять ведущий тип речи и типовые фрагменты
Р Анализ и редактирование текста	2 (§ 104, 105)	Обосновывать уместность включения фрагментов в текст (яснее выразить основную мысль, привлечь внимание к главному, передать отношение автора к предмету речи). Уметь исправлять недостатки в типологической структуре текста, используя материалы упражнений указанного параграфа

<p>□ Подготовка к домашнему сочинению «Знакомьтесь, мой друг ...» (см. контрольную работу № 11)</p>	<p>2</p>	<p>Уметь прогнозировать типологическую структуру создаваемого высказывания. Составлять не только план, но и типологическую схему текста сочинения. Готовиться к написанию домашнего сочинения</p>
<p>□ Соединение типов речи в тексте. Контрольная работа № 12. Изложение «Друг детства»</p>	<p>3</p>	<p>Сохранять типологическую структуру текста при пересказе</p>

### Имя прилагательное

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p>Что обозначает имя прилагательное. Прилагатель-</p>	<p>2 (§ 106)</p>	<p>Уметь рассказывать (на основе изученного) об имени прилагательном как части речи в форме научного описания. Уметь доказать, что слово является именем прилагательным. Знать, на какие разряды делятся имена прилагательные. Знать признаки качественных, относительных и притяжательных</p>

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
<p>ные качественные, относительные и притяжательные</p>		<p>прилагательных. Тренироваться в умении опознавать в тексте имена прилагательные различных разрядов. Работать над обогащением словаря учащихся именами прилагательными различных разрядов</p>
<p>Правописание окончаний имён прилагательных</p>	<p>1 (§ 107)</p>	<p>Уметь обнаружить в тексте словосочетания, в состав которых входит имя прилагательное с безударным окончанием. Знать смешиваемые окончания. Знать и уметь применять способ определения верного написания безударного окончания (по вопросу, за исключением слов на <b>-ый, -ий</b>); приводить примеры. В пределах положительных оценок писать имена прилагательные с безударным окончанием</p>
<p>Словообразование имён прилагательных</p>	<p>1 (§ 108)</p>	<p>Знать основные способы образования имён прилагательных и типичные морфемы. Уметь образовывать имена прилагательные. Совершенствовать умение опознавать в тексте имена прилагательные</p>
<p>Прилагательные полные и краткие.</p>	<p>2 (§ 109)</p>	<p>Различать полную и краткую формы имён прилагательных. Уметь находить в тексте краткие имена прилагательные и определять их синтаксическую роль.</p>

<p>Правописание кратких прилагательных с основой на шипящей</p>		<p>Знать, что в кратких прилагательных на шипящей не пишется <b>в</b>; верно писать эти слова в сопоставлении с существительными и глаголами с шипящими на конце</p>
<p>Правописание суффиксов <b>-к-</b> и <b>-ск-</b> в именах прилагательных</p>	<p>2 (§ 110)</p>	<p>Знать основные положения правила правописания суффиксов <b>-к-</b> и <b>-ск-</b> в именах прилагательных и усвоить правописание соответствующих слов, содержащихся в материалах параграфа</p>
<p>Правописание <b>н</b> и <b>ни</b> в именах прилагательных, образованных от имён существительных</p>	<p>2 (§ 111)</p>	<p>Усвоить основные положения правила правописания <b>н</b> и <b>ни</b> в именах прилагательных, образованных от имён существительных. Опирайтесь на морфемно-словообразовательный анализ при объяснении правописания слов, соответствующих данному правилу</p>
<p>Правописание сложных имён прилагательных</p>	<p>2 (§ 112)</p>	<p>Знать основные положения правила правописания сложных имён прилагательных. Усвоить правописание соответствующих слов, содержащихся в материалах параграфа</p>

Тема	Кол-во часов	Результаты обучения
Сравнительная и превосходная степени имён прилагательных и их образование	2 (§ 113—115)	Иметь представление о том, как различаются по значению сравнительная и превосходная степени имён прилагательных. Знать, как образуются степени сравнения, и тренироваться в умении их образовывать и писать орфографически правильно. Уметь находить в тексте данные формы имён прилагательных
Итоговая (годовая) контрольная работа № 13	2	

**Резервные уроки (5 часов)**

# КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ В 5 КЛАССЕ

---

## КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 1

Сочинение на тему  
«Памятный день летних каникул»

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

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

### Схема анализа сочинения

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

## КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 2

Диктант и задания к нему

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

---

## В а р и а н т<sup>1</sup>

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

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

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

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

## В а р и а н т

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

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

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

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

1. Выпишите из текста пять слов с разными орфограммами в корне. Подчеркните нужную букву.

2. Выделите в первом абзаце безударные окончания имён прилагательных.

3. Выделите в любом предложении безударные личные окончания глаголов.

### Схема анализа диктанта

1. Количество учащихся, писавших диктант.

2. Общее количество ошибок: орфографических, пунктуационных.

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

<sup>1</sup> Выбор одного из двух предложенных текстов предоставляется учителю.

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

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

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 3**

#### **Проверочная работа по фонетике и орфоэпии**

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

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

2. Выполните устный фонетический анализ слов: *пяты́ю* (I вариант); *семью́* (II вариант).

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

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

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

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

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

1) [с'] — согласная, мягкая, парная, глухая, парная.

2) [с'] — согласный, мягкий, парный, глухой, парный.

Обоснуйте свой выбор.

**Примечание.** Второе и пятое задания проверяются учителем устно: ученик произносит каждое слово правильно, в соответствии с пометами. Письменная форма проверки в данном случае неуместна, так как контролируется устная речь. Идеально было бы провести всю проверочную работу, не прибегая к письму.

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

**Задание 1.** Верно или неверно указаны твёрдость / мягкость, глухость / звонкость, парность / непарность.

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



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

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

## КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 4

### Диктант и задания к нему

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

### *Муравей и паук*

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

А хозяин леса жалел пастухов, позвал он в свидетели паука. Паук стал просить: «Не обижайте пастухов! Едят они на земле, *потому*<sup>1</sup> крошки остаются в траве. Но там они не пропадают, их поедают птицы и тем насыщаются».

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

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

(По Ф. Яковсону)

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

2. Вспомните, какие виды орфограмм в корне вы знаете. Напишите по одному примеру на разные случаи (каждый пример запишите на отдельной строке).

3. Запишите по 3 однокоренных слова к глаголам *обвинял* (I вариант), *обижают* (II вариант). Выделите корень.

### Схема анализа диктанта

#### Орфография

1. Количество учащихся, писавших диктант.

---

<sup>1</sup> Написание выделенных слов по ходу диктанта разъясняется: слова *потому*, *вниз*, *посередине* пишутся слитно.

2. Общее количество ошибок: орфографических, пунктуационных.

3. Количество ошибок: а) в корне слова (примеры типичных ошибок); б) в приставках; в) в других случаях.

4. Процент ошибок в корне слова от всего числа орфографических ошибок (не должен превышать 30%).

### **Пунктуация**

1. Запятая в сложном предложении.

2. Прямая речь.

3. Восклицательное предложение.

4. Лишние знаки.

### **Схема анализа заданий к диктанту<sup>1</sup>**

#### **Задание 1**

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

#### **Задание 2**

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

#### **Задание 3**

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

## **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 5**

### **Изложение «Барсучонок»**

**Цель работы:** проверить умения: 1) подбирать к тексту заголовок, отражающий основную мысль текста; 2) составлять план текста; 3) писать близкое к исходному тексту изложение, сохраняя в нём композиционное строение и языковые средства, характерные для художественного стиля речи и использованные автором в данном фрагменте (конкретные слова и выражения, помогающие автору нарисовать картину; слова в переносном значении, создающие образ; разговорные, эмо-

<sup>1</sup> Указывается число ошибок и количество учащихся, допустивших эти ошибки.

ционально-оценочные слова и выражения, которые раскрывают отношение автора к тому, что он описывает).

**Задание** — см. учебник, упр. 364.

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

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

2. Изложение: написано по плану, не соответствует плану.

3. Основная мысль: передана, не передана.

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

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

6. Ошибки орфографические, пунктуационные, грамматические, речевые.

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 6**

**Анализ текста: определение стиля речи**

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

1. Спишите текст.

2. Определите функциональную разновидность языка, укажите речевую ситуацию, в которой может быть использован этот текст.

3. Подчеркните слова и выражения, характерные для этой функциональной разновидности языка.

### **Тексты для анализа**

#### **В а р и а н т**

Зима на исходе. Сонно хмурится солнце в лесу, сонно ресницами игл щурится лес. Снег на дорогах чернеет, и в пол-

день на них маслянисто блещут лужицы. Пахнет снегом и берёзовыми почками.

(По Б. Пастернаку)

### В а р и а н т

— А какая Италия?

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

(Ю. Казаков)

### В а р и а н т

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

(Словарь-справочник)

### Схема анализа контрольной работы № 6

1. Стиль определён: верно, неверно.

2. Речевая ситуация «вычитана» из текста, указаны её признаки: условия общения (где?), (с кем?), задачи речи (зачем?).

3. Характерные языковые средства подчёркнуты: правильно и полностью, правильно, но не полностью, неправильно.

### КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 7

#### Диктант и задания к нему

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

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

«Мальчики, проводите меня домой!» — предложила Нина. Ветер налетает с новой силой, морщит гладь реки, а потом стихает. Но вот зашуршал камыш, и на воде появились кружки от первых капель\*. Сплошной полосой пошёл проливной дождь. Нина радостно закричала: «Бежим, ребята!»

1. В последнем предложении первого абзаца выделите основу.
2. Составьте схему предложения, обозначенного звёздочкой.
3. Выпишите из выделенных предложений словосочетания: I вариант — 1-е предложение, II вариант — 2-е предложение.
4. Выполните морфологический разбор выделенных слов: I вариант — *в голубом просвете*, II вариант — *сплошной полосой*.
5. Запишите слова и выполните их морфемный анализ: I вариант — *налетает*, II вариант — *стихает*. Запишите два слова с таким же составом.

### Схема анализа диктанта

#### Орфография

1. Орфограммы в корне слова: а) проверяемые гласные; б) непроверяемые гласные; в) проверяемые согласные; г) непроверяемые согласные; д) чередующиеся гласные.
2. **Ь** в конце и середине слова.
3. Гласный после шипящих в разных частях слова.
4. Другие ошибки.

#### Пунктуация

1. Запятая между однородными членами: а) при бессоюзном соединении; б) перед союзом **а**; в) отсутствие запятой перед союзом **и**.
2. Запятая в сложном предложении, части которого соединены союзом **и**.
3. Знаки препинания при прямой речи.
4. Запятая при обращении.
5. Общее количество ошибок: орфографических, пунктуационных.

### Схема анализа заданий к диктанту

#### Задание 1

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

#### Задание 2

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

#### Задание 3

1. Все словосочетания выписаны верно.
2. Указаны не все словосочетания.
3. Ошибочно включена грамма-

тическая основа. 4. Нарушения в смысловой связи между словами. 5. Задание не выполнено.

#### **Задание 4**

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

#### **Задание 5**

1. Морфемный анализ слова выполнен верно.
2. Допущены ошибки в анализе.
3. Слова с таким же составом подобраны верно.
4. Слова с таким же составом подобраны неверно.
5. Задание не выполнено.

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 8**

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

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

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

#### **Тексты для анализа**

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

*(По Г. Скребицкому)*

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

*(По С. Огневу)*

3. Ловко перелезая с ветки на ветку, попугай подбирался к висевшему яблоку, срывал его своим мощным клювом, затем брал в лапу и выгрызал клювом с одной стороны из яблока мякоть. Потом доставал зёрнышки, с аппетитом их ел, а надкусанное яблоко бросал вниз на траву. Расправившись с одним, он тут же направлялся к другому.

## Схема анализа контрольной работы № 8

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

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

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

2. Приведены доказательства: ...

### II. Анализ формы ответа.

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

2. Использована книжная речь с элементами разговорной, использована только нейтральная лексика.

## КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 9

### Изложение «Джек здоровается»

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

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

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

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

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

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

— Джек, здравствуй! — сказал папа.

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

(По Г. Скребицкому)

### Схема анализа изложения

1. Сохранены или не сохранены изобразительные средства:

- 1) признаки предмета
- 2) действия собаки
- 3) действия мальчиков
- 4) прямая речь (1-й случай)  
прямая речь (2-й случай)

подчёркнуты

2. Структура текста:  
сохранено

выделена  
на полях

- 1) 1-е описание: полностью  
частично
- 2) 2-е описание: полностью  
частично
- 3) 2-е описание объединено с 1-м.
3. Заголовок: отражает тему или основную мысль, содержит экспрессию.
4. Абзацы: выделены, не выделены.
5. Ошибки: речевые, грамматические, орфографические, пунктуационные.

### КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 10

#### Диктант и задания к нему

**Цель работы:** установить уровень сформированности навыков правописания окончаний глаголов, корней с чередованием гласных, умения разграничивать части сложного предложения и однородные члены предложения, связанные союзом **и**.



## Как заяц спас старику жизнь

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

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

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

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

(По К. Паустовскому)

1. Выделите в рамочку безударные окончания глаголов I спряжения (I вариант), II спряжения (II вариант).

2. Объясните правописание окончаний одного из глаголов (укажите признак, который помогает определить принадлежность глагола к I или II спряжению).

3. Разберите по составу слова *разрастается* (I вариант), *выбираются* (II вариант).

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

### Схема анализа диктанта

#### Орфография

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

2. Гласные и согласные в приставках.

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

4. Другие ошибки.

#### Пунктуация

1. Знаки препинания при однородных членах: а) запятая между однородными членами при бессоюзном

соединении; б) отсутствие запятой при однородных членах с союзом **и**.

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

Общее количество ошибок: орфографических, пунктуационных.

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

#### **Задание 1**

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

#### **Задание 2**

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

## **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 11**

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

**Цель работы:** проверить, умеют ли учащиеся, отталиваясь от формулировки темы: 1) уточнить основную мысль и отобразить содержание высказывания так, чтобы тема сочинения была раскрыта, а основная мысль передана; 2) выбрать соответствующую теме и основной мысли форму изложения (ведущим типом речи в сочинении должно быть описание предмета с включёнными в него фрагментами повествования и рассуждения); 3) выбрать нужный стиль речи (художественный) и использовать в сочинении языковые средства, помогающие: а) нарисовать словом картину; б) передать своё отношение к предмету речи; 4) правильно строить текст типа описания предмета, используя в «новом» для обозначения признаков предмета не только имена прилагательные, но и другие грамматические средства (глаголы, существительные со значением призна-

ка, определительные словосочетания), а в «данном», предупреждая лексический повтор, слова со значением части целого, местоимения, контекстные синонимы.

#### **Схема анализа сочинения**

1. Тема: раскрыта полно, раскрыта неполно, не раскрыта.

2. Основная мысль: передана, отсутствует.

3. Использованы типы речи: описание, повествование, рассуждение.

4. Отобранные языковые средства: а) помогают нарисовать картину; б) передают отношение автора к описываемому предмету; в) помогают избежать лексического повтора в «данном»; г) помогают избежать грамматического повтора в «новом».

5. Число ошибок и недочётов: грамматических, речевых, орфографических, пунктуационных.

### **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 12**

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

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

1. Напишите изложение от 3-го лица (мальчика зовут Дениской), сохраняя стиль и тип речи.

2. Дополните пересказ собственным рассуждением в развитие основной мысли текста. (Правильно ли поступил Дениска, раздумав тренироваться на мишке?)

#### ***Друг детства***

Я решил заняться боксом.

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

— Погляди, какой тугой. Живот толстый. Ишь как выка- тил! Чем не груша?

Я обрадовался. Устроил мишку на диване, чтобы мне удоб- ней было об него тренироваться и развивать в себе силу уда- ра.

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

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

*(По В. Драгунскому)*

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

1. Структура текста: описание сохранено полностью, сокращено, отсутствует.

2. Языковые средства в описании: для передачи зна- чения признака в «новом» использованы прилагатель- ные, глаголы, словосочетания.

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

4. Структура рассуждения соблюдена: имеется тезис, обоснование.

## **КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА № 13**

### **Итоговый тест**

С целью определения уровня базовой подготовки по русскому языку в мае необходимо провести письмен- ную контрольную работу. Один из вариантов такой проверки — тест. Тестовая форма проверки позволяет существенно увеличить объём контролируемого мате- риала по сравнению с традиционной контрольной рабо- той (диктантом с грамматическим заданием) и тем са- мым создаёт предпосылки для повышения информа- тивности и объективности результатов.

Предлагаем два варианта теста, нацеленного на про- верку базовых умений и навыков.

## В а р и а н т

### Часть I

**а.** Выберите заголовки, отражающие основную мысль стихотворения.

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

(А. Яшин)

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

**б.** Укажите средство связи предложений.

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

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

**в.** Определите тип речи.

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

(По К. Паустовскому)

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

**г.** Определите функциональную разновидность языка.

— Оля, а кто такой Тимур?

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

1) Художественная речь. 2) Научный стиль. 3) Деловой стиль. 4) Разговорная речь.

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

1) Монологическая речь. 2) Диалогическая речь.

## Часть II

**а.** Укажите имена существительные.

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

**б.** Укажите глаголы.

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

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

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

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

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

**д.** Укажите словосочетания.

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

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

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

**ё.** Укажите побудительные предложения.

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

**ж.** Укажите предложение с обстоятельством.

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

**з.** Найдите сложные предложения.

- 1) В синем небе звёзды блещут, в синем море волны хлещут...
- 2) Тучка по небу идёт, бочка по морю плывёт.
- 3) Мы объехали весь свет, торговали соболями, чернобуры-

ми лисами. 4) Тут он в точку уменьшился, комаром оборотился... (А. Пушкин) 5) Мы хотели, чтобы скорей наступил день.

### Часть III

**а.** Укажите слова с проверяемой гласной в корне.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**е.** Укажите глаголы с окончанием **-ет**.

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

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

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

**ж.** В конце каких предложений следует поставить вопросительный знак?

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

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

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

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

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

**к.** В каких предложениях есть пунктуационные ошибки?

1) Осыпался с берёзы лист и, как ковёр, устлал дорогу...  
2) Улыбнулись сонные берёзки растрепали шёлковые косы...

3) Школа тотчас наполнилась голосами, смехом, шарканьем ног...

4) С классом мы побывали в Смоленске, Новгороде, Самаре, и Вологде.

#### *Часть IV*

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

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

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

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

**в.** Укажите слова, образованные приставочным способом.

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

**г.** В каких словосочетаниях прилагательные употреблены в переносном значении?

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

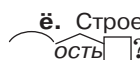
**д.** Чем являются выделенные слова в выражениях *сахарный снег*, *чугунный грохот*, *мёртвая тишина*, *золотая осень*?

- 1) Фразеологизмами. 2) Эпитетами. 3) Метафорами. 4) Синонимами.



е. Укажите слова с нулевым окончанием.

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

ё. Строение каких слов соответствует морфемной модели ?

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

## В а р и а н т

### Часть I

а. Выберите заголовки, отражающие основную мысль стихотворения.

Пришла телеграмма,  
Слов — меньше десятка.  
Но вдруг поседела  
Упрямая прядка...  
Пришла телеграмма —  
Лицо посветлело.

Пришла телеграмма —  
И боль отлетела...  
В строчках коротких  
Она уместилась.  
Пришла телеграмма —  
И жизнь изменилась.

(Ф. Васильев)

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

б. Укажите средство связи предложений.

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

(Ю. Казаков)

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

в. Определите тип речи.

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

(По К. Паустовскому)

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

г. Определите функциональную разновидность языка.

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

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

1) Художественная речь. 2) Научный стиль. 3) Деловой стиль. 4) Разговорная речь.

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

1) Диалогическая речь. 2) Монологическая речь.

## Часть II

а. Укажите имена существительные.

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

б. Укажите глаголы.

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

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

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

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

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

д. Укажите словосочетания.

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

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

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

ё. Укажите побудительные предложения.

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

**ж.** Укажите предложение с обстоятельством.

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

**з.** Найдите сложные предложения.

1) Дверь тихонько зашуршала, и в светлицу входит царь...  
2) Пушки с пристани палат, кораблю пристать велют.  
3) Гости князю поклонились, вышли вон и в путь пустились.

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

(А. Пушкин)

5) Я знал, когда приедет друг.

### Часть III

**а.** Укажите слова с непроверяемой гласной корня.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**ж.** В конце каких предложений следует поставить вопросительный знак?

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

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

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

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

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

**к.** В каких предложениях допущены пунктуационные ошибки?

1) Белеет парус одинокий в тумане моря голубом!.. 2) Играют волны ветер свищет... 3) День был свежий, солнечный, и безветренный. 4) Дельфины прыгали, кувыркались и играли в воде.

#### *Часть IV*

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

- 1) Вода.
- 2) Водяной.
- 3) Безводный.

**б.** Какое(ие) слово(а) являе(ю)тся однокоренным(и) к прилагательному *косолапый*?

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

**в.** Укажите слова, образованные сложением.

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

**г.** В каких словосочетаниях прилагательные употреблены в переносном значении?

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

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

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

е. Укажите слова с нулевым окончанием.

- 1) Отварить. 2) Журналом. 3) Баянист. 4) Цветник.  
5) (Много) туч. 6) Бегаёт. 7) Столов. 8) Прибегал.

ё. Строение каких слов соответствует морфемной модели  
ость □?

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

## ОТВЕТЫ

### I вариант

#### Часть I

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

#### Часть II

- а — 1, 3, 4, 5    е — 1  
б — 1, 4, 5, 7    ё — 1  
в — 1, 3, 5, 6    ж — 2  
г — 1, 3, 4, 6    з — 1, 2, 5  
д — 1, 3

#### Часть III

- а — 1, 3, 4, 6    ё — 1, 2, 4  
б — 1, 2, 5, 6    ж — 1, 3  
в — 1, 4, 5        з — 2  
г — 1, 3, 6        и — 2, 4  
д — 2, 3, 4        к — 2, 4  
е — 2, 3, 6

#### Часть IV

- а — 3              д — 2  
б — 2              е — 1, 5, 6, 8  
в — 1, 2, 5, 7    ё — 2, 4, 5, 6  
г — 1, 3

### II вариант

#### Часть I

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

#### Часть II

- а — 2, 3, 5, 7    е — 2  
б — 2, 5, 6, 8    ё — 3  
в — 1, 3, 4, 5    ж — 1  
г — 1, 4, 5, 6    з — 1, 4, 5  
д — 2, 4

#### Часть III

- а — 1, 4, 5, 6    ё — 4, 5, 6  
б — 1, 2, 5, 6    ж — 2, 3  
в — 2, 3, 5        з — 1  
г — 2, 4, 6        и — 1, 4  
д — 2, 3, 6        к — 2, 3  
е — 1, 3, 5

#### Часть IV

- а — 2              д — 2  
б — 2              е — 3, 4, 5, 8  
в — 2, 4, 7        ё — 2, 4, 5  
г — 2, 3

Для проведения итогового контроля рекомендуется также воспользоваться пособием В. В. Львова «Контрольные и проверочные работы к УМК под ред. М. М. Разумовской. Русский язык. 5 класс» (М., 2020 и последующие издания).

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

---

## ФОНЕТИКА. ОРФОЭПИЯ. ГРАФИКА

Обучение фонетике в русскоязычной школе направлено прежде всего на решение практических задач — привитие учащимся прочных орфоэпических умений и навыков. Значение правильного произношения и ударения определяется их коммуникативной функцией, так как искажение русских звуков, неправильная постановка ударения или неправильное интонирование могут затруднить понимание или привести к неправильному пониманию высказывания. Л. В. Щерба считал, что «ошибки в произношении ничуть не лучше ошибок, например, в грамматическом роде имён существительных, в падеже и т. п., а зачастую являются хуже их, так как мешают осуществлению основной цели языка — коммуникации, то есть взаимопониманию».

Фонетика представляет собой раздел языкознания, который изучает звуковую систему языка, а именно: звуки речи, их варианты, позиционные и исторические чередования, слоговоеделение, ударение, фонетическое слово.

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

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

**Правило второе.** Работа по фонетике и орфоэпии должна быть систематической и планомерной и не может ограничиваться рамками 5 класса, а должна продолжаться до 9 класса и далее.

**Правило третье.** Чтобы овладеть практическими умениями в области орфоэпии, нужно усвоить следующие нормы (в 5 классе):

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

Кратко охарактеризуем узловые темы обновлённого раздела.

**Понятие об устной речи.** Главное, что должны уяснить школьники: без овладения устной речью невозможно полноценное изучение родного языка. Основной приём, которым пользуется учитель, — сопоставление и дифференциация устной и письменной речи, звуков и букв. Из речи школьников важно вытеснить такие привычные и в то же время неграмотные высказывания, как: *В слове произносится буква ...; Пишется звук ...; [г] — это согласная, звонкая, твёрдая* и т. п. Пятиклассники постепенно учатся говорить и писать примерно так: *На месте буквы ... произносится звук ... . Буква ... в письменной речи обозначает звук ... . Согласный ... обозначается на письме буквой ...* и т. п.

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

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

Особо нужно отметить, что в учебнике использованы следующие знаки: [j'], [ч'], [щ']. В вузовских пособиях

мягкость этих согласных не обозначается, однако школьная практика показывает, что такая запись (без указания на мягкость этих звуков) провоцирует учеников на ошибку в характеристике твёрдости / мягкости указанных непарных согласных. Именно поэтому учебник предлагает знаки с указанием мягкости данных согласных. Кроме того, ученики получают элементарные сведения о редуцированных [ть] и [ь] и учатся использовать соответствующие значки при транскрибировании несложных слов. Введено понятие о сонорных и шумных, парных и непарных согласных звуках. Парность / непарность согласных звуков теперь обязательно указывается при проведении фонетического анализа.

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

Ученики знакомятся с понятиями: *слог, словесное ударение, логическое ударение*, с основными отличительными особенностями русского словесного ударения: *разноместностью и подвижностью*.

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

Безусловно, характеристика безударных гласных звуков — довольно сложный материал для ученика. А вопрос об обозначении соответствующих звуков в транскрипции до сих пор является дискуссионным в практике преподавания русского языка. При проведении фонетического анализа, транскрипции важно



помнить, что школа не ставит цели обеспечивать подготовку, которую получают профессиональные лингвисты. Однако обратить внимание пятиклассников на различие в звучании ударных и безударных гласных (в предударной и заударной позиции) очень важно. Чтобы помочь ученику разобраться в этом вопросе, учебник предлагает специальное разъяснение в виде таблиц.

**Безударные гласные, которые обозначаются буквами *а, о* (после твёрдых согласных)**

1-й предударный слог	Остальные безударные слоги	Буквы, которыми обозначается безударный гласный
[а] с[а]пóг ( <i>сапог</i> ) н[а]гá ( <i>нога</i> )	[ъ] п[ъ]рошóк ( <i>порошок</i> ) комéт[ъ] ( <i>комета</i> )	<i>а, о</i>

**Безударные гласные, которые обозначаются буквами *е, я, а* (после мягких согласных)**

1-й предударный слог	Остальные безударные слоги	Буквы, которыми обозначается безударный гласный
[и] ([и <sup>о</sup> ]) п[и <sup>о</sup> ]на́л ( <i>пенáл</i> ) р[и <sup>о</sup> ]бýна ( <i>рябýна</i> ) ч[и <sup>о</sup> ]щóба ( <i>чащóба</i> )	[ь] п[ь]рвоцвёт ( <i>первоцвет</i> ) п[ь]тачóк ( <i>пяточок</i> ) ч[ь]совщýк ( <i>часовщик</i> )	<i>е, я, а</i>

Учитель же может воспользоваться в своей работе таблицей, которая более подробно разъясняет детали этого вопроса и даёт возможность освежить в памяти сложную лингвистическую тему, чтобы уверенно себя чувствовать при проведении фонетического и орфоэпического анализа.

### Трудные случаи фонетического анализа (гласные звуки)

Гласный под ударением	1-й предударный слог		Остальные предударные слоги		Заударный слог		Буква гласного звука
	после твёрдых согласных	после мягких согласных	после твёрдых согласных	после мягких согласных	после твёрдых согласных	после мягких согласных	
[á]	[a]	[и] ([и <sup>о</sup> ])	[ъ]	[ь]	[ъ]	[ь]	<i>а, я</i>
[ó]	[a]	—	[ъ]	—	[ъ]	—	<i>о, ё</i>
[э]	[ы] ([ы <sup>о</sup> ])	[и] ([и <sup>о</sup> ])	[ъ]	[ь]	[ъ]	[ь]	<i>е, э</i>
[ú]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	<i>у, ю</i>
[ы́]	[ы]	—	[ы]	—	[ы]	—	<i>ы, и</i>
[и́]	—	[и]	—	[и]	—	[и]	<i>и</i>

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

**Алфавит. Буквы и звуки.** Изучение данной темы имеет немалое значение. Фонетика и графика должны

предстать перед учениками как проявление двух разных форм речи — устной и письменной. Кроме того, проводится систематическая работа по формированию навыков правильного произношения звуков и названий соответствующих букв.

**Правило четвёртое.** Приучать школьников постоянно сверяться с рекомендациями бумажных и электронных словарей, правильно читать и понимать словарные статьи, посвящённые тому или иному конкретному слову. Напомним, о каких словарях идёт речь. Это прежде всего «Орфоэпический словарь русского языка» под ред. Н. А. Еськовой (2014), «Большой орфоэпический словарь русского языка» под ред. Л. Л. Касаткина (2-е изд., 2017), «Словарь собственных имён русского языка» Ф. Л. Агеенко (2010), «Орфоэпический словарь русского языка для школьников» В. В. Львова (2016).

**Правило пятое.** На уроках фонетики и орфоэпии нельзя обойтись без технических средств, позволяющих принимать дикторские радиопередачи, и особенно диктофонов. Они незаменимы как средство фиксации и многократного воспроизведения устной речи учителя, диктора, актёра, ученика, других носителей языка.

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

1. Имитационные упражнения, т. е. упражнения, требующие точного, без искажений, воспроизведения услышанного, передачи фонетических особенностей чужой речи. Речь эта должна быть образцовой (диктора, чтеца, актёра, учителя-словесника). Помощником учителя станет диктофон. Приведём примеры.

1) Слушайте и повторяйте во время пауз слова с соблюдением правильного произношения и ударения.

Зави́дно и дол. за́видно, ску́[ш]но, здесь — [з'д'эс'], кúхонный, зна́чимый, ти[ré], [д'и<sup>3</sup>]фíс.

**Примечание.** Слова можно записать на диктофон с паузами, достаточными для того, чтобы ученики успели повторить каждое слово. Такого рода упражнения выполняются несколько раз.

2) Прослушайте отрывок из сказки. Как актёр произнёс слова ...? Произнесите их так же.

**Примечание.** Используются аудио- и видеозаписи из Интернета, например сказок в исполнении А. П. Зуевой, О. П. Табакова, В. Н. Рыжовой и других актёров сцены и кино — богатейший материал для изучения и подражания. Учитель заранее слушает запись, выбирая трудные с точки зрения орфоэпии слова, записывает их до урока на доске без орфоэпических помет, а затем включает фрагменты сказки (небольшими порциями).

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

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

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

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

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

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

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

**3. Упражнения на отработку правильного произношения и ударения с помощью стихотворной речи.** Не

секрет, что ритм и рифма стихов нередко как бы подсказывают правильное произношение, если, конечно, иметь в виду классическую литературу прошлого и настоящего.

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

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

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

4. Упражнения на сопоставление звукового и буквенного составов слова.

Звук или буква?

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

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

5. Анализ образцовой речи с точки зрения её фонетических особенностей.

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

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

Произнёс учитель	Говорят ли иначе	Как правильно
<i>по[с']лёдня</i>	<i>по[с]лёдня</i>	<i>по[с']лёдня</i> и доп. <i>по[с]лёдня</i>
<i>задава́ло[с]</i>	<i>задава́ло[с']</i>	<i>задава́ло[с']</i> и доп. <i>задава́ло[с]</i>
<i>[ш]то</i>	<i>[ч']то</i>	<i>[ш]то</i>
<i>ме[д']вѣдь</i>	<i>ме[д]вѣдь</i>	<i>ме[д']вѣдь</i> и <i>ме[д]вѣдь</i>
<i>глупо[с']ти</i>	<i>глупо[с]ти</i>	<i>глупо[с']ти</i>
<i>разбалова́лся</i>	<i>разба́ловался</i>	<i>разбалова́лся</i>
<i>оцене́на</i>	<i>оце́нена</i>	<i>оцене́на</i>

Правда, в наше время дикторов на телевидении и радио нет, но есть ведущие новостных информационных программ. Критическое наблюдение за их речью может принести определённую пользу для развития речи учащихся.

#### 6. Фонетический и орфоэпический анализ слов.

В учебнике введён не только фонетический, но и орфоэпический анализ слова. Точнее было бы говорить о фонетико-орфоэпическом анализе. Следовательно, возникает проблема отбора слов, интересных и с точки зрения фонетики, и с точки зрения орфоэпии. Так, слова *соль*, *ёлка*, *пятеро* вряд ли представляют трудности в плане произношения и ударения. Для анализа следует брать слова типа *дефис*, *термин*, *повторит*, *кухонный*. Вместе с тем такой подход реально осуществим на следующем этапе обучения, примерно со второго полугодия 5 класса, при одном непеременимом условии — регулярности. Фонетический и орфоэпический анализ рекомендуется проводить в 5 классе на каждом 2—3-м уроке, выделяя достаточное время (10—15 минут).

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

положная «традиция». Вместе с тем если учитель считает необходимым не ослаблять усилия для развития и совершенствования умений и навыков письменной речи, то упражнения могут быть дополнены соответствующими заданиями, однако не в ущерб устной речи.

В заключение отметим, что введение электронных форм учебников (ЭФУ) открывает перспективные возможности для развития умений и навыков устной речи, обучения правильной и выразительной русской речи в школе.

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

## ОРФОГРАФИЯ

Дети, приходящие в 5 класс, по-разному обучены орфографии. Но как бы ни были подготовлены ученики, в систематическом курсе родного языка специальные часы на орфографическую подготовку школьников отводятся только в 5, 6 и 7 классах, и часов этих сравнительно немного. За отведённое время (3 года) орфографический навык у учащихся в основном должен быть сформирован невзирая на то, с каким уровнем грамотности пришли дети в 5 класс.

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

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

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

Орфографический навык относится к числу сложных интеллектуальных навыков, «высших», по определению психолога А. Н. Леонтьева. Он не может полностью сформироваться у младших школьников, поскольку у 9—10-летних детей идёт процесс бурного развития лексики (в частности, в связи с обучением),

эти школьники только начинают осваивать языковой анализ, лежащий в основе правил орфографии. По этому поводу академик Л. В. Щерба заметил: «...чтобы приобрести механизм письма, необходимо заниматься языком и его грамматикой» («Безграмотность и её причины»).

Учёные, внёсшие крупный вклад в разработку теоретических основ русской орфографии, характеризовали грамотность как состояние, возникающее на семантическом, смысловом уровне владения языком. «Наше звуковое письмо, по мере приобретения нами грамотности, всё более теряет своё значение как указатель звуков речи и всё более становится символическим показателем мысли. При таком состоянии только и возможно быстрое писание и беглое чтение не вслух, без осознания отдельных букв и звуков, т. е. состояние, которое я называю полной грамотностью» (А. И. Томсон. «К теории правописания...»).

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

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

2. Только что сказанное требует внимательного отношения учителя к становлению орфографического навыка у каждого ребёнка персонально. Здесь как нигде требуется индивидуальный и бережный подход. Невозможно представить себе ситуации, чтобы ребёнок не хотел писать без ошибок и получать за письменные работы хорошие оценки. Довод «это уже изучалось» не может иметь места применительно к такому сложному виду интеллектуально-речевой деятельности, как письмо. То, что изучалось, но не усвоено, видимо, связано с определёнными огрехами в обучении: что-то осталось для ребёнка непонятным, какими-то умения-



ми он не владеет; может быть, для него оказалось мало тренировочных работ. Какая-то причина обязательно есть, и её необходимо устранить.

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

3. Для планомерного развития навыков грамотного письма важно определить этапы обучения, расставшись с подходом «от правила к правилу». Традиционно система подачи орфографического материала состояла в движении от одного правила к другому, от одной орфограммы к другой, часто из разных разделов правописания. Это забирало много времени для усвоения конкретного частного написания и почти не оставляло пространства для развития и закрепления обобщённого навыка. В сознании обучающихся возникал орфографический калейдоскоп, частное мешало понять закономерность, что не могло не сказаться на результатах обучения.

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

По данным психологов (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.), развитие фиксируется каждый раз как целое и движется не от детали к детали, а от этапа к этапу. Планируя развитие личности, её успехи в

определённой области, в частности в области орфографической подготовки, приходится намечать рубежи этого поступательного движения с их основными результатами, которые характеризовались бы более широкими показателями, чем простое воспроизведение правила и усвоение конкретного написания.

Рассмотрим возможные рубежи орфографической подготовки учащихся в 5 классе.

Этот этап имеет огромное, если не решающее, значение для успешного становления орфографического навыка школьников.

Основные задачи, которые необходимо решить в 5 классе, состоят в том, чтобы, во-первых, развить орфографическую зоркость учащихся; во-вторых, сформировать навыки грамотного написания гласных и согласных в корнях слов; в-третьих, добиться верного написания окончаний существительных, прилагательных и глаголов. Эти три задачи обязательно должны быть решены.

Параллельно с ними попутно закрепляются относительно несложные правила:

- буквенные сочетания *жи—ши, ча—ща, чу—щу, чк, чн, нч, рщ* (*жир, мышцы, кончик*);
- *ь* после шипящих на конце слов (*мышь, крыш*);
- разделительные *ъ, ы* (*сѣхать, солью*);
- *не* с глаголами (*не был, ненавидел*);
- *-тся* и *-ться* в глаголах (*долго смеяться, он смеётся*);
- неизменяемые приставки (*с-, на-, под-* и т. д.), а также впервые изученные приставки на *з/с* (*разбросать, рассердиться, разжать*);
- прописные буквы (*орёл — г. Орёл, Россия*).

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

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

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

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

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

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

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

В учебнике данный материал подаётся в § 11, 12.

Основная задача § 11 — заинтересовать детей феноменом письма, показать значение письменности для жизни и развития человеческого общества. Материал может быть расширен рассказами из литературных

произведений, свидетельствующими о великой силе письменного слова, связующего поколения, народы, эпохи.

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

Читая, отвечая на вопросы, рассуждая на предложенную тему, учащиеся усваивают терминологию, используют типичные для научного стиля обороты речи, знакомятся с выдающимися отечественными представителями лингвистической науки.

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

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

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

Пятиклассники же и более старшие дети в массе своей не испытывают никаких сомнений; они пишут

с ошибками, будучи уверены в том, что их письмо грамотное. Типично, что сомнения в верности определённого написания испытывают хорошо подготовленные по языку дети.

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

Учебник предлагает такую последовательность в решении этой труднейшей задачи.

Чтобы процесс развития орфографической зоркости у пятиклассников протекал осознанно, их необходимо вооружить практически ориентированной теорией. Поэтому прежде всего вводится понятие орфограммы как основного специфично орфографического понятия. При этом определения орфограммы не даётся, поскольку само по себе определение мало помогает в практической письменной деятельности, зато тщательно прорабатывается сама суть понятия (см. § 12).

Сначала учащиеся наблюдают за сопоставлением слов с орфограммами и без них (см. упр. 54). В ходе такого простого эксперимента дети осознают, что в словах левого столбика нельзя сделать ошибки, так как письмо точно фиксирует произношение (*дом, ноты, рука*). Если вместо одной буквы написать другую, то слово будет и звучать иначе, и обозначать совсем другое понятие, например: *дом — том — дол — ком* и т. д. В словах левого столбика нет орфограмм, поэтому замена букв невозможна без разрушения самого слова, его смысла.

В словах же правого столбика (*дома, леса, линейка*) безударный гласный и всё слово будут произноситься одинаково, независимо от того, напишем мы букву *о* или букву *а*, букву *е* или букву *и*, т. е. в этих словах есть орфограмма, так как есть выбор букв для обозначения определённого звука. Какую букву следует писать, решает орфография. Написать в указанных словах другие буквы — значит допустить орфографические ошибки.

Так учащиеся через наблюдение и вывод из него приходят к заключению, что орфограмма — это верное на-

писание, которое надо выбрать из имеющихся графических вариантов: *м(я? е? и?)сной, т(а? о?)инств(е? и?)(н? нн?)ый, дру(г? к?)*. Если нет выбора букв, то нет и орфограммы (*лугá, ма́ма, па́рта, стул*).

Далее, пользуясь образцом рассуждения, который дан в учебнике, учащиеся тренируются на материале простых слов (основа равна корню) в умении обнаруживать орфограммы в корне. Это упражнение («Выпишите слова с орфограммой в корне») является ежедневным. Однако на лёгких словах типа *окно́, стена́* задерживаться нет необходимости: обычно учащиеся 5 классов в подобных словах ошибок не допускают. Эти слова даются для того, чтобы, не отвлекаясь на сложности правописания, учащиеся могли бы сосредоточиться на осмыслении сути понятия орфограммы, овладели бы правильным ходом поиска орфографического написания.

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

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

Хотя орфограмма может быть в любой морфеме ( $\overline{\text{п}}\overline{\text{о}}\overline{\text{а}}\overline{\text{б}}\overline{\text{у}}\overline{\text{л}}\overline{\text{е}}\overline{\text{ф}}\overline{\text{ш}}\overline{\text{и}}\overline{\text{л}}\overline{\text{е}}\overline{\text{т}}\overline{\text{ь}}$ ), поиск её и тренировочные упражнения концентрируются лишь применительно к корню. Тренировка в умении замечать орфограммы, в развитии ориентировки в фактах письма потому начинается с корня, что правила правописания гласных и согласных в корне учащиеся в начальных классах изучали лучше, нежели другие правила; что выбор верного написания опирается на понимание смысла слова (корня) и не требует сложного грамматического анализа, как применение других правил; что проверяемые безударные гласные и согласные корня не будут больше

изучаться в средних классах, хотя они дают 50% ошибочных написаний от общего числа.

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

## **Правописание гласных и согласных корня**

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

Во-первых, воспитывается способность замечать орфограммы корня в процессе выполнения упражнений типа «Прочитайте текст. Выпишите слова с орфограммой в корне, подчёркивая соответствующую букву»; «Прочитайте выразительно. Приготовьтесь списать без ошибок, для чего выпишите сначала слова с орфограммой в корне, а потом спишите весь текст. Корень обозначьте»; «Выпишите глаголы (существительные, прилагательные) с орфограммой в корне». Задания можно разнообразить, но суть их одна: дети учатся быстро отыскивать слова, в написании корней которых можно ошибиться.

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

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

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

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

Конечно, можно и иначе поставить вопрос. Можно взять любой художественный текст (абзац, страницу)

или текст учебника истории, литературы и предложить выбрать из него 6—8 слов с орфограммой в корне. Это тоже возможно и следует практиковать.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Одним из ответственных и трудных моментов всей этой работы является формирование способа подбора проверочных слов. Он состоит в том, что написание корня определяется через толкование слова ближнеродственным. Алгоритм поиска является таким: *Ут(?)желить*. — Что значит это слово? — «Сделать более тяжёлым, добавить тяжести». — Значит, надо писать *утяжелить*. *Л(?)нивый*. — Кто это такой? — «Тот, кто лénится, отличается лёнью». — Значит, надо писать *ленивый*.

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

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

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

ствующую часть таблицы (или перечислить орфограммы, или вписать примеры) и т. п.

Проводимый далее диктант «Муравей и паук» с дополнительным заданием (контрольная работа № 4) «замеряет» и уровень овладения правописанием корней, и уровень осмысления соответствующей теории.

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

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

При анализе результатов диктанта очень важен качественный анализ слов с орфограммой в корне. Удобнее всего по трудности подбора однокоренных проверочных слов делить слова на три группы: 1) лёгкие; 2) «свои», подходящие для тренировки на данном этапе обучения; 3) трудные. К лёгким относятся слова типа *вода — вóды, тропа — трóпы, легко — лёгкий* и т. п. (основа равна корню, слово проверяется изменением его формы). Это лексика, изученная в начальных классах, ошибки в этих словах считаются грубыми. Использовать эти слова для тренировок не следует, так как навыки совершенствоваться не будут.

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

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

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

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

### I

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

#### I вариант

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

#### II вариант

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

2. Выпишите столбиком слова с орфограммой в корне. Выделите корень, нужную букву подчеркните.

(На выполнение задания отводится 6 минут. Время строго соблюдается!)

Ожидаемый результат:

#### I вариант

час обеда  
приближался  
(пó) двору  
богатырей

#### II вариант

молодица  
царица  
стройна  
бела  
взяла

3. Спишите текст без ошибок, обращая внимание на знаки препинания и написание слов. В конце укажите автора.

(На выполнение задания отводится 5 минут.)

## II

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

### I вариант

Гласные

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

Согласные

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

### II вариант

Согласные

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

Гласные

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

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

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

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

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

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

3. Нужное количество повторений для запоминания правописания слова рассредоточено во времени и отрабатывается через систему разнообразных подходов: 1) анализ слова по составу (*у<sup>в</sup>л<sup>е</sup>к<sup>а</sup>т<sup>ь</sup>* — *у<sup>в</sup>л<sup>е</sup>ч<sup>ь</sup>*, *д<sup>о</sup>б<sup>р</sup>о<sup>ж</sup>ел<sup>а</sup>т<sup>ь</sup>л<sup>ь</sup>н<sup>ы</sup>й*); 2) тесно связанный с ним подбор однокоренных слов путём опоры на исторические связи с ближнеродственным (*утверждать* — значит твёрдо стоять на своём, *удивительный* (человек) — значит д<sup>и</sup>ву даваться, какой интересный, необычный); 3) учёт исторических изменений в русских словах: *знамен<sup>и</sup>тый* (ист.: *зна<sup>и</sup>мя*, букв. *ознамен<sup>о</sup>ванный*, *отм<sup>е</sup>ченный*); 4) опора на греко-латинские части слова: *террит<sup>о</sup>рия* (от лат. *terr(a)* — земля), *лингв<sup>и</sup>стика* (от лат. *л<sup>и</sup>нгва* — язык).

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

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

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

### **Условно-буквенные сочетания. Разделительные ь и ъ. Ъ после шипящих и др.**

Как уже говорилось, параллельно с изучением правописания гласных и согласных в корне как основного направления обучения вводятся и другие орфограммы: 1) буквенные сочетания *жи—ши, ча—ща, чу—щу; чк, чн, нч, шн, нщ, рщ*; 2) разделительные ь и ъ; 3) ь после шипящих на конце имён существительных и гла-

голов; 4) **-тся** и **-ться** в глаголах и **не** с глаголами; 5) прописная буква. Как и правописание корня, эти орфограммы находятся в поле внимания учителя всё I полугодие, а если есть необходимость, то и весь год.

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

Основным приёмом обучения является орфографический анализ, сопровождающий все виды письменных работ: списывание, диктанты, подбор примеров и т. д. В ходе письменного орфографического анализа указывается признак, определяющий написание, — это теоретическая основа формируемого действия, синтез знания и способа действия. Так, для разделительных знаков указывается морфема с конечными согласными и последующие буквы **е, ё, ю, я, и**: подъехал, воробьи и т. д.

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

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

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

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

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

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

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

## Правописание окончаний слов знаменательных (самостоятельных) частей речи

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

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

1. Учащиеся должны безошибочно опознавать, различать части речи.

2. Пятиклассники должны соотносить часть речи со свойственными ей окончаниями. Важно, чтобы школьники знали: в именах существительных при письме можно ошибиться в употреблении окончаний *-е*, *-и*, которые в безударном положении одинаково звучат, но по-разному пишутся. Учащиеся должны знать наизусть окончания глаголов I и II спряжения; понимать, что в безударном положении эти окончания на слух не различаются, но по-разному обозначаются на письме (*люб-ишь*, но *бор-ешь-ся*). Учащиеся также

должны безошибочно опознавать окончания имён прилагательных, понимая, что некоторые из них в безударном положении на слух не различаются, но различаются при письме: *в синем небе* — *синим плащом*, *дремучие* (не *-ии!*) *леса* и т. д.

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

4. Рассмотрение правописания окончаний на основе идеи «портретной» орфографии определяет характер упражнений, направленных на развитие способности опознавать безударные окончания разных частей речи в предъявляемом тексте (не ниже 80%); определять верное написание на основе грамматического анализа. От ученика требуется твёрдое знание как самих окончаний, так и случаев их употребления.

Так, теоретический материал по правописанию окончаний имён существительных сконцентрирован в виде текста-инструкции, на основе которой можно составить схему.

Окончание **-и**  
в безударном  
положении  
пишется

- 1) в сущ. 3-го скл. (*на площади*)
- 2) в сущ. на **-мя** (*знамя* — *у знамени*, *к знамени*)
- 3) в сущ. на **-ия**, **-ие**, **-ий** (*к станции*, *о санатории*)
- 4) в сущ. 1-го скл., род. п. (*у деревни*)

Окончание **-е**  
в безударном  
положении  
пишется

- 1) в сущ. 1-го скл., дат. и предл. п. (кроме слов на **-ия**)
- 2) в сущ. 2-го скл. (кроме слов на **-ие**, **-ий**)



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

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

(Я. Цингер)

Нетрудно заметить, что в тексте нет никаких пропусков букв. Ученики должны прежде всего найти существительные с безударными окончаниями, объяснив правописание. Результаты работы учащихся выглядят следующим образом:

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

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

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

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

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

Подобное основное упражнение является каждодневным, пока не автоматизируется навык написания окончаний имён существительных, а это значит, что текст должен быть небольшим, для анализа берётся не более пяти слов (см. образцы текстов в кн.: Ра з у м о в с к а я М. М. Методика обучения орфографии в школе. — М.: Дрофа, 2005).

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

Аналогичным образом строится обучение правописанию окончаний прилагательных и глаголов.

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

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

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

Вторая серия упражнений нацелена на отработку способа определения безударного окончания при пись-

ме. Правописание окончания определяется с помощью вопроса (в прилагательном пишется то же окончание, что и в вопросе), за исключением слов на **-ый, -ий** (им. п., ед. ч., муж. р.). Этот способ самый простой и даёт при достаточном количестве повторов надёжные результаты.

В начальных классах приём постановки вопросов используется в полной мере, однако ошибки в правописании согласуемых слов остаются типичными и в последующих классах. Причина заключается в том, что вопрос, как правило, ставится сам по себе, без учёта определяемого слова. Чтобы отработать навык постановки вопроса, надо брать текстовый материал повышенной трудности, когда определение и определяемое слово для их сближения требуют мысленных усилий: *Росой обрызганный душистой румянью вечером иль утра в час златой из-под куста мне ландыш серебристый приветливо кивает головой...* В данном примере прилагательное (как часто бывает в поэтической речи) не только стоит после определяемого слова, но и значительно удалено от него: *Росой обрызганный ... ландыш.*

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

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

Грамматико-орфографический анализ предполагает отработку правописания окончаний прилагательных в составе словосочетания. Поэтому сначала выписываются словосочетания с именами прилагательными (в лесах (к а к и х?) *бескрайних*), а потом уже списыва-

ется или пишется под диктовку (после расширенного орфографического анализа) сам текст.

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

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

Во дворе, среди курчавой гусиной травы, стояла деревянная миска с мутной водой — в неё бросали корки чёрного хлеба для кур. Щенок Фунтик подошёл к миске и осторожно вытащил из воды большую размокшую корку.

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

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

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

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

Следует широко использовать имеющиеся в учебнике репродукции картин и фотографии для различных видов заданий: для ответов на вопросы с целью употребления учащимися указанных словоформ, для составления пятиклассниками по картине словосочетаний с определёнными формами изучаемых частей речи, для

написания сочинений малой формы с грамматическим заданием.

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

Безусловно, прежде всего необходимо научиться опознавать глагол. Учащимся предлагаются тексты, содержащие глаголы тех форм, правописание которых уже отработывалось в I полугодии: *-тся* и *-ться* в глаголах, *ь* после шипящих в глаголах. Упражнения носят привычный характер: «Выпишите (подчеркните) глаголы, объясните правописание». Как обычно, тексты небольшие, грамматико-орфографический анализ строго соблюдается: *несёшься*, *стричь* (в глаголах всегда пишется *ь*); *старик удивляется* (что делает?), *удивляться* (что делать? — в вопросе есть *ь*) *здесь нечему* и т. д.

Контролируется процент обнаружения глаголов и владение грамматико-орфографическим анализом.

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

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

1. Запишите личные окончания глаголов I и II спряжения.

Записывая эти окончания как морфемы (*-ешь*, *-ет*, *-ем* и т. д.), учащиеся воспроизводят их «портретный»

облик, который и является носителем грамматического значения; буквы **е** или **и** в составе глагольного окончания не несут никакого грамматического смысла; выбор правильного написания окончания глагола связан с элементом **-ешь** или **-ишь**, **-ете** или **-ите**. Выбор букв **е** или **и** характерен для имён существительных.

2. Найдите глаголы, обозначьте личные окончания, укажите формы (*нес[ѐте]сь* — 2-е л., мн. ч.).

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

Вся эта работа подводит к основной задаче — сформировать навыки правописания безударных личных окончаний глагола. Последним звеном обучения (четвёртый компонент) является процесс становления правильного способа действия в определении окончания глагола в ходе письма. Выбор окончания (**-ешь** или **-ишь**, **-ем** или **-им** и т. д.) зависит от спряжения. Это учащиеся должны знать. Как определить, к какому спряжению относится глагол? Алгоритм действия имеет такое строение: 1) *любит* (окончание безударное) → 2) что делает? (сов. вид) → 3) что делать? — *любить* (глагол на **-ить**, II спр.) → значит, надо писать *любит*. Такое развёрнутое рассуждение сначала даётся для того, чтобы избежать частых ошибок из-за смешения вида. В дальнейшем основным «свёрнутым» способом действия (орфографическим анализом) является следующая форма записи: *заметет* (*заметать* — I) *пурга белый путь*. Или: *заметет* (**-ать**, I) *пурга белый путь*.

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

нент формируемого навыка с помощью указанных заданий.

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

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

Характеризуя систему обучения орфографии в 5 классе, необходимо обратить внимание на то, что в переработанный учебник для 5 класса добавлен материал, который традиционно изучался в 6 классе:

- правописание приставок **при-** и **пре-**;
- правописание сложных имён существительных;
- правописание сложных имён прилагательных;
- правописание суффиксов **-к-** и **-ск-** в именах прилагательных;
- правописание **н** и **нн** в именах прилагательных, образованных от имён существительных.

Включение этих правил в программу 5 класса объясняется структурными изменениями курса, которые зафиксированы во ФГОС ООО. Предъявляя соответствующий материал в учебнике (§ 74, 93, 110, 111, 112), авторы хорошо осознавали, что полноценного усвоения этих правил на этапе 5 класса добиться невозможно по разным причинам. Поэтому изучение указанных тем является пропедевтическим, начальным этапом в усвоении этого материала. В переработанных учебниках для 6 и 7 классов организуется повторение данных правил, углубление материала и совершенствование соответствующих умений и навыков.

## МОРФЕМИКА И СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

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

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

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

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

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

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

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

Слово, являясь важнейшей единицей языка, выражает разные языковые значения, каждое из которых передаётся специфическими средствами. Выразителем вещественного значения считается корень, без которо-



го не может быть слова знаменательной части речи. Словообразующие морфемы (приставки, суффиксы), принимая участие в процессе рождения слова, передают словообразовательные значения, которые в единстве с вещественным значением корня формируют лексическое значение слова. И наконец, выразителем грамматического значения слова в основном оказывается окончание.

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

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

Следовательно, морфемный анализ предполагает овладение особым типом мышления, формирующим специфический взгляд на слово. Такую способность Д. Н. Богоявленский называл «грамматическим мышлением», суть которого психолог видел в готовности ученика к сложнейшей абстрагирующей деятельности на грамматическом уровне. При вычленении отвлечённой идеи слова (корень), той морфемы, которая передаёт характер отношений между словами (окончание),

и других значимых частей нужно отвлекаться от лексического значения слова, осознание которого тоже происходит в процессе абстрагирования, и подняться на «второй этаж» абстракции (*Д. Богоявленский*).

Результаты исследований говорят о том, что ученики с большим трудом овладевают вторым уровнем абстракции, где осознаются семантические свойства более мелких лингвистических единиц, чем слово. Детям очень нелегко отвлекаться от лексического значения, выделить в слове морфемы, достаточно чётко осознавая их семантическую наполненность. «И это несмотря на то, что ребёнок уже с двухлетнего возраста начинает своё «словотворчество» («примолоточил», «намакаро-нился», «лошадист» и т. д.), т. е. начинает чувствовать значение приставок и суффиксов родного языка. Осмыслить (осознать) саму идею, что аффикс может иметь смысл, ученик может только с помощью дидактического материала»<sup>1</sup>. Однако именно этого материала и не хватает в учебном процессе, объектом анализа преимущественно становится форма, изолированная от значения.

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

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

Таким образом, формирование грамматического мышления, основанного на более высокой степени язы-

---

<sup>1</sup> Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. — М., 1973. — С. 101.

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

Внимание к функциональной роли морфемы поможет ученику лучше осознать существенные признаки языкового явления, которые обычно определяются ребёнком «чисто эмпирическим путём — выделением инвариантных признаков, повторяющихся в единичных объектах»<sup>1</sup>.

«Эмпирические обобщения» часто являются причиной многих ошибок в разборе слова по составу, так как приводят к смешению одних явлений языка с другими. Так, ориентируясь на несущественный признак (конец слова, буквенное сочетание), ученики выделяют знакомое им окончание *-ть*<sup>2</sup> в существительных с суффиксом *-ость* («смелос<sup>т</sup>ь» «гордос<sup>т</sup>ь»), игнорируя тем самым семантическую сущность обозначенного элемента слова. А ведь *-ть* является показателем инфинитива, и это грамматическое значение совершенно неуместно приписывать существительным; в этих словах следует искать другое грамматическое значение

---

<sup>1</sup> Богдаевский Д. Н. Проблемы формы и значения в трудах лингвистов и методистов // РЯШ. — 1972. — № 6. — С. 29.

<sup>2</sup> Ещё раз обращаем внимание на то, что в учебнике морфема *-ть (-ти)* инфинитива обозначена как окончание. Как известно, существует и иная точка зрения, отражённая в некоторых других школьных учебниках, а также в соответствующих им методических разработках: обозначение *-ть (-ти)* как суффикса. Ученикам полезно сообщить о том противоречии, которое существует в современной науке, и дать представление об инфинитивном *-ть (-ти)* как особой морфеме. Некоторые учителя рекомендуют даже обозначать её особым значком, который «примиряет» обе точки зрения:  $\overline{\text{прилетѐ}}\hat{\text{т}}\overline{\text{ь}}$ ,  $\overline{\text{приглядѣва}}\hat{\text{т}}\overline{\text{ь}}$  и т. п.

(жен. р., 3-е скл., ед. ч., им. — вин. п.) и окончание (нулевое), которое передаёт эту грамматическую информацию.

Таким образом, основной смысл в изучении состава слова и словообразования состоит в том, чтобы, опираясь на языковое чутьё ребёнка, формировать функционально-семантический взгляд на морфему, отрабатывать способность различать в слове разные виды значений и выделять соответствующие этим значениям морфемы, формируя понимание того, что «всякое дробление слова есть дробление смысловое»<sup>1</sup>.

Такая работа начинается с I четверти при изучении § 21 с символическим названием «Почему корень, приставка, суффикс и окончание — значимые части слова». Это не только название параграфа и урока, посвящённого изучению этого параграфа. Это тезис, который попробуют доказать дети в конце урока. Более того, это тезис, который должен научиться доказывать каждый пятиклассник к концу I полугодия.

Как же добиться от учащихся понимания важнейшей характеристики морфем? Первый урок начинается с выполнения упр. 105, в котором предлагается прочитать текст сначала про себя, а затем вслух, вставляя необходимую информацию о количестве звуков, букв, слогов и морфем в одном и том же слове (*переходный*). По аналогии можно проанализировать и другие слова (*ёжиками, засвистят* и т. п.). Упр. 107 поможет осознать важное различие слога и морфемы: последняя единица языка является значимой, т. е. передающей определённые языковые значения.

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

На доске записано существительное *тигрята*, но оно закрыто, предположим, листом ватмана. Учитель при-

---

<sup>1</sup> Пешковский А. М. Избранные труды. — М., 1959. — С. 77.

открывает одну букву (любую, например, начальную **т**), а ученики пробуют по одной букве отгадать, какое слово записано. Конечно, у детей ничего не получается, потому что буква не передаёт значение (разумеется, если она не является морфемой); по одной букве нельзя догадаться о значении слова, о том, какой частью речи это слово является. Раскрытый слог (к примеру, **ти**) тоже мало что проясняет. А вот когда, наконец, показывается корень, появляется и важная информация о слове. Ребята хорошо понимают, что в точности не смогут назвать слово, но зато вполне определённо скажут о его значении и назовут несколько слов, имеющих этот корень, а следовательно, и общность в значении, которую и придаёт именно корень (**тигрица, тигровый, тигриный, тигрёнок, тигролов**).

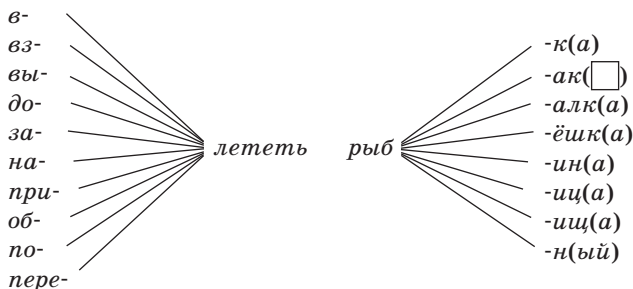
Другое закрытое слово (например, **бег[ут]**) начнём раскрывать с конца. И тогда окончание расскажет детям много интересного о спрятанном слове. Эта морфема, конечно, даже не намекнёт на точное лексическое значение слова, зато полностью расскажет о его грамматических признаках.

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

После такой работы легче справиться с упражнением, которое предлагает пересказать текст, отвечая на вопрос, заданный в названии § 21.

Ещё один вид работы, на который хочется обратить внимание. Это задания, в процессе выполнения которых ученики наблюдают за тем, как замена одной только морфемы может изменить значение слова или его форму. Помимо упр. 116, нацеленного на такой анализ, можно предложить школьникам и другие задания.

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



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

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

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

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

Для облегчения работы, связанной с определением значения словообразующих аффиксов (приставок и суффиксов) и формулировкой этих значений, в конце учебника помещён словарик значения морфем. В него включено только несколько наиболее типичных суффиксов и приставок, значение которых требуется выявить в некоторых упражнениях учебника.

Очень эффективным приёмом на этом этапе обучения являются задания, в которых ученикам предлагаются отдельные морфемы, а дети «считывают» информацию о словах по этим значимым частям.

Расскажите о следующих словах.

□ ами (сущ., мн. ч., тв. п.)

□ ишь (глагол. II спр., изъявительное наклонение, настоящее время,

2-го лица, единственного числа)

$\boxed{\text{ят}}\hat{\text{а}}$  (нариц. сущ. со значением «детёныш животного», одушевл., мн. ч., им. п.)

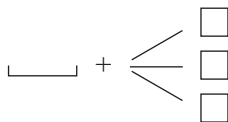
$\boxed{\text{оват}}\hat{\text{ых}}$  (качеств. прилаг. со значением «немного, слегка...», полное, в форме мн. ч., род. п.)

$\boxed{\text{арь}}\hat{\text{а}}$  (нариц. сущ. со значением лица, одушевл., 2-го скл., муж. р., в форме ед. ч., им. п.)

В начале учебного года закладываются основы правильного анализа слова по составу — разбора, основанного на структурно-семантическом анализе (упр. 114, 119). Кроме того, учитель обращает внимание детей на то, в каких видах языкового анализа (морфемном, морфологическом) следует опираться на значение морфем. Таким образом, в начале учебного года у учащихся формируется представление о значении разных морфем.

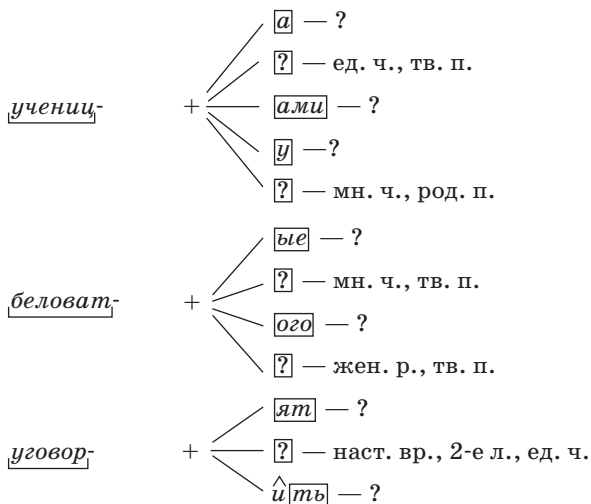
Затем подробно рассматривается функционально-семантическая характеристика одной из морфем, изучение которой становится как бы «мостиком» между морфемикой и грамматикой. Речь идёт об окончании, а точнее, об осознании процессов формообразования, в которых принимает участие эта морфема. § 22 так и называется: «Как образуются формы слова».

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



Учитель рисует на доске эту схему так, чтобы в неё можно было мелом вписать необходимую информацию, стереть её, когда потребуется, внести новые сведения. Важно, чтобы не забывалось главное: замена окончания не формальный, механический процесс, не просто замена букв. Замена окончаний меняет грамматический статус слова. Вот почему схема должна содер-

жать и информацию о значении окончания. Так, в течение урока схема останется в памяти ученика неизменной, несмотря на то что она несколько раз будет обновляться новой информацией.



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

А чтобы ученику помочь в такой работе, опять предложим схему, которая раскрывает процесс формообразования<sup>1</sup>.

Данная схема не только помощник ученику в поисках нулевого окончания, но и ориентир в работе учителя

<sup>1</sup> В дальнейшем эта схема, переписанная в тетрадь, пополняется и другими сведениями, например о некоторых формах глагола, краткого прилагательного, причастия.



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

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

*плащ*□: *столб*□, ...     *говори́л*□: *перееха́л*□, ...

К слову сказать, у пятиклассников надо воспитывать особенно внимательное отношение к глаголу прошедшего времени, добиваясь того, что ученик должен привыкнуть, опознав этот глагол, выделять окончание, суффикс *-л-* и предшествующий ему глагольный суффикс. Привычным и естественным должно стать для учеников задание выделить в глаголе все суффиксы и окончание при выполнении разнообразной работы на уроке, дома. Только так можно «справиться» с труднейшей частью речи и подготовить учеников к изучению причастия и деепричастия в 7 классе.

Таким образом, при изучении § 22 пятиклассники знакомятся с простой формулой, которая отражает закономерность, почти безотказно действующую в русском языке: значение □ = форма слова. Это означает, что, устанавливая значение окончания, например в слове *поют*, мы одновременно определяем форму слова.

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

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

\_\_\_\_\_ |ют| в \_\_\_\_\_ |у|; \_\_\_\_\_ |ая| \_\_\_\_\_ |а|;

о \_\_\_\_\_ |ых| \_\_\_\_\_ |ах|.

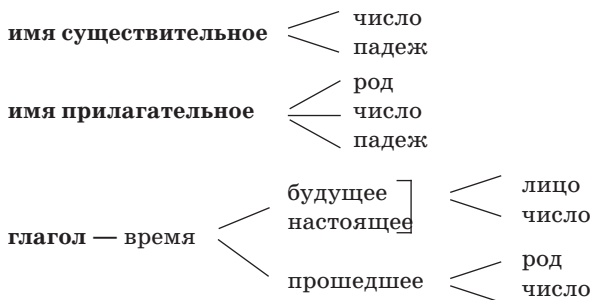
2. Определите, какое слово в данных словосочетаниях является главным и объясните почему.

\_\_\_\_\_ |его| \_\_\_\_\_ |а|; \_\_\_\_\_ |ете| на \_\_\_\_\_ |е|;

\_\_\_\_\_ |ть| от \_\_\_\_\_ |ы|.

Итак, работая со словоформами и выделяя окончания в словах, ученики постепенно приближаются к осознанию сложнейшего понятия — грамматического значения. Пятиклассники должны понимать, что основным способом выражения грамматического значения в русском языке является окончание и что различными грамматическими значениями считаются значение падежа (*весна* — им. п.; *о весне* — пр. п.), значение числа (*стакан□* — ед. ч., *стаканы* — мн. ч.), значение рода (*приличный* — муж. р., *приличная* — жен. р., *приличное* — ср. р.), значение времени (*поливаю* — наст. вр., *поливал* — прош. вр., *будет поливать* — буд. вр.), значение лица (*пою* — 1-е л., *поёшь* — 2-е л.) и другие значения.

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



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

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

Корень — это основная морфема, без которой вообще не может существовать знаменательное слово, так как в корне сосредоточено ядро лексического значения слова. Оттого и значение корня называется вещественным, т. е. соответствующим отдельному понятию, за которым стоит предмет, явление и т. п. Когда речь заходит о корне, учитель обычно с горечью вспоминает о том, что эта морфема даёт самое большое количество орфографических ошибок. А это происходит совсем не случайно. Дело в том, что орфограммы корней «подстерегают» ученика буквально в каждом слове. Судите сами: в «Словаре морфем русского языка», где представлен морфемный инвентарь языка, содержится 4,5 тысячи корней, в то время как служебных морфем значительно меньше (примерно 500 суффиксов, меньше 100 приставок, а окончания вообще легко подсчитать)<sup>1</sup>.

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

Как научить школьников обращать внимание на значение корня? Один из эффективных приёмов связан

---

<sup>1</sup> См.: Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф. Словарь морфем русского языка. — М., 1986.

с анализом лексического значения с опорой на ближайшее однокоренное слово: *р.портовать* — отдавать *рапорт*. Другим эффективным приёмом, который «будит» языковое чутьё ребёнка и помогает ему лучше осознать семантику корня, является анализ корней-омонимов. Он вырабатывает привычку начинать языковой анализ (морфемный, морфологический, орфографический) с выяснения лексического значения слова, которое помогает осознать вещественное значение выделяемого в этом слове корня. Подобные задания имеются в учебнике. Тем не менее практика показывает, что в процессе обучения следует усилить внимание к такой работе, увеличить объём выполняемых упражнений, содержащих подобный дидактический материал. Для этого приведём тексты, в которых сталкиваются слова с корнями-омонимами. Эти тексты можно использовать в качестве выборочного диктанта, цель которого — рассортировать слова в зависимости от значения корня и подобрать к ним однокоренные (или найти в предложенном тексте).

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

(Л. Яхнин)

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

(К. Чуковский)

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

(А. Прокофьев)

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

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

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

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

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

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

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

при-	}	вести
от-		
за-		
пере-		

при-	}	везти
от-		
за-		
пере-		

4. От слов *бок, бак, кот, катать* образуйте слова по данной модели:  $\overset{\curvearrowright}{\text{ок}}\square$ . Запишите их, объясняя написание.

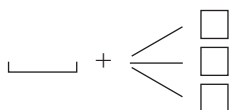
Итак, до изучения раздела «Словообразование. Орфография» работа посвящена анализу морфемы как значимой части слова. На такую работу не жалко тратить время, так как она не стоит особняком в процессе обучения, а самым тесным образом связана с формированием грамматических, лексических и орфографических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

Раздел «Словообразование. Орфография» при опоре на полученные знания и отработанные умения ведёт учеников дальше в освоении морфемной семантики и в отработке умения ориентироваться в морфемной структуре слова.

В этом разделе более подробно дети рассматривают словообразовательное значение морфем и получают информацию о механизме словообразования в русском языке, а также о том, что словообразование — основной путь обогащения лексики в русском языке.

§ 33 «Как образуются слова в русском языке. Основные способы словообразования» отвечает на вопрос, поставленный в заглавии. При этом пятиклассники, во-первых, должны понять различие процессов формо- и словообразования, а во-вторых, должны осознать механизм образования слов.

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



Как же объяснить детям суть деривационных (словообразовательных) процессов? Известно, что основным понятием словообразования является понятие производящей основы. Этот термин в учебнике не употреблён, но понятие об этом важном словообразовательном явлении пятиклассникам дано графически: основу обозначают специальным значком (□), а при устном анализе её называют «исходной частью слова (или словом), к которой (к которому) присоединяется та или иная морфема».

берёза + -(ый) → берёзовый;

при + готовить → приготовить;

новая + о + стройка → новостройка.

Ученики знакомятся только с самыми распространёнными способами словообразования. Их графическими символами станут следующие схемы.

□ + <sup>^</sup> → — суффиксальный способ;

□ + □ → — приставочный способ;

□ + □ → — сложение без соединительной гласной;

□ + о (е) + □ → — сложение с соединительной гласной.

Организовать работу с этими схемами помогут упражнения § 33, а также приведённые ниже задания.

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

Образец записи: болото + -н(ый) → болотный.

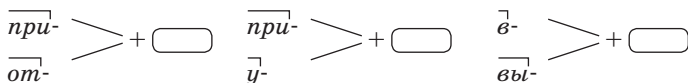
... → словарь, ... → нехороший, ... → заборчик, ... → грибной, ... → пригород, ... → песок, ... → кожаный.

2. Определите, какое слово от какого образовано и с помощью какой морфемы.

Образец записи: сырой + -оват(ый) → сыроватый,  
вы- + нести → вынести.

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

3. Образуйте глаголы-антонимы, используя данные схемы.



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

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

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

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

Знаем, кто такие кони.  
 Ну, а кто такие пони?  
 Я хотел понять —  
 Не понял.  
 Если кони спят в конюшне,  
 Значит, пони спят в понюшне.  
 Мчатся кони —  
 Топот конский,  
 Мчатся пони —  
 Топот понский.  
 С пиками наперевес  
 Грозно скачет конница.  
 А на пони?  
 Понница.

(С. Иванов)

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

Ещё раз прослушайте текст и определите, сколько в нём слов, образованных по схеме  +  $\widehat{\text{ОНОК}}$ ()  
 ( $\widehat{\text{-ёНОК}}$ )



## Как их зовут

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

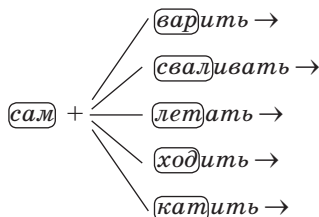
У нас, на земле, просто. У волка — волчонок, у лося — лосянок, у зайца — зайчонок, у глухаря — глухарята, у дрозда — дроздята, у гуся — гусята. Лисята, утята, ежата, галчата.

А попробуй-ка под водой!

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

(Н. Сладков)

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



## Морфемный разбор как результат словообразовательного анализа слова

Ключевой проблемой при обучении морфемике и словообразованию является формирование правильного подхода к разбору слова по составу и отработка соответствующего навыка. Ученик должен хорошо понять суть этого вида анализа, который является разновидностью смыслового анализа слова и результатом словообразовательного и формообразовательного разбора.

Осмысля семантическую природу словообразовательных морфем, дети постепенно подходят к осознанию единства трёх сторон, органично сочетающихся в каждой приставке и суффиксе: форма (причём обращается внимание на единообразное написание каждой из этих морфем, не отражающее на письме фонетические варианты этих значимых частей слова) + значение (каждый словообразовательный аффикс передаёт

определённое значение, которое отражается в лексическом значении слова: «маленький ...», «тот, кто ...», «предмет, которым ...» и т. п.) + функция (осознание словообразующей роли приставки и суффикса). На этой основе трёхмерного восприятия словообразующей морфемы и формируется правильный способ анализа морфемного состава слова.

Чему же нужно научить школьника, чтобы он справлялся с разбором слова по составу?

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

Первый вопрос касается взаимоотношения между двумя видами структурного анализа — морфемным и словообразовательным. Как известно, принципиальным положением современной лингвистики является противопоставление этих двух видов разбора слова. Ряд учёных рассматривает их как независимые друг от друга виды анализа (Н. Д. Арутюнова), которые даже мешают друг другу (М. Ф. Скорнякова). Другие утверждают, что морфемный и словообразовательный разборы взаимодействуют друг с другом (А. Н. Гвоздев, Е. С. Кубрякова, В. В. Лопатин, М. И. Морозова, Л. Г. Свердлов, Н. М. Шанский, Н. А. Янко-Триницкая и др.). Причём взаимодействие это рассматривается тоже неоднозначно. Так, группа учёных считает, что морфемный анализ предшествует словообразовательному (Н. А. Янко-Триницкая). Им противостоит мнение другой группы учёных (В. В. Лопатин, Н. М. Шанский и др.), которая, напротив, исходит из того, что «подлинный морфемный анализ... начинается тогда, когда уже установлена (путём последовательно применённого словообразовательного анализа) словообразовательная структура слова, выяснено значение (в том числе словообразовательное) каждой морфемы и структурная функция каждого вычленяемого в слове отрезка. При морфемном анализе мотивированных слов мы имеем дело с результатами такого исследования,

и в этом смысле морфемный анализ вторичен по отношению к анализу словообразовательному»<sup>1</sup>.

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

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

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

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

Очень важным является вопрос о последовательности такого разбора. Вообще нужно сказать, что до сих пор этот вопрос считается дискуссионным в современ-

---

<sup>1</sup> Лопатин В. В. Русская словообразовательная морфемика: Проблемы и принципы описания. — М.: Наука, 1977. — С. 28—29.

ной методике. Пожалуй, не вызывает сомнения только первый пункт такого анализа: на основе сопоставления форм слова выделяется окончание и формообразующая основа. Таким образом, формообразовательный анализ в структуре морфемного разбора стоит особняком и резко противопоставляется дальнейшему анализу, который вступает в свою следующую фазу — словообразовательную.

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

Другая точка зрения основана на принципе «последовательного выделения морфем в слове с опорой на окончания ближайшего родства, когда эта процедура заканчивается (!), а не начинается выделением корня... нельзя во всех случаях правильно уже «с первого захода» извлечь из многоморфемного слова корень, механически не разрезав определённым образом организованного структурного целого»<sup>1</sup>.

Этот путь морфемного анализа от аффиксов к корню разрабатывался ещё лингвистами XIX века. Так, Ф. И. Буслаев считал, что, для того чтобы открыть корень слова, «надобно освободить оный от приставок и окончаний»<sup>2</sup>.

Семантико-словообразовательный подход к морфемному анализу получил широкое признание и в современной лингвистике, и в методике. Однако по существующей традиции большинство школьных учебников предлагает такие планы разбора слов по составу, которые в основном представляют собой перечни морфем в определённом порядке и, по сути дела, ориенти-

<sup>1</sup> Шанский Н. М. Разбор слова по составу // РЯШ. — 1968. — № 3. — С. 14.

<sup>2</sup> Буслаев Ф. И. Опыт исторической грамматики русского языка. Ч. 1. — М., 1858. — С. 75.

руют на опознавание морфем (опознай сначала корень, затем служебные морфемы или наоборот). Жёсткая регламентация действий школьника в виде плана разбора может подтолкнуть ученика к анализу на уровне «морфема — морфема» и закрепить убеждение в том, что слово — это чередование повторяющихся в языке типизированных сочетаний букв.

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

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

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

*Белеть* — становиться белым. Значение «становиться» придаёт глаголу суффикс *-е-*. В глаголе *белить* — делать белым — это смысловое различие придаёт морфема *-и-*.

Используем для семантико-структурного анализа словообразовательные схемы.

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

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

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

«заново» + «писать» → «писать заново»

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

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

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

«начать» + «петь» → «начать петь»

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

Итак, разобрать слово по составу — это значит:

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

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

3) выяснить, как образовано слово (от какого слова, с помощью какой морфемы).

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

$\overline{\text{трактор}}\square \rightarrow \overline{\text{тракторист}}\widehat{\square} \rightarrow \overline{\text{трактористка}}\widehat{\widehat{\square}}$ ;

$\overline{\text{матрос}}\square \rightarrow \overline{\text{матросск}}\widehat{\square}\underline{\text{ий}}$ .

Это и есть последовательность разбора слова по составу, направляющая школьника на словообразова-

тельный анализ, мотивирующий выделение каждой значимой части слова. В § 33 учебника предложен такой план и даны образцы анализа.

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

1) *счастливчик* — «счастливый человек» ←

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

2) *счастливый* — «обладающий счастьем» ←

$\widehat{\text{счаст}}\text{ь}е + \widehat{\text{-лив}}(\text{ый})$ .  
(«обладающий»).

Особого внимания при морфемном анализе требует пункт о буквальном (словообразовательном) значении слова. Формулируя таким способом значение слова, пятиклассники на практике применяют критерий Винокура, заключающийся в определении лексического значения производного слова через опору на ближайшее однокоренное. Замечательный лингвист Г. О. Винокур считал, что такое определение лексического значения и является собственно задачей лингвистики. В результате исследований в науке был разработан метод подстановки, заключающийся в использовании специальных формул: «тот, кто...», «та, которая...» и т. п. Например:

*обманщик* — «тот, кто обманывает»;  
*ручонка* — «маленькая рука»;  
*красильня* — «место, помещение, где красят»;  
*приоткрывать* — «чуть-чуть открыть»;  
*переписать* — «заново писать»;  
*огурчик* — «маленький огурец»;  
*домишко* — «маленький и (или) плохой дом»;  
*горьковатый* — «слегка горький»;  
*обезводить* — «лишить воды».

Приём словообразовательного толкования является важным этапом в проведении словообразовательного анализа, так как при этом ведётся поиск производящего слова и формулируется словообразовательное значение морфемы, образующей слово.

Подобные рассуждения, к которым постепенно причащаются школьники, конечно, отнимают немало времени на уроке. Однако затраченные на такую работу часы в дальнейшем окупаются за счёт того, что у детей складывается привычка вдумчиво подходить к выделению морфем в слове, вырабатываются навыки самоконтроля при проведении разбора слова по составу.

Словообразовательный подход к морфемному разбору требует формирования способности проводить элементарный словообразовательный анализ слова.

Это трудный вид языкового разбора, поэтому процесс формирования этого навыка делится по крайней мере на три этапа.

1) Формирование умения выполнять словообразовательный анализ на уровне словообразовательной пары однокоренных слов.

Суть работы заключается в том, что при анализе производных слов ученики постоянно ставят перед собой вопрос «От какого слова образовано?» и отвечают на него. При этом они учатся правильно пользоваться словообразовательными стрелками.

Жили<sup>^</sup>стый ← жила. Купеч<sup>^</sup>ский ← купец. Морщи<sup>^</sup>на ← морщи<sup>^</sup>ть. Оловя<sup>^</sup>нный ← олово. Нефтя<sup>^</sup>ной ← нефть. Органи<sup>^</sup>ст ← орган. Песоч<sup>^</sup>ница ← песок. Поэтес<sup>^</sup>са ← поэт. Прогнози<sup>^</sup>ровать ← прогноз. Програм<sup>^</sup>мист ← программа. Пылин<sup>^</sup>ка ← пыль. Пшенич<sup>^</sup>ный ← пшеница. Болот<sup>^</sup>ный ← болото. Зубчат<sup>^</sup>ый ← зуб. Актрис<sup>^</sup>а ← актёр. Ал<sup>^</sup>еть ← алый. Артистиз<sup>^</sup>м ← артист. Балконч<sup>^</sup>ик ← балкон.

2) Формирование умения составлять словообразовательную цепочку однокоренных слов.

Это умение более сложное по сравнению с предыдущим и формирует способность устанавливать словообразовательные отношения между однокоренными



словами, восстанавливать все звенья словообразовательной цепочки и, главное, учитывать последовательность образования слова, чтобы правильно выделить в нём морфемы.

Покупатель ← покупать ← купить.

Морозилка ← морозить ← мороз.

Забывание ← забывать ← забыть ← бить.

Наводнённость ← наводнённый ← наводнить ← водный ← вода.

Вольность ← вольный ← воля.

Загадывание ← загадывать ← загадать ← гадать.

Работа со словообразовательными цепочками в основном предусмотрена в учебниках для 6—7 классов.

3) Формирование способности анализировать семантико-словообразовательные отношения однокоренных слов в составе словообразовательного гнезда.

Пройдя последовательно через два предыдущих этапа, ученик пробует разобраться в словообразовательных отношениях родственных слов в гнезде однокоренных. Эта работа организуется на последующих этапах обучения (6—9 классы).

Таким образом, в 5 классе при проведении словообразовательного разбора ученики в основном анализируют словообразовательные пары и простые словообразовательные цепочки однокоренных слов.


### **Многоаспектный анализ слов на основе морфемных моделей**

Как правило, объектом морфемного и словообразовательного разборов является отдельное слово, предлагаемое для анализа в учебнике или специально подобранное учителем. Слово в процессе анализа воспринимается учеником изолированно от других слов, связанных с ним структурно. Вот почему школьнику нелегко «увидеть» за анализируемым словом множество других, соответствующих той же структуре и объединённых семантической, грамматической и словообразовательной общностью.

Языковой анализ (морфемный, орфографический, фонетический, грамматический и т. п.) отдельного сло-

ва не вырабатывает у ребёнка склонности к необходимым обобщениям в процессе осмысления закономерностей родного языка, способности по отдельному значимому элементу слова (например, по морфеме) догадаться о различных его языковых признаках. А именно это умение, как мы уже говорили, является чрезвычайно важным для выполнения разнообразных практических задач на уроке русского языка.

Опыт показывает, что одним из эффективных приёмов, формирующих умение «выхватывать» в словесной форме ключевые морфемы, «считывать» их языковое значение и правильно использовать эту информацию в процессе языкового анализа, является разнообразная работа с морфемными моделями слов<sup>1</sup>. Этот приём основывается на зрительном восприятии структурно-семантической схемы слов (*при* ут, *пере* а-  
юц и ми ся, *в* ую, *за* овы ва е шь и т. п.) и предполагает проведение разнообразных видов языкового анализа слов, «скрывающихся» за такими схемами. Таким образом происходит семантизация графических символов, а также многоаспектный анализ словоформ, которые соответствуют конкретной морфемной модели.

Действительно, в отличие от обычных графических схем, отражающих морфемный состав слова (например: ) морфемная модель является источником многогранной информации о слове. Так, графическая схема *без* ность ю рассказывает о лексическом значении слов, соответствующих этой модели (это абстрактные имена существительные со значением отсутствия чего-либо), о грамматических признаках (сущ. 3-го скл., жен. р., неодушевл., нарицат., употреблено в форме ед. ч., тв. п.; в предложении, скорее всего,

<sup>1</sup> В первых вариантах учебника было введено понятие «словообразовательная модель», которое позднее было заменено более точным — «морфемная модель». Последний термин акцентирует внимание на морфемном составе слов одной группы, в которую могут войти слова с разной словообразовательной характеристикой.

выполняет роль дополнения), о словообразовательной судьбе (слово образовано суффиксальным способом от прилагательного такой структуры:  $\overline{\text{бeз}} \widehat{\text{н}} \hat{\text{бл}}\hat{\text{у}}$ ). И наконец, можно даже предугадать и некоторые орфографические подробности слов (после приставки стоит буква либо гласного, либо звонкого согласного).

Таким образом, морфемная модель — это графически выраженный образец построения слов, имеющих сходство в лексическом значении, в грамматических признаках, в словообразовательной судьбе и некоторую общность в орфографическом облике. При этом зрительно такая модель представляет собой «образец аффиксального окружения корня»<sup>1</sup>.

Морфемная модель — это схема морфемного построения слова — так можно просто объяснить детям этот термин. Упр. 245 поможет ввести это понятие в повседневную работу на уроке.

Нужно помнить, что анализ морфемных моделей — дело не новое для ученика, правда, давно позабытое. В раннем детстве (по образному и меткому выражению К. И. Чуковского, в возрасте «от двух до пяти») каждый ребёнок хорошо чувствует, что слова образованы не путём приклеивания случайных морфем, а строго по тем образцам, которые существуют в языке. Именно потому, что дети усваивают не только отдельные слова, но и модели, малыш получает возможность понимать смысл слова, которое он слышит впервые (например, понимает, что *каменщик*, *танцовщик* — это «человек»), а также смело создавать свои «детские» слова по моделям («пианинщик», «миллионщик», «вратарщик»).

Что могут об этой модели рассказать ученики в 5 классе? Это выяснит задание: «Расскажите о слове  $\widehat{\text{щ}}\widehat{\text{ик}}\boxed{\text{ом}}$ ».

Ребята, получившие за школьные годы определённую систему языковых знаний, должны увидеть в этой модели: 1) лексическую особенность (обозначает человека, его профессию); 2) грамматические особенности

<sup>1</sup> Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф. Словарь морфем русского языка. — М., 1986. — С. 197.

(сущ. одушевл., нарицат., 2-го скл., муж. р.) и форму (ед. ч., тв. п.). В дальнейшем (после изучения соответствующего правила) ученики могут высказать предположение и о том, что корень всех слов этой модели не может оканчиваться на согласные *д, т, з, с* и *ж*.

Конечно, чтобы добиться морфемной зоркости, способности предвидеть, предугадать возможные орфограммы в слове, нужна кропотливая работа, решающую роль в которой имеет, например, такой полузабытый вид упражнения, как графический диктант, цель которого — обозначить на письме структуру слова. Разумеется, пятиклассники не могут сразу справиться с этим заданием, поэтому графический диктант проводится по-разному на разных этапах обучения. Всё зависит от того, насколько успешно ученики овладевают тремя операциями: 1) записать слово; 2) разобрать его по составу, т. е. выделить все морфемы; 3) обозначить морфемную модель.

Обычно по времени разные виды проведения графического диктанта распределяются таким образом:

сентябрь: ученики выполняют все три операции и записывают в тетради:  $\widehat{\text{лисят}}\boxed{\text{а}} - \widehat{\text{ят}}\boxed{\text{а}}$ ;

октябрь: ученики выполняют (письменно) только первую и третью операции: *лисята* —  $\widehat{\text{ят}}\boxed{\text{а}}$ ;

Получить (и далее): ребята фиксируют на письме только третью операцию, т. е. изображают только модель слова:  $\widehat{\text{ят}}\boxed{\text{а}}$ .

Практика показывает, что графический диктант даёт хорошие результаты при соблюдении таких условий: 1) проводить регулярно (например, один раз в неделю); 2) давать для разбора не больше трёх слов; 3) чаще предлагать для анализа слова, стоящие не в начальной форме; 4) осложнять работу заданиями типа «Записать два слова такой же модели».

Постепенно ученики начнут видеть в схемах то, что они не всегда замечают в слове, например орфограммы. И не просто орфограммы, но и причину их появления в слове. Такая орфографическая направленность в работе с моделями слов очень полезна школьникам.

Взяв за основу зрительный образ модели, обозначающей схему строения слова с «вынутым» корнем, в течение всего учебного года можно проводить на уроках русского языка разнообразную и очень интересную работу. Один из приёмов — составление словарика морфемных моделей. Запись оформляется, например, так:

$\overbrace{\text{ёр}}^{\wedge} \square$ : билет-, киоск-, мин-, шахт-;

$\overbrace{\text{ат}}^{\wedge} \overbrace{\text{бий}}^{\wedge}$ : бород-, волос-, полос-, ус-;

$\overbrace{\text{ул}}^{\wedge} \square \text{я}$ : баб-, каприз-, мам-, пап-;

$\overbrace{\text{при}}^{\wedge} \overbrace{\text{ыва}}^{\wedge} \overbrace{\text{ть}}^{\wedge}$ : -вяз-, -гляд-, -кид-, -прят-, -свист-, -хлоп-, -шлёп-;

$\overbrace{\text{воз}}^{\wedge} \overbrace{\text{а}}^{\wedge} \overbrace{\text{ть}}^{\wedge}$ : -вращ-, -двиг-, -клиц-, -леж-, -сед-.  
(вос)

Работая с перечнем морфемных моделей, школьник учится соотносить общее и частное в языке (морфемная модель и строение конкретного слова); находить общее словообразовательное и грамматическое значение в словах одной морфемной модели; определять часть речи и грамматические категории, используя типичные суффиксы разных частей речи, а также значение окончаний; предвидеть возможные орфографические затруднения, вызванные структурными особенностями слов одной морфемной модели.

Вместе с тем у учащихся развивается абстрактное мышление, поскольку анализ производится на уровне словообразовательных обобщений. Кроме того, школьники лучше осознают законы словообразования в русском языке: для образования берётся не произвольный суффикс, приставка, а словообразовательная модель, которая и определяет структуру образующего слова, его значение, грамматические свойства.

Хотим подчеркнуть, что работа с морфемными моделями рассматривается нами не как отдельный тип упражнения, построенный на использовании необычной графической записи слова и время от времени предлагаемый ученикам, а как особое направление

в обучении, способствующее формированию умения ориентироваться в структуре слова, вычленять в слове разные типы языковых значений, проводить структурный анализ на уровне словообразовательных обобщений.

В качестве примера приведём несколько заданий, ориентирующих на смысловую, грамматический, орфографический, морфемно-словообразовательный анализ слов через осмысление морфемной модели.

1. Рассмотрите схему  $\overset{\frown}{\text{от}}\overset{\frown}{\text{а}}$ . Какой частью речи являются слова, соответствующие ей? Докажите.

От данных имён прилагательных образуйте и запишите существительные, соответствующие схеме  $\overset{\frown}{\text{от}}\overset{\frown}{\text{а}}$ . На какую морфему падает ударение в этих словах? Объясните написание морфем с безударными гласными: *чистый, частый, тёмный, добрый, тёплый, слепой, острый, тесный, глухой, густой*.

2. Определите, по каким моделям образуются одушевлённые существительные, а по каким — неодушевлённые. Покажите на примерах.

$\overset{\frown}{\text{ость}}\square$ ,  $\overset{\frown}{\text{ят}}\overset{\frown}{\text{а}}$ ,  $\overset{\frown}{\text{ул}}\overset{\frown}{\text{я}}$ ;  
 $\overset{\frown}{\text{есть}}\square$ ,  $\overset{\frown}{\text{знь}}\square$ ;  $\overset{\frown}{\text{их}}\overset{\frown}{\text{а}}$ ,  $\overset{\frown}{\text{щик}}\square$ .

3. Составьте и запишите два разных предложения, используя данную схему. Что будет объединять эти разные предложения и почему? Сделайте вывод.

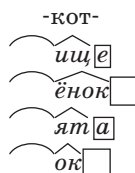
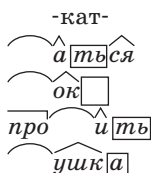
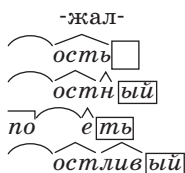
$\square\overset{\frown}{\text{ие}}$  и  $\square\overset{\frown}{\text{ые}}$   $\square\overset{\frown}{\text{ы}}$   $\overset{\frown}{\text{ял}}\overset{\frown}{\text{ш}}\overset{\frown}{\text{сь}}$  в  $\square\overset{\frown}{\text{ом}}$   $\square\overset{\frown}{\text{е}}$ .

4. Рассмотрите схему и расшифруйте её.

$\overset{\frown}{\text{лк}}\overset{\frown}{\text{а}}$   $\left\{ \begin{array}{l} \text{«предмет, которым...»} \\ \text{«место, где...»} \end{array} \right.$

От глаголов *парить, сеять, точить, читать* образуйте слова, соответствующие указанной модели. Запишите эти слова, распределяя их на две группы в зависимости от значения.

5. Рассмотрите запись. Докажите, что зашифрованные слова каждой группы являются однокоренными. Запишите эти слова, объясняя правописание гласных в корнях.



6. От данных существительных образуйте и запишите слова по модели ка. Объясните, в чём особенность произношения и обозначения на письме последнего согласного корня в образованных словах.

Ягода, рыба, берёза, трава, шуба, труба, морковь, лошадь, канава, площадь, тетрадь, голова, дорога, борода.

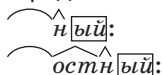
Какое значение объединяет все записанные вами слова? Какая морфема придаёт этим словам такое значение? Сделайте вывод.

7. От данных существительных образуйте прилагательные по модели ный. Запишите слова приёмом поморфемного письма, т. е. чёрточками отделяя части слов друг от друга (кирпич-н-ый, пугович-н-ый).

Табак, дача, логика, удача, мрак, калач, облако, юбка, брак, копейка, очки, точка, пушка.

Сделайте вывод о написании букв на стыке корня и суффикса в записанных вами словах.

8. От указанных существительных образуйте прилагательные с помощью суффикса **-н(ый)**. Запишите полученные слова, распределяя их на следующие группы:



Страсть, часть, известие, вкус, лесть, место, честь, ребус, крест, ужас, радость, кость, жалость, злость, атлас, жимолость, градус, ревность, ярость, терраса, уста, грусть, корысть, колбаса, колесо.

В чём особенность написания и произношения буквенных сочетаний **сн** и **стн** в словах, которые вы записали? Сделайте орфографический вывод.

Работа с графическими символами слов помогает более успешно формировать навыки опознавания грамматических явлений. Например, модель



(как, впрочем, и другие глагольные модели) позволяет «считать» грамматическую информацию о спрятанных за ней глаголах, в частности об их постоянных признаках (вид, переходность / непереходность, возвратность / невозвратность, спряжение).

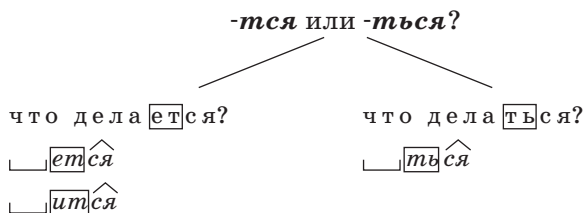
Схемы слов помогают ученикам опознавать инфинитив по типичным моделям:

- 1)  $\square \square \overline{т\hat{ь}}$ ;    2)  $\square \square \overline{т\hat{и}}$ ;    3)  $\square \square \overline{ч\hat{ь}}$   $\square$ .

Внимание к инфинитиву, безусловно, требует и орфографического анализа этой формы, в частности совершенствования умения правильно писать возвратные глаголы, соответствующие схемам  $\square \square \overline{ч\hat{ь}} \hat{с\hat{я}}$ ,  $\square \square \overline{т\hat{ь}} \hat{с\hat{я}}$ , и отличать их от таких глагольных форм, которые смешиваются на письме и не имеют **ь**:

$\square \square \overline{е\hat{т}} \hat{с\hat{я}}$ ,  $\square \square \overline{и\hat{т}} \hat{с\hat{я}}$ .

Подобные модели позволяют на качественно ином уровне организовывать орфографическую работу. Установлено, что значительно эффективнее протекает учебный процесс усвоения правила, если центром работы становится схема, например такая.



Итак, одно из основных положений семантически ориентированной методики обучения морфемике и словообразованию состоит в требовании широкого использования морфемных моделей, которые являются единицами более высокого уровня обобщения. Такой подход в обучении помогает стимулировать развитие морфемной зоркости: через систему нестандартных заданий, непривычных речевых ситуаций активизируется морфемный канал восприятия слова, который по-



зволяет ребёнку осознать языковые значения, заключённые в анализируемой словоформе. При этом ученикам приходится воспринимать незнакомое или необычным способом преподнесённое слово, опираясь на его внутреннюю форму. Следовательно, задания подобного типа позволяют усилить семантический аспект в преподавании родного языка, что необычайно важно, поскольку «стержнем языковой способности является семантический компонент, правила которого действуют всякий раз, когда происходит «включение» языковой способности»<sup>1</sup>.

Семантическая же направленность обучения становится основой формирования полноценных умений и навыков в области грамматики, словообразования, лексики и орфографии.

На итоговом этапе изучения морфемики и словообразования проверку знаний и умений учащихся можно организовать, например, на основе данных материалов.

### **Контрольные вопросы и задания по разделу «Морфемика и словообразование»**

1. Объясните на примерах, почему корень, приставка, суффикс и окончание именуется значимыми частями слова.

2. Покажите, при выполнении каких видов анализа слова нужно учитывать значение морфем.

3. Какие пары слов являются однокоренными?

Водитель — подводный, трусливый — трусость, горевать — подгоревший, графиня — графика, хрипеть — охрипнуть, носик — переносить.

4. Определите часть речи и форму слова по схемам. Что обозначают эти схемы?

ешь,  ого,  ах,  ут,  ьм,  ьми.

5. Напишите, чем морфема отличается от других частей слова, например от слога.

---

<sup>1</sup> Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психоаналитический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. — М., 1990. — С. 57.

6. В чём сходство и в чём различие: суффикса и приставки; суффикса и окончания; приставки и корня?

7. Какие морфемы используются для образования новых слов, а какие — для образования форм слова?

8. Как образуется форма слова? Приведите примеры.

9. Почему окончание называют значимой частью слова?

10. Всегда ли слова имеют окончание?

11. Приведите примеры слов разных частей речи с нулевым окончанием. Имеет ли такое окончание значение? Докажите.

12. Перечислите орфографические правила, которые опираются на умение выделять в слове корень.

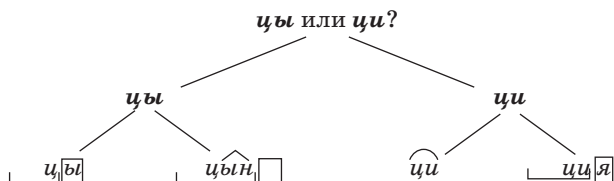
13. Докажите, что при подборе однокоренных слов необходимо учитывать значение корня, значение слова.

14. Приведите примеры приставочного и суффиксального способов образования слов.

15. Всегда ли основа слова состоит из приставки, корня, суффикса?

16. Какова последовательность морфемного разбора? Для чего нужно устанавливать, какой частью речи является слово? Почему важно учитывать его значение и способ образования?

17. Приведите примеры, иллюстрирующие данную схему. Сделайте вывод о связи строения и написания слова.



18. Выполните морфологический разбор слов по данным морфемным моделям.

оват|ы|ми, пере|ыва|ешь, щиц|ей.

## ЛЕКСИКОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ

В данном учебнике лексика изучается сразу после словообразования, что продиктовано стремлением сформировать у пятиклассников целостное представление о слове, единстве его разнообразных языковых характеристик, существующей зависимости лексического значения слова и морфемных значений, сочетающихся в одной словоформе.

Языковые значения, как известно, передаются специфическими средствами. Выразителем вещественного значения считается корень, без которого не может быть слова — знаменательной части речи. Словообразующие морфемы (приставки, суффиксы), принимая участие в рождении слова, передают словообразовательные значения, которые в единстве с вещественным значением корня формируют лексическое значение слова. И наконец, выразителем грамматического значения слова в подавляющем большинстве случаев оказывается окончание. Указанные термины, называющие разновидности морфемных значений, конечно, не сообщаются ученикам, но обучение строится таким образом, что эта языковая характеристика слова оказывается в центре внимания на всех уроках III четверти. При этом выделяются два основных направления в обучении: 1) работа над лексическим значением и употреблением слова в речи; 2) формирование способности опираться на значения морфем в процессе языкового анализа слова, в том числе и орфографического.

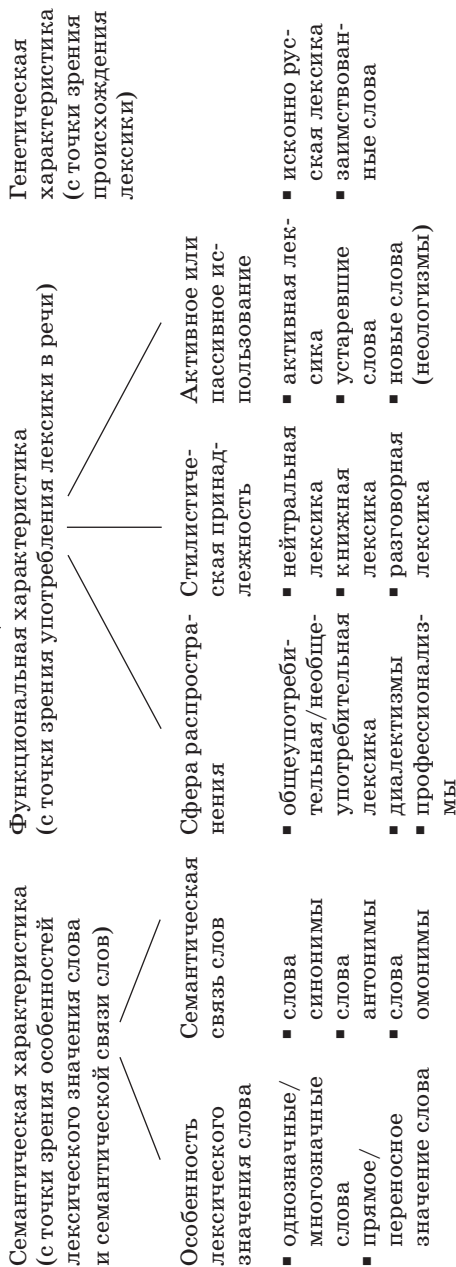
В 5 и 6 классах ученики знакомятся с основными понятиями лексикологии, отражающими разный подход к характеристике слова как элемента лексической системы языка: семантический, функциональный, генетический. Таким образом, слово рассматривается с трёх основных точек зрения, каждая из которых определяет свою систему понятий, что отражено в схеме (с. 195).

Несмотря на обилие терминов и понятий, с которыми знакомятся школьники, всё же центральным является понятие лексического значения слова, т. е. «содержания слова, отражающего в сознании и закрепляющего в нём представление о предмете, свойстве, процессе, явлении и т. д.»<sup>1</sup>. Именно это понятие является центральным в разделе «Лексикология и фразеология», предлагаемом в 5 классе.

---

<sup>1</sup> Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. — М., 1990. — С. 261.

## Характеристика лексической системы русского языка



Лексическое значение — это душа, семантическая суть слова. Именно поэтому с самого начала учебного года вся словарная работа концентрируется вокруг этого понятия и затрагивает семантическую сущность слова. В этом заключается преемственность с той работой над словом, которая проводилась в начальных классах и состояла в управлении процессами обогащения словаря младших школьников: усвоение новых, ранее неизвестных детям слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе; уточнение значения некоторых слов; овладение многозначностью слова и т. п.

5 класс — это следующий этап в освоении понятия лексического значения слова. Суть работы на этом этапе заключается в том, чтобы ученики:

1) овладели разными способами определения лексического значения слова;

2) осознали сущность семантической группировки лексики русского языка с точки зрения количества выражаемых лексических значений в слове (слова однозначные и многозначные); использования слова в речи в прямом или переносном значении; взаимодействия в языке слова с близкими или противоположными по значению словами (синонимы, антонимы); семантического противопоставления разных слов, случайно совпавших в языке по написанию, произношению (омонимы);

3) совершенствовали умение точного, уместного и выразительного употребления слов в устной и письменной речи.

Целенаправленная и многоаспектная семантическая работа над словом начинается с § 39. Изучая этот параграф («Как определить лексическое значение слова»), учащиеся обобщают известные им приёмы разъяснения лексического значения слова: краткое объяснение значения в толковых словарях; подбор синонимов; подбор антонимов. С этими способами объяснения значения слова дети в той или иной степени уже познакомились в начальных классах. Теперь разрозненные сведения группируются и обобщаются с точки зрения связи

этих явлений языка с проблемой толкования лексического значения слов и точного, выразительного употребления их в речи. Работа на этих уроках проводится с опорой на словарики (толковый, словарик синонимов), включённые в учебник. Безусловно, она будет более полезной, интересной и увлекательной, если у учителя появится возможность познакомить детей с «Толковым словарём русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, со словарями синонимов, антонимов.

Особое внимание на этих уроках нужно обратить на приём подбора однокоренного слова при выяснении лексического значения слова. Для учеников это не новый приём в работе на уроках русского языка. В начальных классах они искали ответы на вопросы: «От какого слова образовано новое слово?», «Почему так назвали?». Таким образом они объясняли значение слов *подосиновик* (растёт под осиной), *леденец* (тает во рту, как лёд), *костяника* (ягода с косточкой), *односельчане* (люди из одного села), *рыжики* (рыжего цвета) и т. п.<sup>1</sup>.

В 5 классе подбор однокоренного слова должен быть осмыслен как специальный приём, с помощью которого не только разъясняется лексическое значение слова, но и чётче осознаются его морфемное строение, семантико-структурные связи однокоренных слов. Кроме того, приём словообразовательного толкования слова помогает вооружить детей правильным способом действия при анализе правописания корня: *заст..-клить* — вставить стёкла; *вр..дить* — наносить вред; *в..шнёвый* — цвета спелой вишни; *дост..жение* — то, чего удалось достигнуть; *загр..хотать* — произвести грохот; *к..евлянин* — тот, кто живёт в Киеве; *кр..пчать* — становиться крепким и т. д.

Овладеть приёмом словообразовательного толкования поможет знакомство с наиболее распространёнными словесными формулами, которыми, кстати, широко пользуются современные лингвисты. Приведём

<sup>1</sup> См.: Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 1987. — С. 332.

только несколько примеров таких типизированных формул, о необходимости которых писал Г. О. Винокур, считая, что это «составляет собственно лингвистическую задачу в изучении значений слов»<sup>1</sup>.

за-пе-ть	}	«начать...»	петь
за-цвес-ти			цвести
от-пе-ть	}	«кончить...»	петь
от-цвес-ти			цвести
зелен-оват-ый	}	«слегка...»	зелёный
слад-к-оват-ый			сладкий
льст-ец	}	«тот, кто...»	любит льстить
контрол-ёр			контролирует
дом-ищ-е	}	«огромный...»	дом
кот-ищ-е			кот

Приём словообразовательного толкования лексического значения слов становится тем элементом в обучении, который связывает в единое целое лексический, словообразовательный и орфографический анализ слова. В результате такой работы у пятиклассников формируется представление о единстве и взаимосвязи разных языковых характеристик, которые сочетаются в слове.

При изучении раздела «Лексикология и фразеология» представления о лексическом значении слова развиваются в процессе изучения § 40 «Сколько лексических значений имеет слово», § 42 «Чем отличаются друг от друга слова-омонимы». Очень важным в этом смысле является изучение § 41 «Когда слово употребляется в переносном значении». Название параграфа нацеливает не только на описание этих явлений в языке, но и на функциональную их характеристику, например на выяснение области использования переносного значения слова в речи. В связи с этим пятиклассники получают представление о том, что перенос значения слова служит для создания образной и выразительной речи, в частности для создания тропов (метафоры, эпитета, олицетворения), фразеологических сочетаний.

<sup>1</sup> Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. — М., 1959. — С. 421.

Работая с упражнениями § 41, ученики начинают овладевать элементарными умениями анализа языка художественной литературы, наблюдая за использованием тропов как средством создания образной и выразительной речи. Таким образом, понятие лексического значения слова уже в 5 классе вводится в сферу эстетических категорий родного языка и становится одним из важных компонентов сближения уроков русского языка и литературы. В дальнейшем (6—9 классы) это умение будет целенаправленно развиваться и совершенствоваться, а художественный текст на уроках русского языка станет объектом специального анализа.

Итак, основой лексической работы со словом становится семантико-словообразовательная характеристика, т. е. анализ лексического значения слова через внимание к значению морфем. В результате школьники постепенно осознают, что лексическая и словообразовательная характеристики слова не противопоставлены и даже не параллельны друг другу, а находятся во взаимной связи и зависимости друг от друга.

Приступая к работе с фразеологизмами (§ 45), следует помнить, что переносное значение таких оборотов речи непосредственно связано с осознанием метафоричности выражения, поскольку большинство фразеологизмов построено на разного рода переносах: процесс метафоризации обеспечивает перенос некоторого признака одного предмета на другой предмет, имеющих сходный признак. В связи с этим понять метафору, являющуюся основой фразеологизма, — это значит мысленно проследить путь её создания, восстановить первоначальный образ, через призму своего речевого опыта пропустить результаты заложенного во фразеологизме сравнения и, сопоставив его с собственным опытом, оценить образность, точность этого сравнения.

Таким образом, одна из главных причин образования фразеологизмов — метафоризация словосочетания, т. е. расширение смыслового объёма слова, сочетаний слов за счёт возникновения у них переносных значений и усиления экспрессивных свойств. Но метафоризация, как отмечают специалисты, является только



толчком к возникновению фразеологизма. Вначале в словосочетании, на основе которого образовался фразеологизм, сосуществуют прямое и переносное значения, и лишь в результате многократного и длительного употребления словосочетания все его значения перегруппируются и образуется абстрактное, отвлечённое значение. Образное переосмысление свободного сочетания слов с последующей фразеологизацией — один из продуктивных способов образования фразеологических единиц.

Сущность этого явления выразил В. В. Виноградов, который отмечал, что «прямое значение словосочетания подвергается забвению или утрачивает свою реальную основу по мере того, как отходит в историю сам факт, давший жизнь фразе. Но фраза продолжает жить своими другими, переносными значениями или оттенками, которые наслаиваются на неё ещё в то время, когда она относилась к конкретному жизненному явлению»<sup>1</sup>.

Умение учащегося понимать переносное значение, присущее фразеологизму, в определённой степени свидетельствует о степени развития понимания образной стороны родной речи, способности адекватно реагировать на её эмоционально-выразительный аспект. Установлено, что осознание выразительного эффекта той или иной лексической конструкции и умение уместно применять её в своей речи часто является для учащихся трудноразрешимой проблемой, если специально не работать над развитием сознательной выразительности речи, что, в частности, подразумевает обогащение речи школьников такими экспрессивными средствами языка, как фразеологизмы.

Как отмечают многие исследователи детской речи, далеко не всегда ученики могут правильно объяснить значение широкоупотребительных фразеологизмов, не чувствуют их образного, переносного значения, толкуя, например, так некоторые выражения: *ноги*

---

<sup>1</sup> Виноградов В. В. Из истории русских слов и выражений // РЯШ. — 1940. — № 2. — С. 37.

*протянуть* — «лечь и вытянуть ноги», *на деревню дедушке* — «поехать в гости к бабушке» и т. п.

Введение понятия о фразеологических сочетаниях в 5 классе предполагает решение следующих задач обучения: во-первых, добиться от учащихся понимания основных свойств фразеологизмов, умения опознавать их, объяснять лексическое значение наиболее употребительных фразеологических сочетаний; во-вторых, познакомить школьников с основными функциями фразеологизмов в речи; в-третьих, обогатить фразеологизмами словарь пятиклассников и, наконец, выработать у учащихся навык правильного и уместного употребления фразеологических единиц в речи. Совершенно ясно, что такие задачи не могут быть решены за один урок.

Чтобы сформировать и целенаправленно развивать умения опознавать фразеологизмы, объяснять их значение, оценивать уместность использования фразеологических сочетаний в речи и употреблять их в соответствии с речевыми намерениями говорящего, нужно при изучении всех последующих тем курса систематически предлагать пятиклассникам разнообразные упражнения, среди которых особо отметим следующие типы заданий.

1) Объяснение лексического значения фразеологизма (самостоятельное толкование лексического значения; определение значения фразеологизмов с помощью фразеологического словаря; подбор синонимов; подбор антонимов). При этом для анализа по преимуществу необходимо давать фразеологизмы, употреблённые в контексте. С этой целью в 5 классе наиболее уместен так называемый подсказывающий контекст, в котором содержится намёк на смысловое содержание фразеологизма или имеется слово, раскрывающее его значение. Например: *«Миша приказал долго жить, — отвечал Кирилла Петрович, — умер славную смертью от руки неприятеля»* (А. Пушкин).

Большую пользу приносит работа с разнообразными фразеологическими словарями, которые имеются

в распоряжении учителя и учеников и дают возможность не только уточнить лексическое значение фразеологизмов, но и познакомиться с литературными образцами удачного использования в речи фразеологических единиц, со стилистическими, грамматическими и орфоэпическими пометами, характеризующими особенности употребления фразеологических сочетаний, с разными вариантами одного и того же фразеологизма, а также со сведениями о происхождении фразеологизмов. Очень важно, что фразеологические словари знакомят учащихся с экспрессивно-эмоциональной окраской фразеологизмов, давая такие пометы, как *шутливое, ироническое, одобрительное, неодобрительное, пренебрежительное, уничижительное, презрительное, ласкательное* и т. д. Например: *золотые руки* (одобр.), *на рыбьем меху* (шутл.), *небо коптит* (неодобр.), *олух царя небесного* (презрит.), *пошла писать губерния* (шутл.), *филькина грамота* (ирон.), *маг и волшебник* (шутл.) и т. п. Использование в речи этих терминов, характеризующих разные экспрессивные цели фразеологизмов, не только способствует обогащению словарного запаса школьников, но и помогает им лучше осознать функции фразеологических единиц в речи, а также понять многообразие чувств и эмоций человека, которые выражаются с помощью языковых средств.

2) Подбор фразеологизмов, в которых употреблено одно и то же слово.

**Рука** — валиться из рук, выпускать из рук, из первых рук, из рук вон, из рук в руки, не покладая рук, отбиваться от рук, сбывать с рук, лёгкая рука, правая рука, набить руку, рука не дрогнет, рука не поднимается, давать волю рукам, связывать по рукам и ногам, разводить руками, с пустыми руками, с руками оторвать, ухватиться обеими руками, чужими руками, держать себя в руках, носить на руках, брать себя в руки, греть руки, золотые руки, марать руки, мастер на все руки, накладывать на себя руки, опускать руки, приложить руки, руки коротки, руки не доходят, руки чешутся, умывать руки, махнуть рукой, ходить с протянутой рукой, сон в руку, лёгок на руку, давать руку на отсечение, на скорую руку, не-

чист на руку, попасть под горячую руку, положить руку на сердце и др.

**Пускать** — не пускать на порог, пускать в дело, пускать в трубу, пускать в ход, пускать козла в огород, пускать корни, пускать на ветер, пускать на дым, пускать по миру, пускать красного петуха, пускать пыль в глаза, пускать пулю в лоб, пускать слезу, пускать пробный шар и др.

**Белый** — белая ворона, белая кость, сказка про белого бычка, чёрным по белому, белое пятно, шито белыми нитками, как сажа бела, дойти до белого каления, белые мухи, середь бела дня, принимать белое за чёрное, белый танец, белый уголь и др.

### 3) Подбор фразеологизмов-синонимов.

Повесить нос — пасть духом; последняя спица в колеснице — мелкая сошка; и в ус не дуть — и глазом не ведёт — пропускать мимо ушей — ни жарко ни холодно — хоть трава не расти — хоть бы хны — хоть бы что — хоть волк траву ешь; гнуть спину — ломать хребет — мозолить руки — набивать мозоли — пот проливать — тянуть ляжку; на краю света — у чёрта на куличках — куда Макар телят не гонял — бог знает где — за тридевять земель — куда ворон костей не заносил — за морями, за долами — за семью холмами, за семью реками; капля в море — с гулькин нос — кот наплакал — раз-два и обчёлся — на один зуб — по пальцам можно сосчитать; куры не клюют — тьма-тьмущая — полная чаша — сколько угодно — без счёта — хоть пруд пруди — чёртова гибель; выеденного яйца не стоит — не велика важность — дело десятое — чепуха на постном масле — гроша ломаного не стоит — грош цена.

### 4) Подбор фразеологизмов-антонимов.

Пасть духом — воспрянуть духом; важная птица — шишка на ровном месте; коломенская верста — от горшка два вершка; чуть свет — на ночь глядя; душа в душу — как кошка с собакой; заваривать кашу — расхлёбывать кашу; жить своим горбом — сидеть на чужой шее; ни зги не видно — хоть иголки собирай.

5) Конструирование собственного речевого высказывания (предложения, текста) с указанными фразеологическими оборотами.

И в ус не дует, сквозь землю провалиться, подливать масла в огонь, заваривать кашу, толочь воду в ступе, звёзд с неба не хватать, гонять лодыря, не видеть дальше своего носа, маменькин сынок и т. п.

6) Наблюдение за использованием фразеологизмов в текстах художественной литературы и в произведениях устного народного творчества. Работа организуется не только на уроках русского языка, но и на уроках литературы, где появляются большие возможности в проведении подобного анализа художественных текстов, насыщенных фразеологическими единицами.

7) Сопоставление фразеологизмов и соотносимых с ними словосочетаний с прямым значением.

Прятаться за чужую спину, носить на руках, марать руки, пускать корни, поджать хвост, зажимать рот, слюнки глотать, гнуть в дугу, смотреть прямо в глаза, прикусить язык и др.

8) Сопоставление фразеологизмов и свободных словосочетаний, в которых употребляется одно и то же слово в переносном и прямом значении.

Грязная ложка — грязная обувь; злой язык — злой человек; чёрные мысли — чёрные ленты; тихий час — тихий голос; тёплое местечко — тёплые пальто; мышьяная суета — мышьяная нора и т. п.

9) Восстановление фразеологизмов по данной его части (*гордиев ...*, *заклятый ...*, *закадычный ...*, *... баклуши*), на основе выбора необходимого компонента из ряда предлагаемых (*как осиновый лист ... — лететь, дрожать, вынуть, сохнуть, трепетать, лежать, желтеть, краснеть*).

10) Этимологический анализ фразеологизмов, суть которого заключается в установлении языкового или исторического факта, ставшего основой появления устойчивого сочетания (*отложить в долгий ящик, красная строка, коломенская верста, дело в шляпе, ни зги не видно, бить челом*). Историческая справка, которую получает школьник, позволяет ему через историю появления фразеологизмов познакомиться с бытом, особенностью жизни русского народа, ибо, как говорил М. А. Шолохов, «необозримо многообразие человеческих отношений, которые запечатлелись в чеканных народных изречениях и афоризмах. Из бездны времён дошли до нас в этих сгустках разума и знания жизни, радость и страдания людские, смех и слёзы, любовь и гнев, вера и безверие, правда и кривда, чест-

ность и обман, трудолюбие и лень, красота истин и уродство предрассудков».

11) Синтаксический анализ предложения, демонстрирующий, что фразеологизм является одним членом предложения.

12) Исправление ошибок, связанных с неумелым употреблением фразеологических оборотов.

Своими советами Леонид ещё больше подлил масла в драку. Кирилл пришёл на собрание и в ярость. Я попал в маленький просак. Проходит красной полосой через всё произведение. Он старался во все лопатки.

13) Составление словарика фразеологизмов и других образных сочетаний, построенных на переносном употреблении слова в художественной речи (литературных метафор, эпитетов, сравнений, олицетворений).

14) Рисование фразеологизмов. Суть задания заключается в том, чтобы изобразить с помощью рисунка то или иное образное выражение, точнее, ту ситуацию, в которой уместно его использование. Такие задания предлагают также шутовое обыгрывание буквального значения фразеологизмов (см., например, упр. 342), аналогичную работу можно предложить пятиклассникам на основе сочетаний *ходить на задних лапках, намылить голову, стоять на часах, дело в шляпе, провалиться от стыда, крокодиловы слёзы, плакать в три ручья* и др.

Таким образом, в 5 классе учащиеся получают основные сведения из области лексики и фразеологии, учатся определять лексическое значение слов и фразеологических единиц, уместно употреблять их в речи. Эта работа целенаправленно и систематически проводится и на последующих этапах обучения в 6—9 классах.

## СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ

В результате изучения вводного курса синтаксиса в 5 классе ученик должен уметь (базовый уровень обученности):

- выделять словосочетания из предложения;
- составлять словосочетания изученных видов;

- использовать точные, выразительные словосочетания для достижения ясности и образности речи;
- находить грамматическую основу предложения, где подлежащее выражено именем существительным или личным местоимением, а сказуемое — глаголом в одной из личных форм, именем существительным, полным или кратким прилагательным (типа *Москва — столица России; вода прозрачна*);
- ставить вопросы к второстепенным членам предложения;
- находить в предложении определение, выраженное прилагательным; дополнение, выраженное именем существительным или личным местоимением; обстоятельство, выраженное существительным;
- распространять предложение второстепенными членами;
- определять количество грамматических основ в предложении с одиночным союзом *и*;
- определять количество предложений в составе сложного (с союзами *и, а, но* или без союзов, а также со словами *что, который, потому что, где, когда*) при наличии двух составов главных членов в каждой части сложного предложения;
- составлять схемы предложений: сложносочинённых (без употребления термина) с союзами *и, а, но*, сложноподчинённых (без употребления термина) со словами *что, который, потому что, где, когда* при наличии двух составов главных членов в каждой части сложного;
- определять вид предложения по цели высказывания, эмоциональной окраске, количеству грамматических основ.

Ученик может (продвинутый уровень):

- определять грамматические значения словосочетаний изученных видов;
- находить грамматическую основу предложения, где подлежащее выражено сочетанием слов, показывающим, о ком или о чём говорится в предложении, и отвечающим на вопросы *кто? что?* (типа *На ветке сидели две белки*);

- находить в предложении обстоятельство, выраженное наречием;
- определять вид предложения по количеству главных членов (двусоставное, односоставное) на примере предложения со сказуемым, выраженным глаголом в форме 1-го, 2-го лица настоящего или будущего времени;
- владеть терминами «сложносочинённое предложение» и «сложноподчинённое предложение»;
- различать по значению и структуре сложносочинённые и сложноподчинённые предложения;
- составлять простые и сложные предложения изученных видов по заданным схемам.

В результате изучения пунктуации в 5 классе ученик должен (обязательный уровень) безошибочно ставить:

- знаки препинания в конце предложения (точку, вопросительный и восклицательный знаки);
- запятую при однородных членах (без союзов и с союзами *и, а, но*), при одиночном обращении, между частями сложного предложения с разными видами связи (при наличии двух составов главных членов в каждой части сложного предложения);
- тире между подлежащим и сказуемым, выраженными существительными в именительном падеже; перед репликой диалога;
- двоеточие после обобщающего слова при однородных членах;
- знаки препинания при прямой речи (после слов автора и перед ними).

Ученик может (продвинутый уровень) ставить запятую между частями сложноподчинённого предложения, в состав которого входят неполные предложения.

Прочность усвоения указанных умений обеспечивается, как показывает опыт, при условии, если работа над ними ведётся в системе, которая включает в себя не только проведение разнообразных тренировочных упражнений, направленных на практическое овладение этими умениями, но и регулярное повторение и закрепление их и — главное — постоянный контроль за



их формированием. При этом важно определить, какие конкретные синтаксические и пунктуационные умения должны формироваться на каждом этапе обучения.

Особое внимание при изучении вводного курса синтаксиса должно быть сосредоточено на контроле за усвоением ключевых синтаксических понятий русского языка — «словосочетание» и «грамматическая основа предложения», а также за овладением умением определять количество грамматических основ в предложении. Как показывает практика, если учащиеся 5—7 классов допускают ошибки в выделении словосочетаний из предложений, в нахождении и определении количества основ в предложении, то в 8—9 классах они не овладевают на должном уровне рядом пунктуационных умений, в частности навыком постановки знаков препинания в предложениях сложных конструкций.

Учитывая всё это, при изучении синтаксиса в 5 классе следует усилить контроль за формированием следующих умений:

1) выделять словосочетания из предложений;

2) определять грамматическую основу предложения, где подлежащее выражено существительным или личным местоимением, а сказуемое — глаголом в одной из личных форм. Принимая во внимание тот факт, что уже к концу 4 класса учащиеся в большинстве своём успешно справляются с данной задачей, отрабатывать это умение необходимо не путём простого повторения уже известного из курса начальной школы, а на более высоком уровне, на более трудных примерах.

Поскольку при изучении существительного и прилагательного в 5 классе школьники получают знания о синтаксической функции этих частей речи, следует взять под контроль и умение находить грамматическую основу в тех предложениях, где сказуемое выражается этими частями речи (например: *Лес — наше богатство; Воздух чист*).

Пропедевтически (без обязательного усвоения материала всеми пятиклассниками, т. е. на продвинутом уровне) следует постепенно формировать умение нахо-

дить основу и в тех предложениях, где подлежащее выражается словами или сочетаниями слов, показывающими, о ком или о чём говорится в предложении, и отвечающими на вопросы *кто? что?* (типа *Три девицы под окном пряли поздно вечерком; Миша с бабушкой вышли из дома к вечеру* и т. д.). Эти знания должны усваиваться учащимися практическим путём, для чего рекомендуется периодически предлагать для разбора подобные предложения;

3) определять количество предложений в составе сложного с союзами *и, а, но* (или без союзов) и сложноподчинённого со словами *что, который, потому что* при наличии двух составов главных членов в каждой части сложного предложения.

Формирование названных умений должно стать предметом строжайшего контроля со стороны учителя при изучении синтаксиса и пунктуации в 5 классе. Овладение ими создаёт прочную базу для изучения систематического курса синтаксиса в 7—9 классах.

Ориентируя процесс обучения на конечный результат — формирование указанных выше умений и навыков, необходимо опираться на те знания, умения и навыки, которыми овладели учащиеся по данному разделу в начальных классах. Это обеспечит необходимую преемственность процесса обучения.

Учащиеся начальной школы должны знать по синтаксису и пунктуации немало. Так, в 1 классе они должны находить в предложении слова, обозначающие, о ком или о чём говорится в предложении, что говорится; устанавливать связь между словами в предложении с помощью вопросов (устно). Во 2 классе учащиеся должны находить подлежащее и сказуемое, второстепенные члены; уметь разбирать предложение, выделяя подлежащее и сказуемое; устанавливать связь между словами; выделять словосочетания (пары слов, связанных между собой по смыслу); включать словосочетания в предложения. В 3—4 классах учащиеся знакомятся с однородными членами предложения (без их классификации); они должны уметь определять предложения по интонации; разбирать предложение по

членам; выделять из предложения словосочетания; составлять словосочетания по данному главному слову путём подходящих по смыслу зависимых слов; составлять предложения с однородными членами (без союзов и с союзами без их повторения); производить синтаксический разбор предложения.

На первом этапе работы по синтаксису в 5 классе в центре внимания тема «Словосочетание». Работа над словосочетанием имеет большое значение. Практическое ознакомление со структурой словосочетания способствует более осмысленному усвоению языка и его грамматического строя, повышению культуры речи, обогащению синтаксического строя речи школьников.

Умение определять синтаксическую зависимость слов в предложении оказывает влияние и на усвоение правописания форм, обусловленных этими связями (например, в согласовании, управлении), и на пунктуацию (например, способствует совершенствованию навыка постановки запятой в предложениях с однородными членами).

Важность формирования данного умения подчёркивают многие методисты. Нельзя не согласиться с мнением А. Ю. Купаловой: «Если ученик умеет установить связи между словами в синтаксической конструкции, ставя вопрос от одного из её членов к другому, пусть даже морфологический, то это очень важное для речевой, правописной практики умение уже свидетельствует об элементарном усвоении основ синтаксиса»<sup>1</sup>.

При изучении данной темы раздела необходимо усилить внимание к функциональному подходу в её рассмотрении. С этой целью в учебник включены упражнения и задания, объединённые одной идеей — показать, как функционирует («живёт») словосочетание в речи, как проявляется свойство словосочетания называть предмет, явления окружающего нас мира более точно, чем слово, как умелое и уместное использование словосочетаний делает текст более выразительным, по-

---

<sup>1</sup> Купалова А. Ю., Никаноров В. В. Практическая методика русского языка. 8 класс. — М., 1992. — С. 31.

зволяет устранять однообразное повторение одних и тех же слов, соблюдать стилистическое единство текста, уместность использования словосочетаний в разных стилях речи (см. упр. § 49). Учитель познакомит школьников с законами сочетаемости слов в словосочетании, с употреблением именных и глагольных словосочетаний в сочинениях, описаниях и повествованиях.

Учащимся предлагаются упражнения по наблюдению над выразительными средствами языка (найти именные словосочетания, в состав которых входят прилагательные-эпитеты; выписать словосочетания, в составе которых прилагательные-эпитеты, определить их роль в тексте и пр.), задания, направленные на создание высказываний, содержащих данные средства выразительности (использовать эпитеты в описании изображённой на картине осени и пр.).

Приступая к изучению словосочетаний, учитель должен предостеречь пятиклассников от характерных ошибок: учащиеся весьма часто выделяют как словосочетание подлежащее и сказуемое, между тем как пары слов, образуемые ими, к числу словосочетаний не относятся: они уже составляют предложение. Необходимо обратить внимание учащихся и на то, что не относятся к словосочетаниям существительные с предлогом и сочетания однородных членов, которые тоже формируются в предложении. Например, в предложении *Красные и синие шары поднялись в небо* выделяются следующие словосочетания: *красные шары*, *синие шары*, *поднялись в небо*.

При изучении данного раздела для работы могут предлагаться словосочетания и в составе предложения, и вне его (как особые лексико-грамматические единицы). Рекомендуется давать такие упражнения, как составление словосочетаний с указанными словами с последующим анализом словосочетаний. Действенным средством воспитания логического мышления являются задания на конструирование словосочетаний по данным схемам (например: «прил. + сущ.<sup>×</sup>», «сущ.<sup>×</sup> + сущ.»).

Учитывая, что школьники ошибочно принимают сочетание подлежащего со сказуемым за словосочетание, следует чаще давать задания на составление глагольных словосочетаний («глагол. + сущ.», «глагол. + сущ. с предлогом»).

Информацию о процессе усвоения темы «Словосочетание» дают проверочные работы, примеры которых мы приведём ниже.

I. Найдите именные словосочетания.

- 1) едем направо
- 2) в синюю высь
- 3) тоскуешь по дому
- 4) помощь друга
- 5) слушаем песню

II. Найдите глагольные словосочетания.

- 1) беседуем за столом
- 2) густых ёлок
- 3) резкого ветра
- 4) на вершине ели
- 5) учиться с желанием

Если при выполнении данного задания учащимися сделана такая запись: I — 2, 4; II — 1, 5, то задание выполнено верно.

### *Первая проверочная работа*

**Цель работы:** проверить умение отличать словосочетания от других сочетаний слов.

#### I вариант

- I. 1) в осеннем лесу  
2) на прогулке  
3) шёл и думал  
4) поздним вечером  
5) у юннатов
- II. 1) свежим ветром  
2) бежать на зарядку  
3) летел и кружился  
4) около дома  
5) на мокрой террасе

#### II вариант

- I. 1) обозначить орфограмму  
2) на столе  
3) синие и красные  
4) колючим кустарником  
5) ветер воет
- II. 1) широкий двор  
2) решил задачу  
3) солнце светит  
4) искать грибы  
5) по листьям

- III. 1) по лесной тропинке  
2) около реки  
3) побежал к озеру  
4) искритса звезда  
5) по дороге

- III. 1) по тропинкам  
2) пробирался по лесу  
3) ветер в лицо  
4) лисёнок вскочил  
5) вскочил и сел

- IV. 1) вечная мерзлота  
2) синие и красные  
3) у дома  
4) расшумелись  
деревья  
5) к дремучему лесу

- IV. 1) следовать за товарищем  
2) связать дрова  
3) на земле  
4) трава никнет  
5) любовь к труду

- V. 1) у дальнего горизонта  
2) от тучи  
3) налетел ветер  
4) закружил  
и разбросал  
5) разбросал листья

- V. 1) снега потемнели  
2) чистое небо  
3) зима миновала  
4) закружил  
и разбросал  
5) лучи солнца

## ***Вторая проверочная работа***

**Цель работы:** проверить умение выделять словосочетания из предложения.

### **И вариант**

*I. Мы перебрались через лесной овраг и вышли в светлый берёзовый лесок.*

- |                   |                        |
|-------------------|------------------------|
| 1) мы перебрались | 4) перебрались и вышли |
| 2) через овраг    | 5) в светлый лесок     |
| 3) лесной овраг   | 6) берёзовый лесок     |

*II. Я жил на берегу моря и ловил рыбу.*

- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1) я жил       | 4) на берегу моря |
| 2) жил и ловил | 5) ловил рыбу     |
| 3) на берегу   |                   |

*III. Летом и осенью запасливые белки сушат шляпки грибов.*

- |                   |                     |
|-------------------|---------------------|
| 1) летом и осенью | 5) сушат шляпки     |
| 2) белки сушат    | 6) шляпки грибов    |
| 3) сушат летом    | 7) запасливые белки |
| 4) сушат осенью   |                     |

*IV. Дятел срывает с ветки шишку и достаёт острым клювом семена.*

- |                    |                  |
|--------------------|------------------|
| 1) дятел срывает   | 3) с ветки       |
| 2) срывает с ветки | 4) срывает шишку |

- 5) срывает и достаёт                      7) острым клювом  
6) достаёт клювом                          8) достаёт семена

V. *Давно уже незаметно поднялся и рассеялся туман над рекой.*

- 1) туман рассеялся                          6) рассеялся над рекой  
2) туман поднялся                          7) над рекой  
3) поднялся незаметно                      8) давно рассеялся  
4) давно поднялся                          9) туман над рекой  
5) поднялся и рассеялся

VI. *Солнце выглянуло из-за тучи и вновь спряталось за облако.*

- 1) солнце выглянуло                      4) солнце спряталось  
2) выглянуло из-за тучи                      5) спряталось за облако  
3) выглянуло и спряталось

## П вариант

I. *Целое лето листья подставляли солнцу свои ладошки и щёчки, спинки и животики.*

- 1) целое лето                                  7) подставляли щёчки  
2) листья подставляли                      8) подставляли животики  
3) подставляли солнцу                      9) ладошки и щёчки  
4) свои ладошки                              10) спинки и животики  
5) подставляли ладошки                      11) свои спинки  
6) подставляли спинки                      12) свои животики

II. *В первый день щенок утащил у хозяина новый сапог и отъел кусок голенища.*

- 1) в первый день                              5) новый сапог  
2) щенок утащил                              6) утащил и отъел  
3) утащил у хозяина                          7) отъел кусок  
4) у хозяина                                      8) кусок голенища

III. *Хозяин бить щенка не стал, а купил ему мячик.*

- 1) бить не стал                                  4) купил ему  
2) хозяин бить не стал                      5) купил мячик  
3) хозяин купил

IV. *Ветер дует без устали и далеко разносит созревшие семена деревьев и трав.*

- 1) ветер дует                                      6) семена деревьев  
2) дует без устали                              7) созревшие семена  
3) дует и разносит                              8) деревьев и трав  
4) разносит семена                              9) далеко разносит  
5) семена трав

V. Я сидел в шалаше на берегу озера и прислушивался к крикам журавлей.

- |                       |                           |
|-----------------------|---------------------------|
| 1) я сидел            | 5) на берегу              |
| 2) сидел в шалаше     | 6) сидел и прислушивался  |
| 3) в шалаше на берегу | 7) прислушивался к крикам |
| 4) на берегу озера    | 8) к крикам журавлей      |

Значительное место в период изучения вводного курса синтаксиса должна занять работа по формированию умения школьников быстро и безошибочно находить основу предложения. Известно, что от успешности освоения понятия «грамматическая основа предложения» во многом зависит успешность усвоения школьниками целого ряда синтаксических и пунктуационных умений и навыков. Именно оно служит критерием разграничения синтаксических явлений: словосочетания и предложения (не способно иметь основу — обязательно обладает основой), предложения нераспространённого и распространённого (состоит из одной основы — включает, кроме основы, другие члены предложения), односоставного и двусоставного (в основе один главный член — в основе два главных члена), простого и сложного (одна основа — более чем одна основа).

Практика показывает, что учащиеся 5 класса в целом ряде случаев затрудняются в определении главных членов предложения. Чаще всего это происходит тогда, когда в предлагаемых для анализа предложениях: обратный порядок слов (когда подлежащее стоит после сказуемого — *Эту историю рассказал мне отец*); грамматическое подлежащее не совпадает с логическим субъектом (*Внимание Андрея привлёк шум*); содержатся конкурирующие с подлежащим слова (прямые дополнения в форме винительного падежа, совпадающие с формой именительного, особенно если они стоят в начале предложения или находятся рядом со сказуемым: *Садовые дорожки покрыли листья; Течение преграждает поваленное дерево; На берегу огни разводят косари*); обращения, выраженные именами существительными, особенно нарицательными.

Все эти факторы необходимо учитывать как при подборе дидактических материалов для тренировочных



упражнений, так и при выборе видов и типов контроля за овладением указанными умениями.

Первоначально для анализа предлагаются двусоставные предложения с подлежащим, выраженным первичными формами (именем существительным или личным местоимением), и простым глагольным сказуемым (с прямым и обратным порядком слов). Практика показывает, что в 5 классе нужно проводить пропедевтическую работу, включая анализ простых двусоставных предложений, в которых подлежащее может выражаться не только существительным или личным местоимением, но и группой слов. Время, затрачиваемое на пропедевтическую работу по синтаксису, полностью себя оправдывает: создаются благоприятные условия для изучения систематического курса синтаксиса на прочном фундаменте, появляется возможность больше времени уделить работе по обогащению синтаксического строя речи школьников.

В качестве тренировки, а затем и проверки сформированности указанного умения рекомендуется включать задания по нахождению основ в предложениях, где подлежащее выражается словом или группой слов.

Ещё один важный этап — формирование умения выделять основу предложения, в составе которого два главных однородных члена, связанных союзом *и*. Пятиклассникам из курса начальной школы и из вводного курса синтаксиса известно, что союз *и* требует к себе особого внимания (уместно так и сообщать учащимся, что союз *и* — союз-«внимание!»). Он может связывать не только однородные сказуемые в простом предложении — и тогда при одиночном союзе запятая не ставится, но и части сложного предложения — тогда постановка запятой обязательна.

Между тем, как показывает практика, большая часть пунктуационных ошибок связана с несформированностью именно этого умения — умения различать простые предложения с союзом *и* и сложные с этим же союзом. «Для сложносочинённого предложения ведущим является один из его формально-грамматических признаков, а именно: сказуемые частей сложносочинённого

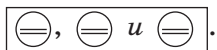
предложения никогда не относятся к одному подлежащему. В простом же предложении однородные сказуемые с одним и тем же подлежащим или одно и то же сказуемое относится к однородным подлежащим», — писал известный методист А. И. Никеров в статье «Причины пунктуационных ошибок в сложносочинённом предложении» (РЯШ. — 1970. — № 2. — С. 97).

Необходимо своевременно предупредить типичную ошибку и вооружить учащихся приёмами распознавания сложносочинённого предложения и простого с однородными членами. Поэтому следует требовать от школьников при анализе предложения обязательного установления того, к какому подлежащему по смыслу и грамматически относится (или не относится ни к какому) каждое сказуемое.

Чтобы привлечь внимание пятиклассников к предложению с союзом *и*, необходимо (особенно на первых порах) строго выполнять требование учителя: графически объяснять постановку или отсутствие знака препинания перед союзом *и* в простом предложении с двумя однородными членами и в сложном путём выделения (подчёркивания) грамматических основ и однородных членов или путём составления схемы предложения, в котором есть данный союз. Это, как показывает опыт, способствует успешному усвоению материала.

Вот, например, как объясняется графически в работе ученика отсутствие знака препинания в предложении с союзом *и*: Они с трудом великим проказника спасли, укрыли одеялом *и* в санях увезли. (Р. Кудашева)

Возможен и другой вариант объяснения — вычерчивание схемы предложения:



Ученик может выбирать любой из способов объяснения, но сам факт объяснения обязателен.

С целью проверки умения пятиклассников различать сложное и простое предложения с союзом *и* рекомендуется включать задания по определению количества основ в предложении с указанием, что связывает союз *и*, и составлением схемы предложения. Вначале

для анализа предлагаются простые предложения, затем сложносочинённые.

Большое внимание рекомендуется уделять отработке умения определять на слух количество основ в сложносочинённых предложениях. Систематическая работа над структурным анализом сложносочинённых предложений будет способствовать выработке навыка аналогичной работы со сложными предложениями других видов.

Так, после чтения учителем предложения учащиеся определяют количество основ в нём, объясняют устно знаки препинания, вычерчивают на доске схему. Например:

Смотрю я в стекляшку  
Зелёного цвета,  
И сразу зима  
Превращается в лето.

(А. Барто)

Один из учащихся повторяет предложение, затем анализирует его, указывая количество грамматических основ (*я смотрю, зима превращается*), после чего на доске вычерчивается схема предложения:

$\boxed{= \text{ — } }$ , и  $\boxed{\text{ — } = }$ .

Этот вид работы следует чередовать с заданиями на моделирование предложений по заданным схемам.

Упражнения в «чтении» схем и составлении предложений по схемам играют большую роль в развитии речи учащихся, так как помогают школьникам овладеть навыком правильно строить предложения различных конструкций и свободно пользоваться ими в своей речевой практике. Вначале рекомендуется произвести разбор самой схемы, затем найти, например, в тексте указанного упражнения предложение, соответствующее данной схеме. Ученики, успешно справляющиеся с подобными заданиями, могут составить примеры самостоятельно. Успешность составления предложений по схемам во многом зависит от того, насколько быстро справляются учащиеся с анализом готовых предложений, и наоборот.

Целесообразны задания на сопоставление схем предложений. Например:

Сравните схемы двух предложений. Что в них общего, чем они отличаются друг от друга? Приведите примеры предложений, соответствующих данным схемам:

1)  $\boxed{1}$ , и  $\boxed{2}$ .      2)  $\begin{array}{c} \boxed{1} \\ \downarrow \\ \textcircled{2} \end{array}$ .

Задания подобного типа формируют умение школьников сопоставлять сходные явления, группировать факты языка по сходным признакам.

В процессе изучения сведений по синтаксису и пунктуации важно организовать не только итоговый, но и ежедневный текущий контроль за формированием ключевых (базовых) синтаксических умений и навыков, которые в дальнейшем должны обеспечить овладение всей синтаксической системой русского языка. С этой целью целесообразно проведение промежуточных проверочных работ.

Одна из форм такой проверки — схематический диктант. Он не только помогает развитию способности учащихся к абстрактному мышлению, но и даёт учителю быструю информацию об умении школьников видеть структуру предложения, что, как известно, способствует сознательному усвоению синтаксиса и пунктуации, помогает школьникам учиться систематизировать и обобщать материал.

Методика проведения схематического диктанта такова: предложение читается дважды. При первом чтении школьники слушают его, при повторном — не записывая самого предложения, чертят схему, соответствующую структуре данного предложения.

Например, учитель читает предложения:

1) Подул лёгкий ветер, с тихим шорохом пробежал по всему саду и вскоре затих. 2) Прилетели птицы и наполнили лес своим пением. 3) Склонились ветви деревьев, спрятали молодые грибки. 4) Девочка сняла серебряные башмачки, смахнула с них дорожную пыль и спрятала в сумку. (А. Волков) 5) Кончился сильный дождь, и высохли капельки воды на листьях. 6) Алая заря скрылась за моря, и за горы солнышко ушло. (М. Пляцковский)

Учащиеся делают в своих тетрадях следующую запись по мере чтения предложений:

- |  |  |
|--|--|
| 1) $\boxed{\ominus, \ominus \text{ и } \ominus}$ . | 4) $\boxed{\ominus, \ominus \text{ и } \ominus}$ . |
| 2) $\boxed{\ominus \text{ и } \ominus}$ .          | 5) $\boxed{= -}$ , и $\boxed{= -}$ .               |
| 3) $\boxed{\ominus, \ominus}$ .                    | 6) $\boxed{- =}$ , и $\boxed{- =}$ .               |

Схематические диктанты могут быть и устными. Проводятся они с помощью карточек-схем, которые делаются из плотной бумаги и хранятся в отдельном конверте у каждого ученика.

Образцы карточек-схем, отражающие структуры различных предложений:

- |   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 1) $\boxed{\ominus \text{ и } \ominus}$ . | 2) $\boxed{- =}$ , и $\boxed{- =}$ .                                     |  |  |
| 3) А: «П».                                | 4) $\begin{array}{c} \boxed{1} \\ \downarrow \\ \boxed{2} \end{array}$ . | 5) «П», — а.                             | 6) $\begin{array}{c} \boxed{2} \\ \downarrow \\ \boxed{1} \end{array}$ . |
| 7) $\boxed{0, \dots}$ .                   | 8) $\boxed{\dots, 0, \dots}$ .   | 9) $\boxed{\text{сущ.} - \text{сущ.}}$ . |  |

Конверты с карточками-схемами пополняются постепенно и в последующих классах по мере изучения предложений других структур.

При проведении устного схематического диктанта учитель читает предложение, а учащиеся показывают ему карточку, схема которой соответствует структуре указанного предложения.

Карточки-схемы могут быть использованы и для проверки правильности постановки знаков препинания в самостоятельно выполненном упражнении, и при написании объяснительного или предупредительного диктанта, и при проверке домашнего задания. Другая эффективная форма промежуточного контроля — карточки с выборочным ответом.

Время проведения подобных работ — 7—10 минут. Карточки представляют собой отпечатанные на машинке (или написанные от руки) задания, обозначен-

ные римской цифрой. Для их выполнения необходимо проанализировать несколько примеров, которые нумеруются арабскими цифрами. Одно-два из них соответствуют правильному ответу. Ученик должен найти и на отдельном листке бумаги записать их номера. Наличие у проверяющего контрольного листка с верными ответами сокращает время проверки.

Одной из форм итоговой проверки знаний, умений и навыков по синтаксису и пунктуации может стать зачёт.

**Урок-зачёт** по теме «Синтаксис и пунктуация».

I. Вызванный к доске ученик заполняет таблицу «Роль союза *и* в предложении».

II. В это время остальные учащиеся выполняют проверочную работу.

**Цель работы:** проверка умения различать простые предложения с союзом *и* и сложносочинённые с этим же союзом.

1. Укажите простые предложения с однородными членами, связанными союзом *и* (знаки препинания не расставлены).

1) Выплыло из-за туч солнышко и стало рассыпать на землю свои лучи. 2) Распустилась черёмуха и над самой водой позеленели кусты смородины. 3) Дождевые капли падали на землю и тяжело шлёпались о листья. 4) Они повисали в траве и в каждой капле отражалось солнце. 5) Под самыми облаками летят птицы и шлют привет родным местам. 6) В зарослях волчьих ягод кричит выпь и в болотах возятся журавли. 7) Во двор заскочила лохматая коза и помчалась в сад. (*А. Гайдар*) 8) Женя прервала разговор с Ольгой и кинулась выгонять козу. (*А. Гайдар*) 9) Я поднял глаза и увидел скворца. 10) Небо медленно заволкли тучи и по лесу прошёл ветер.

2. Укажите сложные предложения (знаки препинания не расставлены).

1) Семечко клёна с ветки сорвалось и на быстрых крыльях быстро понеслось. (*Е. Трутнева*) 2) Кончается светлая лесная весна и начинается лесное тенистое лето. 3) Но вот поднялось над лесом солнышко и прогнало туман. 4) Листва сомкнулась и потемнел лес. 5) Ветер не давал снежинкам опуститься на землю и заставлял их плясать под свою музыку.

III. Вызванный к доске ученик заполняет таблицу «Роль имени существительного в предложении». Он заполняет её левую часть и устно подтверждает свой ответ примерами. Затем вызывается другой ученик, и он заполняет (письменно) правую часть таблицы.

В это время остальные учащиеся работают над составлением схем предложений, которые спроецированы с помощью графопроектора или отпечатаны на листках. Работа проводится в двух вариантах. (Предложения учащиеся не записывают. Знаки препинания не расставлены.)

#### I вариант

1) Зима будет холодной если белка делает большие запасы.

2) Море утихло и только изредка глухо вздыхало.

*(К. Паустовский)*

3) Хороший паренёк спросил капитан Енакиев.

4) Капля по листику щёлкнет и сорвётся лист.

*(Н. Сладков)*

5) Олени осенью перебираются к югу где они находят больше корма.

#### II вариант

1) Солнце скрылось за горизонтом потому что наступила ночь.

2) Когда Гайдариу шёл семнадцатый год он уже командовал полком.

3) Федя посмотрел на облака и сказал Гроза будет.

4) Гроза прошла и ветер белых роз в окно мне дышит ароматом. *(А. Блок)*

5) Я подставил ладони и на них упало несколько невесомых иголочек.

*(В. Солоухин)*

(Работы могут быть проверены учениками-ассистентами.)

Ответ ученика по таблице.

IV. На доске заранее записаны (или спроецированы с помощью графопроектора) предложения. Учащиеся должны переделать их в побудительные, записать, выделив в них основу.

#### I вариант

1) Школьники принимают активное участие в озеленении улиц.

2) Ребята старательно изучают грамматику.

#### II вариант

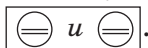
1) Юннаты охраняют птиц.

2) Люди Земли борются с загрязнением воздуха, воды.

## V. Проверочная работа.

Цель работы: проверка умения определять структуру сложного предложения.

1. Укажите предложения, соответствующие следующей схеме (знаки препинания не расставлены):



1) Целый день трудится и поёт жаворонок чтобы люди работали веселей. 2) Из-за кустов выглянул мальчик и тотчас исчез. 3) Днём и ночью шумят и бьются о скалы морские волны. 4) В тундре круглый год ездят на нартах потому что они хорошо скользят по снегу и по мху. 5) Поезд пролетел через мост и Натка загляделась на реку. (А. Гайдар)

2. Укажите предложения, соответствующие следующей схеме (знаки препинания не расставлены):



1) Солнце уже скрывалось за морем когда Натка спускалась к площадке. (А. Гайдар) 2) Лиса подползла к полынье где плавала Серая Шейка. (Д. Мамин-Сибиряк) 3) Синели звёзды на рассвете и над землёй редела мгла. (А. Чуркин) 4) В воздухе стоял аромат душистых трав а с неба глядело ласковое летнее солнце. (Д. Мамин-Сибиряк) 5) Летом будет высокий урожай трав если в апреле на заливных лугах стоит вода.

3. Составьте из двух простых предложений сложные (сложносочинённое и сложноподчинённое).

### I вариант

- 1) Взошло солнце. Ожил каждый кустик.
- 2) Болота уже начинали замерзать. Первыми тронулись болотные птицы.

### II вариант

- 1) Солнце поднялось. Вся окрестность озарилась светом.
- 2) Небо заволокло тучами. Началась гроза.

4. Составьте предложение, выполнив ряд действий.

1) Из предложения *Парашютисты опустились в центре стадиона* взять сказуемое.

2) Из предложения *Вдруг послышались лёгкие шаги* взять определение.

3) Добавить подлежащее из предложения *На щеках тают снежинки*.



4) Взять существительное, выступающее в роли дополнения: *Тропинки в саду засыпали листья*. Употребить данное существительное в винительном падеже с предлогом *на* (*на тропинки*).

(*Опустились лёгкие снежинки на тропинки.*)

Дописать предложение, образуя: I вариант — сложносочинённое предложение, II вариант — сложноподчинённое предложение.

5. Составьте и запишите предложения по данным схемам:

1)  $\boxed{\ominus \text{ и } \ominus}$ . 2) А: «П». 3) «П», — а. (В прямой речи должно быть обращение.) 4)  $\boxed{\phantom{\text{...}}}$ , и  $\boxed{\phantom{\text{...}}}$ . 5)  $\begin{matrix} \boxed{2} \\ \downarrow \\ \boxed{1} \end{matrix}$ .

На уроке могут быть также использованы карточки для индивидуального опроса.

### Карточка № 1

Допишите предложения, образуя сложное предложение и предложение с однородными членами.

1) Выглянуло солнце и ... 2) Прозвучал сигнал и ... 3) Ракета взлетела и ...

### Карточка № 2

Выпишите номера только тех предложений, которые соответствуют следующей схеме (знаки препинания не расставлены):

$\boxed{\ominus \text{ и } \ominus}$ .

1) Подо льдами крепкими дремлют воды рек белыми сугробами лёг на крыши снег. (*Е. Трутнева*) 2) Дверь тихонько открылась и царевна очутилась в светлой горнице. (*А. Пушкин*) 3) Войско в горы царь приводит и промеж высоких гор видит шёлковый шатёр. (*А. Пушкин*) 4) Вдруг раздался лёгкий звон и в глазах у всей столицы петушок спорхнул со спицы. (*А. Пушкин*) 5) Долго Иван-царевич по дремучим лесам пробирался и пришёл наконец к Кащееву дубу.

### Карточка № 3

Сделайте синтаксический разбор предложений, используя для ответа цифровой код: подлежащее — 1; сказуемое — 2; определение — 3; дополнение — 4; обстоятельство — 5.

1) Солнце теперь встаёт рано, ложится поздно и усердно светит людям на земле. 2) Свежий ветер пахнет мятой, васильками, лебедой. (*Е. Трутнева*)

## Карточка № 4


Спишите, вставьте пропущенные буквы и знаки препинания.

Стройные к..сяки журавлей пот..нулись в д..лёкие страны. Покружились они над полями лесами городами. На отдых ост..новились в лесу. Но вот пок..залась ранняя зорька и журавли опять отпр..вляются в путь. С неба слышим их пр..щальные голоса. (До) св..дания журавли!

## Карточка № 5

Составьте и запишите предложения по схемам:

1) , но . 2) , и . 3)  и .

4) А: «П». (В прямой речи должно быть обращение.) 5) 

Подведение итогов урока.

Другой формой итоговой проверки может быть тест, который (в отличие от традиционной формы проверки — контрольного диктанта) позволяет существенно увеличить объём проверяемого материала и получить более объективные данные о состоянии знаний, умений и навыков школьников по синтаксису и пунктуации.

Необходимо учитывать, что значительных успехов в овладении синтаксическими и пунктуационными умениями можно добиться при условии, если такая работа будет систематически проводиться не только в период изучения вводного курса синтаксиса, но и при изучении морфологических тем в 5 и последующих классах. Между тем именно в это время, как показывает практика, внимание к синтаксису ослабевает, хотя известно: если синтаксические и пунктуационные умения и навыки, усвоенные в 5 классе, не закрепляются в 6—7 классах, то они ослабевают и разрушаются, что затрудняет изучение систематического курса синтаксиса в 8—9 классах.

Поэтому для успешного решения поставленной задачи необходима ежеурочная целенаправленная работа (или её элементы) по синтаксису и при изучении морфологических тем. Для этого необходимо включать в урок задания и упражнения, нацеленные на отработ-

ку не усвоенного учащимися в силу каких-либо причин в полном объёме ранее изученного материала программы, на формирование и на проверку усвоения данных умений и навыков.

Встаёт вопрос, как сочетать постоянный контроль за формированием синтаксических и пунктуационных умений с изучением «несинтаксического» материала, с тем чтобы эта работа велась не в ущерб изучаемому новому материалу.

Опыт показывает: успешность решения этой проблемы во многом обеспечивает сочетание традиционных форм проверки по синтаксису и пунктуации (упражнения в составлении, выделении из предложений и анализе словосочетаний; устный и письменный анализ предложений с его общей характеристикой и разбором по членам с указанием и без указания морфологических способов выражения членов; распространение предложений второстепенными членами; контрольное списывание упражнений с заданием вставить недостающие знаки препинания и т. п., в том числе тех, которые включены в дополнительные задания к упражнениям учебника при изучении «несинтаксических» тем) с использованием таких приёмов проверки, особенно при изучении морфологических тем, которые занимают на уроке немного времени и дают учителю быструю и достаточно полную информацию о степени овладения учащимися этими умениями.

Одна из таких форм — синтаксическая пунктуационная пятиминутка. В зависимости от того, формирование каких умений и навыков ставится под контроль на конкретном этапе обучения в данной параллели, избирается и форма пятиминутки. При этом обязательно учитывается состав класса, степень его подготовленности, что изучалось и что изучается в данный момент, какие умения требуют повторения и закрепления.

Задания пятиминуток могут быть разнообразными: выделить словосочетания из предложений; составить словосочетания по схемам; найти грамматическую основу предложений; определить количество основ в предложении; составить простое и сложное предло-

жения с союзом *и*, сложноподчинённое предложение (для 5 класса с обязательным наличием двух составов главных членов в каждой части сложноподчинённого предложения); сопоставить схемы двух предложений (сложносочинённого и сложноподчинённого; простого с союзом *и*, связывающим однородные члены, и сложного с союзом *и*), выяснив, что общего между ними и чем они отличаются друг от друга; придумать предложения по данным схемам; построить предложение, заменив его синонимической конструкцией.

Этот вид контроля является не только формой проверки синтаксических и пунктуационных умений и навыков, но и средством обучения, способствует формированию системы знаний по этим разделам школьного курса, так как проверка тотчас сопровождается работой над ошибками.

Проводят пятиминутки в основном в устной форме (кроме составления схем, схематических диктантов и ряда других проверок). Для контроля на каждый урок обычно предлагается 2—3 предложения (или задания) одного типа. Анализ словосочетаний, предложений, как правило, проводится без предварительной записи. Это не только экономит время на уроке, но и способствует формированию умения школьников «узнавать на слух» структуру предложения, что очень важно при написании диктанта.

Если в синтаксическую пятиминутку включена работа по анализу структуры предложения, то после первого прочтения его учителем один из учащихся повторяет предложение вслух (как показывает практика, школьники часто затрудняются с первого прочтения запомнить предложение, даже если оно ничем не осложнено), после вторичного — оно анализируется устно. При этом учащиеся вначале объясняют постановку знаков препинания в нём, а затем составляют и записывают на доске и в тетрадях схему предложения. Другими словами, ученик вначале должен устно проанализировать предложение, выделив его части и установив взаимосвязь между ними (т. е. должен понять структуру), а затем изобразить его схему. Кон-

троль за овладением школьниками умением составлять схему предложения должен быть постоянным.

Примеры, включённые в пятиминутки, учитель может подобрать сам или взять из упражнений учебника. Эту работу можно проводить и при проверке выполнения домашнего упражнения, когда вызванный к доске ученик составляет схему указанных учителем предложений из домашнего задания, в то время как остальные учащиеся проверяют другие задания к упражнению.

Учитывая возрастные особенности школьников, рекомендуется использовать для проведения пятиминуток в качестве дидактических материалов отрывки из знакомых учащимся художественных произведений, в том числе и стихотворений. Это оживляет уроки, активизирует внимание учащихся, развивает их память. Звучание ритмической речи, поэтического слова повышает и общую языковую культуру школьников.

При изучении синтаксиса обращаем внимание учеников на образную сторону языка, показываем им возможности выразительных средств в создании точного, выразительного, эмоционального высказывания. Так, при изучении темы «Однородные члены предложения» знакомим пятиклассников с таким синтаксическим средством выразительности речи для передачи быстро сменяющихся картин природы, быстрой смены движений, действий и пр., как бессоюзие. Вначале вводится понятие, затем школьникам предлагаются задания, связанные с наблюдением, анализом текстов, содержащих данное средство выразительности (найти в тексте, определить роль в тексте, найти предложение с однородными членами, найти изобразительное средство, которое использует автор, чтобы передать быструю смену событий, и т. д.), и задания, направленные на формирование элементарных умений создавать речевое высказывание, содержащее это средство выразительности (написать сочинение-миниатюру по одной из тем: «Листопад», «Осенний ветер», используя для показа быстро сменяющихся явлений предложения с однородными членами без союзов и пр.).

Такая работа проводится и при изучении несинтаксических тем в течение всего учебного года. Она готовит школьников к лингвистическому анализу текста в старших классах.

## МОРФОЛОГИЯ

Морфология — традиционный раздел школьного курса русского языка.

Цели и задачи данного раздела соотносятся с общими целями и задачами обучения родному языку в школе и состоят в том, чтобы:

- дать учащимся в системе необходимый минимум знаний по морфологии;
- сформировать на этой основе языковые умения и навыки, обеспечивающие грамотное письмо, овладение грамматическими средствами в соответствии с нормами русского литературного языка, осознанное отношение к своей речи;
- средствами морфологии способствовать развитию у детей абстрактного (в том числе логического) мышления;
- воспитывать любовь к русскому языку, стремление к совершенствованию своей речевой практики (пополнение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи, произносительных навыков, обращение к необходимым словарям и справочникам).

Сохраняя во многом традиционный подход к изучению морфологии в 5 классе (в отборе содержания, определении целей и задач обучения), раздел имеет и определённые особенности.

Прежде всего следует отметить, что вопросы морфологии рассматриваются дважды: в разделе «Слово как часть речи», который строится на основе изученного в начальных классах, и в систематическом курсе, где изучаются важнейшие части речи: глагол, имя существительное, имя прилагательное.

Цель первого этапа в изучении морфологии — повторение, а также систематизация и обобщение изученного с сообщением ряда новых сведений, поскольку из

курса начальной школы дети уже многое знают и умеют. В частности, они знают название большинства частей речи, умеют по вопросу определить имена существительные (с конкретным значением предмета), глаголы (с конкретным значением действия), прилагательные, наречия (отвечающие на вопрос *к а к?*), выделяют в речевом потоке личные местоимения, предлоги, союзы.

Детям уже известны многие термины, такие как род, число, падеж (существительных, прилагательных), время, лицо, число (глагола), ученики могут во многих случаях определить эти морфологические признаки.

Раздел построен так, что уже на начальном этапе пятиклассники получают предварительное представление обо всех частях речи (узнают их названия, некоторые признаки), тренируются в их разграничении. Это не означает, что от детей требуется на данном этапе (5 класс) безусловное и безоговорочное опознавание всех частей речи. Но постепенное овладение терминологией, квалификация всё новых и новых слов в качестве части речи значительно облегчает изучение и всех других разделов русского языка. Поэтому следует научить детей пользоваться таблицей, помещённой в начале раздела, и почаще к ней обращаться.

Здесь же даётся определение понятия части речи, однако следует учесть, что основная работа над этим определением должна быть проведена после повторения и обобщения тех сведений, которые содержатся в § 23—25.

Особенность изучения трёх основных частей речи на втором этапе заключается в том, что морфологический материал по этим частям речи представлен в полном объёме и что последовательность изучения указанных частей речи начинается с глагола.

Как известно, глагол является наиболее трудной для изучения частью речи, так как по сравнению с другими словами он имеет самый богатый набор грамматических категорий (вид, залог, наклонение, время, лицо, число, род).

Следовательно, ученику нужно предоставить больше времени для того, чтобы он мог научиться опознавать в речи глагол в его многочисленных формах. Это в определённой мере помогает облегчить изучение существительного, так как значительная группа существительных образуется от глаголов (*бег, беготня* и т. д.).

Начальный и основной этапы в изучении морфологии решают не только специфические задачи, но и общие проблемы, одна из которых состоит в том, чтобы целенаправленно формировать и совершенствовать у школьников умение безошибочно опознавать в речи имена существительные, имена прилагательные, глаголы в самых различных формах, а также умение определять грамматические значения (морфологические признаки) этих форм. Данные умения являются базовыми в курсе русского языка в 5 классе, поскольку от решения этих задач во многом зависит успешность формирования орфографических, синтаксических навыков, а также уровень овладения грамматическими нормами русского литературного языка.

Формирование названных выше умений и навыков — процесс, требующий времени и дополнительных тренировок, что обеспечивается представленной в учебнике системой упражнений. Но обучение проходит успешнее, если учащиеся действуют осознанно, на понятийной основе, целенаправленно используя те теоретические знания, которые им предлагает учебник.

Ключевым понятием, которое закладывается с первых уроков морфологии, является понятие о слове как части речи. Это понятие отрабатывается в соответствии с общей направленностью учебника на формирование представления о слове как системе языковых значений, сочетающихся в нём.

Уже до изучения морфологии пятиклассники получают представление о лексическом значении слова, а также о значениях словообразующих и формообразующих морфем. Особое внимание уделено окончанию, которое образует формы слова и выражает грамматические значения этих форм, не меняя лексического зна-



чения слова в целом. Эти знания помогают детям получить представление о том, что «слово — это сложное единство лексического и грамматического значений» (А. Н. Гвоздев). При этом учащиеся должны уяснить разницу между лексическим и грамматическим значениями. В то время как лексическое значение конкретно (является индивидуальным смысловым признаком слова), грамматическое значение представляет собой абстрактное (отвлечённое) значение, общее для определённой группы слов.

Например, только потому, что в языке имеется группа слов, объединяемых такими значениями, как предмет, признак, действие, и выделяются части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол. Это значение, присущее группам слов, частям речи, называют обобщённым грамматическим значением. Но внутри каждой части речи слова также могут быть по-разному сгруппированы в зависимости от присущих им грамматических значений: слова мужского, женского и среднего рода, слова единственного и множественного числа, глаголы совершенного и несовершенного вида и т. д. Такие значения называют частными грамматическими значениями. Они всегда формально выражены, носителем их является окончание (в редких случаях приставка или суффикс). Безусловно, в школьной практике нет необходимости различать общие и частные грамматические значения. Но если думать всерьёз о языковом развитии учащихся, понятие грамматического значения становится просто необходимым. Оно позволяет детям увидеть слово во всей его многогранности, не как нечто нерасчленённое, аморфное, а как живое, семантически ёмкое явление родного языка, где даже отсутствие звука (буквы) — нулевое окончание — имеет свой смысл, своё значение: *дом*□ — муж. р., ед. ч., им. п.

Очень важно, чтобы дети поняли, что окончание — такая маленькая морфема — позволяет выразить так много: сказать и о количестве действующих лиц, и о времени, в котором происходит действие, и о различных отношениях между предметами.

Формирование представления о грамматических значениях слова происходит постепенно, в несколько этапов.

На начальном этапе дети совершенствуют своё умение определять части речи с помощью смыслового вопроса (так, как они привыкли делать это в начальной школе). Постепенно пятиклассники подводятся к пониманию общего грамматического значения, которое вкладывается в понятие части речи (значение предмета, признака, действия, признака действия, количества и порядка при счёте).

Работа ведётся прежде всего на материале таких частей речи, как имя существительное, имя прилагательное, глагол (на словах, где общее значение предмета, признака, действия легко соотносится с реалиями окружающего мира). В работу включаются также наречия с более широким кругом вопросов, соотносимых с понятием признака действия (куда? где? откуда? зачем? и т. д.), числительные (количественные и порядковые) и местоимения (как слова, которые используются вместо имени существительного, прилагательного, числительного).

Учащиеся должны понять, что, помимо общего значения, каждая часть речи обладает рядом других грамматических значений (имеется в виду тот комплекс грамматических категорий, в которых представлено обобщённое значение, свойственное всем словам этой части речи).

Например, слова *книга*, *бег*, *белизна* являются существительными, потому что имеют общие грамматические значения рода, числа и падежа, слова *шагает*, *печатает*, *читает* — глаголы, так как имеют грамматические значения времени, лица и числа. Основное средство выражения этих значений — окончание, в чём дети убеждаются при изучении § 24 «Как изменяются имена существительные, имена прилагательные и глаголы».

Здесь же школьники начинают совершенствовать своё умение определять морфологические признаки отдельной словоформы. Следует учесть, что в школе этим

термином обычно обозначаются, помимо морфологических категорий (род, число, падеж, время, вид, лицо), лексико-грамматические разряды (одушевлённое и неодушевлённое, собственное и нарицательное имя существительное) и формальные классы слов (1, 2 и 3-е склонение, I и II спряжение).

На следующем этапе, когда в полном объёме изучаются глагол, имя существительное, имя прилагательное, расширяется представление учащихся об общем значении этих частей речи в процессе знакомства с лексико-семантическими (тематическими) группами этих частей речи («предмет», «признак», «действие» понимаются более широко).

Кроме того, дети получают более детальное представление о морфологических признаках этих частей речи (существительное одушевлённое и неодушевлённое, собственное и нарицательное; степени сравнения имён прилагательных; вид и наклонение глагола).

Особое значение в процессе изучения морфологии приобретает работа с учебно-научным текстом, в котором характеризуются основные признаки грамматических понятий. Давно замечено, что морфология недостаточно усваивается, несмотря на сравнительно большое количество часов, отводимых на её изучение в школе. Во многом это объясняется тем, что недооценивается важность работы с теоретическим материалом, представленным в учебниках в виде текстов-определений. Обычно дети заучивают определения, воспроизводят их, но применить не могут; чаще всего, заучивая наизусть определение, ученик не осознаёт до конца его содержание. Ведь научное определение (в форме дефиниции) — это свёрнутое, концентрированное выражение мысли, содержащее, как правило, 2—3 суждения. Фактически определение — это для ребёнка небольшой, но сложный по содержанию научный текст. К сожалению, работа по формированию учебно-научной речи детей не стала ещё достоянием школьного преподавания.

В данном учебнике теоретический материал по морфологии даётся преимущественно в форме текстов объясняющего характера. Тексты сопровождаются зада-

ниями, которые помогут учащимся усвоить его содержание. Предполагается, что работа с текстом ведётся под наблюдением учителя и к определению, которое является хотя и трудной, но удобной и экономной формой выражения научной мысли, ученик подводится постепенно, в процессе работы над текстом, после выполнения ряда упражнений.

Чтение учебно-научных текстов на уроке, работа по достижению осознанного их понимания (с помощью вопросов, плана и т. д.), работа с образцами научной речи, обязательное многократное проговаривание текста, составление учащимися собственных учебно-научных текстов — вот обязательные компоненты уроков русского языка, на которые нельзя жалеть времени и которые обязательно принесут свои плоды. В этом отношении уроки морфологии наиболее благодатны, если помнить о том, что при изучении грамматики эффективно формируется абстрактное мышление, формой выражения которого является научная речь.

Поэтому следует внимательно относиться к заданиям, текстам, упражнениям учебника, которые направлены на формирование учебно-научной речи детей, и давать такие задания регулярно там, где это возможно. Например, не задавать ученикам вопросы типа «Что такое существительное?». Предпочтительнее вопросы-задания, требующие доказательного ответа: «Докажите, что слово *зелень* является именем существительным» или «Определите, какой частью речи является слово *бездельничать*».

Не следует забывать и о том, что речь развивается в процессе активной речевой деятельности. Если ребёнок на уроке в основном пассивный слушатель, говорить о его речевом развитии не приходится. Всех выслушать учитель, конечно, не в состоянии, но небольшие письменные задания (например, вышеназванного типа) дают возможность и ученику высказаться, и учителю проверить не только усвоение знаний, но и продвижение школьников в овладении языком предмета.

В данном учебнике предусмотрена и определённая работа над морфологическими средствами языка в ре-

чевом аспекте. Эта работа предполагает (в практическом плане, через систему упражнений) усовершенствование речи детей в овладении литературной нормой образования отдельных форм слов и их сочетаемости; обогащение запаса речи школьников морфологическими средствами, разнообразными по смысловым, экспрессивным, функционально-стилистическим возможностям; формирование навыков более точного коммуникативно-целесообразного использования морфологических средств на уровне предложения (текста).

На итоговом этапе изучения морфологии (конец учебного года) проверку знаний и умений учащихся можно организовать, например, на основе данных материалов.

### **Контрольные вопросы и задания по разделу «Морфология»**

1. Назовите самостоятельные части речи. Запишите их названия и рядом 3—4 примера.

2. Назовите служебные части речи. Запишите их названия и рядом 3—4 примера.

3. Подготовьте сообщения на следующие темы: «Имя существительное как часть речи», «Глагол как часть речи», «Имя прилагательное как часть речи». Следите за тем, чтобы ваш рассказ был построен в соответствии с требованиями научной речи.

4. Ниже даны слова, относящиеся к четырём частям речи. Определите, какие это части речи, и запишите слова в таблицу. Дополните таблицу своими примерами.

<b>Название части речи</b>				

Радостно, здесь, ширина, синева, висеть, висячий, льняной, имеет, вперёд, беготня, был, заботливый, ходьба, пятёрка, наверху, расширяется.

5. Расскажите, на какие вопросы отвечают наречия. Приведите 5—6 примеров.

6. Кто желает получить дополнительную высокую оценку? Подготовьте высказывание на тему «Почему в русском языке сло-

ва распределяются на группы, называемые частями речи?». Не забывайте приводить доказательства (примеры).

7. Слова, данные в пункте 4, распределите по видам орфограмм в корне: 1) проверяемые безударные гласные корня; 2) непроизносимые согласные в корне; 3) проверяемые согласные корня; 4) неизменные буквенные сочетания в корне. Приведите 3—4 примера слов с непроверяемыми гласными и согласными в корне.

## Глагол

1. Докажите, что слова *синеет* и *рыбачить* являются глаголами.
2. Как можно отличить глагол от других частей речи?
3. Запишите 5—6 глаголов, которые не употребляются без *не*-.
4. Образуйте глаголы от слов *золото*, *задача*, *глухой*, *крик*, *светлый*, *ох*, *тёмный*, *охотник*.
5. Как различаются глаголы совершенного и несовершенного вида? Приведите примеры.
6. Приведите примеры глаголов с чередованием *е—и* в корне. Назовите эти корни и расскажите, когда следует писать букву *е*, а когда — *и*.
7. Образуйте от глаголов *строить*, *ехать*, *положить*, *лечь* форму повелительного наклонения.
8. Приведите в качестве примера 2—3 предложения, в которых употребляется сослагательное наклонение.
9. Запишите глаголы *начать*, *взять*, *понять*, *отдать*, *положить*, *сохнуть*, *возникнуть* в форме прошедшего времени (ед. ч., муж. и жен. р.), проставляя ударение.
10. Напишите окончания глаголов I и II спряжения.
11. Спишите, вставляя нужное окончание.

К морю лишь подход.. он,  
Вот и слыш.. будто стон...  
Видно, на́ море не тихо;  
Смотр.. — вид.. дело лихо:  
Бьётся лебедь средь зыбей,  
Коршун нос..ся над ней.  
Та бедняжка так и плещ..,  
Воду вокруг мут.. и хлещ.. .

(А. Пушкин)

## Имя существительное

1. Какое грамматическое значение является общим для каждой пары слов? По каким признакам можно отличить имя существительное от других частей речи?

Белый — белизна, строить — строительство, два — двойка, взлетать — взлёт, зелёный — зелень, быстрый — быстрота, сто — сотня.

2. Найдите «четвёртое лишнее»: *белизна, краснота, синева, зеленеет*. А что объединяет эти слова?

3. Докажите, что данные слова являются одной частью речи. Какой именно?

Смелость, синева, пение, быстрота, тройка, желание, страсть.

4. Какая морфема помогает определить морфологические признаки (род, число, падеж) имени существительного? Подкрепите своё утверждение примерами.

5. По какой форме определяется род имени существительного? Определите род следующих имён существительных. Запишите их (в единственном числе) вместе с подходящим по смыслу именем прилагательным.

Рояли, бандероли, туфли, яблоки, полотенца, фамилии, кофе, рельсы, помидоры.

6. Из данного текста выпишите словосочетания «глагол + сущ. в косв. п.». Укажите падеж имени существительного.

Было рано, солнечное спокойное утро вдруг огласилось шумом и свистом птичьей стаи. Я выскочил на крыльцо — никого. Вдруг свист и шум снова приблизились. И тут я увидел большого ястреба, который стр..мглав м..тнулся между домами. Ласточки, стрижи и синицы дружной стаей преследовали серого хищника. В..дать, не зря всполошились птицы.

(В. Белов)

Объясните правописание слов с пропущенными буквами.

7. Найдите ошибки в согласовании существительных с прилагательными и местоимениями. Запишите правильный вариант.

Моя лечащая врач — Смирнова. Лучшая архитектор города — Петрова Зоя Павловна. Наша директор — Нина Ивановна. Лидия Петровна — опытная учитель. Моя педагог по музыке — Инна Павловна.

8. Определите род несклоняемых имён существительных. Запишите их вместе с прилагательными.

Шоссе, купе, Тбилиси, кенгуру, леди, ателье, кафе, пианино, какао, такси, табло.

9. Приведите примеры собственных имён существительных.

10. Составьте четыре предложения, в которых существительное *природа* выступило бы в роли подлежащего, сказуемого, дополнения, обстоятельства.

11. Проверьте знание орфографии. Запишите, раскрывая скобки, те слова, в которых следует писать окончание *-и*.

На (демонстрация), об (ущелье), возле (площадь), к (деревня), в (музей), на (шея), в (Библия), около (галерея), о (метель).

## Имя прилагательное

1. Докажите, что слово *добрый* является прилагательным. По каким признакам имя прилагательное можно отличить от других частей речи?

2. Докажите, что морфологические признаки прилагательного зависят от существительного, к которому оно относится.

3. Заполните таблицу.

Прилагательное							
Начальная форма	Краткая форма			Сравнительная степень		Превосходная степень	
	муж. род	ср. род	жен. род	простая	составная	простая	составная
Светлый Ранний Глубокий Красивый Тяжёлый							

4. Чем краткая форма прилагательного отличается от полной? Составьте 2—3 предложения с краткими прилагательными. Какую роль они выполняют в предложении?

5. Расскажите, используя таблицу, как образуются сравнительная и превосходная степени прилагательного.

6. Найдите ошибки в образовании степеней сравнения прилагательных. Запишите правильный вариант. Форму степени сравнения обозначьте как член предложения.

1) Байкал — самое глубочайшее озеро. 2) Эта сумка тяжельше. 3) Он стал здоровше. 4) Они выполняли наиболее



легчайшую работу. 5) Волга ширше Днепра. 6) Она более добрее, чем сестра.

7. Приведите по 2—3 примера качественных, относительных и притяжательных прилагательных.

8. Запишите словосочетания, заменяя выделенные слова прилагательными. К какому разряду относятся эти прилагательные?

Одеяло из шерсти **верблюда**, шапка из меха **лисы**, убежал от стаи **волков**, (не) видел следов **зайца**, пуговица от костюма **дяди**.

## РЕЧЬ

Существенной особенностью учебника является то, что язык представлен в нём в двух аспектах — как языковая система и как речевая деятельность. С языковой системой учащиеся знакомятся в традиционных для школы разделах курса — фонетика, лексика, грамматика (словообразование, морфология, синтаксис), с речевой деятельностью — в специальном разделе «Речь», по существу новом для школы.

Задача учителя состоит в том, чтобы помочь учащимся осознать, что овладеть языком как средством общения — это значит овладеть четырьмя видами речевой деятельности — чтением, слушанием, говорением и письмом.

На первый взгляд может показаться, что для средней школы эта задача неактуальна: все наши учащиеся в определённой мере уже владеют родным языком — они умеют читать, понимают устную речь, могут говорить и писать по-русски. Однако все мы знаем, как ограничены их речевые возможности; знаем, с каким трудом многие из них читают, как плохо они понимают читаемое, особенно учебно-научные тексты; знаем, что они не умеют слушать, следить за мыслью говорящего, выделять в высказывании главную информацию; знаем, как несовершенна их собственная устная и письменная речь. Не овладев родной речью в школе, молодые люди вступают в жизнь не умеющими общаться с другими людьми, неспособными защитить словом свои интересы, полноценно участвовать в производ-

ственной и общественной жизни страны, успешно организовать, наконец, свою личную жизнь.

Задача уроков родного языка в средней школе в том и состоит, чтобы повысить уровень речевого развития школьников, усовершенствовать их речевые умения и навыки во всех четырёх видах речевой деятельности. Успешно совершенствовать же речь можно лишь тогда, когда ученик начнёт относиться к ней сознательно.

Материалы для совершенствования умений рационального чтения, чтения не вслух, а про себя, учитель найдёт в языковом и речевом разделах учебника под рубрикой «Учимся читать и пересказывать лингвистический текст». Эти материалы используются также и для организации работы над устной речью учащихся; они помогут детям научиться говорить на языке предмета, овладеть научной терминологией и фразеологией.

Эти же тексты могут быть использованы учителем и для обучения слушанию. В этом случае учитель сам читает вслух учебный текст, предварительно нацелив учащихся на восприятие научной информации заданиями: определить предмет речи (тему); выделить основное в высказывании и т. д.

Для обучения культуре устного речевого общения учитель найдёт в учебнике отдельные рекомендации по употреблению формул речевого этикета.

Работа над письменной речью учащихся, обучение продуктивной речевой деятельности (или работа над связной речью, по традиционной терминологии) подробно описаны в настоящем разделе. Основная цель этого раздела представлялась авторам как обучение правилам строения текста. Именно к тексту — конечному продукту речевой деятельности — привлекается внимание учащихся.

## **Цели и содержание раздела «Речь»**

Работа по развитию связной речи учащихся строится в разделе на основе речеведческих понятий. Известно, что любые умения и навыки, в том числе и коммуника-

тивно-речевые, формируются наиболее успешно сознательным путём, с опорой на теоретические обобщения. Понятия и правила, являясь ориентировочной основой учебных действий, способствуют осознанию способов действия, создают условия для переноса знаний и умений, помогают учащимся осуществлять самоконтроль в обучении.

Практика убедительно показала, что сознательный путь формирования речевых умений и навыков повышает эффективность работы по развитию речи и в конечном счёте обеспечивает более высокий уровень владения русским языком как средством общения.

В 5 классе учащиеся знакомятся с несколькими группами понятий:

1. Речь: монолог, диалог, полилог; речь устная и письменная.

2. Функциональные разновидности языка: разговорная речь, художественная речь; научный, деловой, публицистический стили речи.

3. Типы речи: описание, повествование, рассуждение.

4. Текст: тема текста, микротема, абзац; основная мысль текста; «данное» и «новое» в предложениях текста.

Строение типовых фрагментов текста: описания предмета, повествования, рассуждения-доказательства.

Помимо этого, предусматривается проведение письменных работ: изложений, сочинений и работ, проверяющих умения определять стиль и тип речи (анализ текста).

**Задачи обучения.** Учащиеся должны овладеть указанными выше понятиями. Все понятия усваиваются практическим путём, в процессе выполнения различного рода упражнений. Не следует требовать заучивания научных определений (дефиниций), ставить вопросы типа «Что называется текстом?», «Что такое описание?». Тем не менее учащиеся должны твёрдо знать основные признаки понятия и уметь о нём рассказать.

Учащиеся должны овладеть рядом специальных умений, учебных (вспомогательных) и коммуникативных (речевых):

а) подвести под понятие предложенный учителем текст (определить его стиль, тип, найти в нём «данное» и «новое», определить его тему, основную мысль и т. д.); б) обосновать своё суждение, аргументировать ответ: выстраивая доказательства, ученики должны отталкиваться от основных признаков понятия; в) вывести следствие из понятия (например, определив по речевой ситуации, что текст художественного стиля, школьники должны найти в нём языковые средства, характерные для этого стиля, раскрывающие такие его черты, как образность и эмоциональность); г) править и редактировать текст, т. е. устранять в нём недостатки и делать текст лучше; д) создавать текст определённого стиля и типа на предложенную учителем тему.

Следует помнить, что изучение речеведческой теории не самоцель. Конечной целью является совершенствование речи учащихся. Поэтому основная задача (и основная трудность одновременно) состоит в том, чтобы умело сочетать изучение теории с обучением речевой деятельности (подчинить изучение теории задачам развития речи учащихся). Упражнения, содержащиеся в учебнике, можно разделить на три группы: 1) задания, помогающие ученику освоить само понятие и проводить наблюдения над языковым материалом, анализировать его; 2) упражнения, помогающие овладеть способом действия на основе усвоенного понятия: конструирование текста из заданных элементов, трансформация текста в определённом направлении, редактирование текста, построение фрагментов текста определённого вида, совершенствование текста в том или ином отношении, пересказ готового текста (подробный, сжатый, выборочный и др.); 3) задания творческого характера, предполагающие свободное самовыражение учащихся, не скованное заранее заданной понятийной формой. Это главным образом сочинения учащихся. Творческие задания сориентированы на активизацию всего комплекса речевых умений учащихся.

## **Организация обучения**

Разграничение в школьном курсе родного языка понятий языка и речи обогащает методику, создаёт благоприятные условия для достижения основной цели обучения — формирования трёх предметных компетенций — лингвистической, языковой и коммуникативной.

Речевой материал сгруппирован в восемь тематических блоков и распределён более или менее равномерно по всему курсу. На его изучение программа выделяет четверть учебного времени — около 40 ч. Примерное количество часов на каждый тематический блок указано в «Планировании». По усмотрению учителя сетка часов может меняться, оставаясь в пределах указанного объёма.

Речевые темы перемежаются с относительно автономными фрагментами из языковой части курса. Предъявление речевого материала блоками обеспечивает «погружение» в тему, что помогает учащимся лучше разобраться в нём, прочнее усвоить речеведческую теорию и своевременно опереться на неё при рассмотрении особенностей употребления в речи параллельно изучаемых средств языка.

## **Краткий комментарий к отдельным темам**

**Функциональные разновидности языка.** В 5 классе начинается знакомство учащихся с основами функциональной стилистики, предметом изучения которой являются функциональные разновидности языка и стилистические ресурсы речи.

Функциональные разновидности языка сложились в процессе употребления языка в различных сферах общения (быт, наука, делопроизводство, политика, искусство), где он используется в разных функциях (общение, сообщение, воздействие). Чтобы показать обусловленность стиля внеязыковыми, экстралингвистическими факторами, начинать работу надо с понятия речевой ситуации (РС). Освоить такие признаки

РС, как официальное / неофициальное общение, понять различия между функциями речи (общение, сообщение, воздействие) десятилетним детям помогут, например, такие задания.

1. Как вы понимаете выражение *официальная* и *неофициальная обстановка*? Сгруппируйте примеры и прочитайте сначала те из них, которые обозначают неофициальную (непринуждённую) обстановку, затем те, которые обозначают официальную (деловую) обстановку.

Дома, на работе, в школе на уроке, в школе на перемене, на экскурсии в музее, на прогулке в лесу, в магазине, в поликлинике, в общественном транспорте, в гостях у знакомых, на собрании.

2. Как вы понимаете слова *общение*, *сообщение*, *воздействие*? Сгруппируйте примеры и прочитайте их в таком порядке: выражения, которые обозначают процесс: а) общения; б) сообщения; в) воздействия. Выделяя последнюю группу, имейте в виду, что воздействовать можно на поведение, на чувства, на воображение.

Отвечать урок, здороваться, делать замечания нарушителю дисциплины, делиться с товарищами летними впечатлениями, делать доклад в кружке, объяснять задачу однокласснику, приглашать ребят в поход, обсуждать с ними маршруты, давать сведения о местности.

Особое внимание нужно обратить на то, что нередко встречаются ситуации, в которых функции языка представлены комплексно. Например, *объяснять задачу однокласснику* — это и сообщать ему какие-то сведения, и общаться с ним, и воздействовать на его интеллект, т. е. говорить так, чтобы он понял решение задачи. В подобных случаях следует выделить ведущую функцию; в приведённом примере, вероятно, это будет функция воздействия.

Несмотря на то что в 5 классе даётся общее представление обо всех функциональных разновидностях языка, в центре внимания на этом этапе находятся разговорная и художественная речь. Им противопоставляются стили речи, которые более подробно будут рассматриваться в 6 классе.

На первом этапе знакомства со стилистикой учащиеся должны: а) усвоить, что каждая разновидность языка используется в определённой ситуации; б) запомнить признаки ситуации разговорной и художественной речи и в) работая с текстами, по этим признакам определять и обосновывать стиль речи.

Структура ответа-обоснования должна быть примерно следующей: «Я думаю, что этот текст относится к разговорной речи, так как в нём показано, как общаются между собой (обмениваются впечатлениями) в непринуждённой (неофициальной) обстановке два знакомых человека».

После того как на основе понятия речевой ситуации определена функциональная разновидность языка, можно приступать к языковому анализу текста. Обращаем ещё раз внимание на последовательность в работе: сначала по речевой ситуации определить принадлежность текста к той или иной разновидности языка, а лишь после этого приступать к языковому анализу текста. Только в этом случае разбор текста будет осмысленным, понятийно-направленным. Зная ведущие стилевые черты (для разговорной речи — непринуждённость и эмоциональность, для художественной — образность и эмоциональность), ученик уже целенаправленно анализирует текст, ищет в нём слова и выражения, способные раскрыть, передать стилистические особенности речи. Таким образом, вторая задача учителя при обучении функциональным разновидностям языка состоит в том, чтобы познакомить школьников с ведущими стилевыми чертами и языковыми средствами, характерными для той или иной разновидности языка. Здесь большую помощь учителю может оказать наглядный дидактический материал в виде таблиц, схем, планов. В них каждая функциональная разновидность языка рассматривается с четырёх точек зрения: 1) условия общения; 2) задачи речи; 3) ведущие стилевые черты; 4) используемые языковые средства.

### Разговорная речь

1. Используется обычно в беседах со знакомыми людьми в непринуждённой обстановке.

2. Задача речи — обменяться впечатлениями (общение).

3. Высказывание обычно бывает:

- непринуждённым, живым;
- свободным в выборе слов и выражений;
- раскрывающим отношение автора к предмету речи и собеседнику.

4. Характерные языковые средства:

- разговорные слова и выражения;
- эмоционально-оценочные слова (в том числе с суффиксами *-очк-*, *-еньк-*, *-ик-*, *-к-*, *-оват-*);
- глаголы с приставками *за-* и *по-* со значением начала действия;
- побудительные, вопросительные, восклицательные предложения;
- обращения.

#### Художественная речь

1. Используется в художественных произведениях.

2. Задачи речи: нарисовать живую картину, изобразить предмет; передать читателю чувства, которые испытывает автор.

3. Высказывание обычно бывает:

- конкретным (описывается именно эта берёза, а не берёза вообще);
- образным, живым, выразительным;
- эмоциональным.

4. Характерные языковые средства:

- конкретные слова;
- слова в переносном значении;
- эмоционально-оценочные слова;
- глаголы с приставками *за-* и *по-* со значением начала действия;
- настоящее время глаголов в значении прошедшего;
- предложения побудительные, вопросительные, восклицательные;
- предложения с однородными членами, особенно сказуемыми;
- словосочетания.

Естественно, что с языковыми средствами, частотными в том или ином стиле речи, учащимся следует



знакомить постепенно, по мере изучения языковых разделов курса. Эта работа продолжается все пять лет изучения родного языка в среднем звене школы, и желательно, чтобы перечень языковых средств, обозначенных в представленном материале, постепенно расширялся. В 5 классе следует показать учащимся, что слова различаются не только оттенками значения, но и стилистической окраской. Есть слова разговорные, они часто употребляются в быту (*окошко, сгущёнка, сперва, полно́* (много), *вытворять, разглагольствовать* и др.) и уместны в разговорной речи, а есть слова книжные (*вручать, создавать, произносить, метрополитен, оказывать поддержку* и др.), используемые в книжных стилях и нежелательные в разговорной речи. Материал для наблюдений над стилистической окраской лексики учитель найдёт в упражнениях соответствующего параграфа раздела «Речь», а также в разделе «Лексикология и фразеология».

При изучении художественной речи следует показать учащимся, что образность речи создаётся двумя способами. Как писал В. В. Виноградов, есть «образ в слове» и «образ при помощи слов». «Образ в слове» — это переносное значение слов, которое лежит в основе изобразительных приёмов (метафоры, олицетворения, эпитета). С примерами такой образности ученики часто сталкиваются в стихах: *Дремлет чуткий камыш* или *Ночевала тучка золотая на груди утёса-великана*. Второй тип образности, преобладающий в художественной прозе, создаётся иначе. В этом случае писатель отбирает конкретные слова, обозначающие предметы или действия, которые можно увидеть: не просто *собака*, а *пудель, такса, овчарка*; не просто *лает*, а *тявкает* или *заливается (лаем)*, и с помощью этих слов рисует словом картину. В этом ему очень помогают словосочетания (*криволапая такса*), которые ещё конкретнее, чем слово, называют предметы и действия, и однородные члены предложения, особенно однородные сказуемые, которые детализируют действие и тем самым помогают читателю или слушателю представить, как это всё происходило. Например:

Петух кинул на меня боковой недовольный взгляд, отвернулся, опустил голову, черкнул туда и сюда клювом по песку и пробормотал что-то недовольным хриплым басом. (А. Куприн)

**Типы речи.** Формируя понятия типов речи, следует подчеркнуть главное: описание, повествование и рассуждение — это три разных способа отражения окружающего нас мира. Описание отражает мир в статике, в покое; повествование — в динамике, в движении, во временной смене событий. Описание и повествование отражают мир таким, каким мы его видим, в рассуждении же говорится о том, что мы думаем о мире, что мы знаем о нём, как мы понимаем причины свойств предметов, зависимость одного события от другого и т. д. Рассуждение — это наши мысли об окружающем мире, а не сам он.

Как донести эту глубокую философскую суть понятий до сознания десяти-одинадцатилетних детей? Здесь нам поможет простой, почти технический приём «фотографирования». Сфотографировать можно только то, что видимо: следовательно, только то, о чём говорится в описании и повествовании. Мысли, т. е. рассуждения, сфотографировать нельзя. А дальше идёт в ход уже количество снимков: для мира в статике (описание) достаточно одного снимка, для мира в динамике (повествование) необходимо столько снимков, сколько сменяющих друг друга действий или событий нас интересуют.

Детям об этом нужно сказать примерно так. Рассматривая примеры (тексты о пеликане), на которых даётся понятие о типах речи, учитель проводит беседу:

- Представьте себе, что вам нужно рассказать о пеликане не словами, а с помощью фотоснимков. Содержание какого высказывания вы смогли бы отразить на одном снимке? Почему?
- В каком случае вам придётся сделать несколько снимков? Почему?
- Содержание какого высказывания вам вообще не удастся сфотографировать? Почему?

Ученики должны сказать примерно следующее:

- Признаки предмета, о которых говорится в первом тексте, можно увидеть все сразу, все вместе — это одновременные признаки.
- Действия предмета, о которых говорится во втором тексте, сразу, все вместе увидеть нельзя — это сменяющие друг друга последовательные действия.
- Причины свойств и явлений, о которых говорится в третьем тексте, увидеть вообще нельзя, их можно только понять.

Приём «фотографирования» поможет ученикам и учителю безошибочно определять тип речи в трудных случаях, например, когда в описательных текстах активно используются глаголы:

Машина, пыля, покатила по окраинным улочкам, заросшим муравой и лепной ромашкой.

Гуси, гогоча и переваливаясь, поспешно отходили к заборам. Конопатые босые мальчишки изо всех сил бежали вслед за машиной, но цепляться боялись. Из дворов выносились собаки и, чихая от пыли, догоняли машину с наигранной яростью.

*(К. Паустовский)*

**Текст, его строение.** С понятием текста практически учащиеся знакомятся уже в начальных классах. Что они знают (или должны знать) о тексте? Им известно, что:

- текст состоит из нескольких предложений; этот признак текста называется членимостью (текст членится, делится на предложения);
- предложения текста связаны между собой по смыслу, т. е. объединены общей темой и основной мыслью;
- в тексте предложения располагаются в определённом порядке;
- текст имеет начало и конец, т. е. это относительно законченное высказывание (автономность текста).

Естественно, что при повторении известного теоретические сведения о тексте уточняются, углубляются, расширяются. Чтобы избежать весьма распространённых в школе и даже в учебной литературе лингвистических неточностей, оговорок, надо подчеркнуть, что

текст членится на предложения, которые отделяются друг от друга конечными знаками — точкой, вопросительным или восклицательным знаком. Большое сложное предложение (например, период), представляющее собой законченное по смыслу высказывание, не является текстом, так как его части — простые предложения — соединяются в целое по правилам синтаксиса сложного предложения, а не по законам текста. Разумеется, это объяснение учитель отложит до того времени, когда будет изучаться сложное предложение, а пока ограничится лишь простой констатацией: текст — это несколько, условно говоря, самостоятельных предложений. Не следует считать текстом, например, законченную миниатюру С. Т. Аксакова о ерше:

Имя ерша, очевидно, происходит от его наружности: вся его спина почти от головы до хвоста вооружена крепкими острыми иглами, соединёнными между собой жёсткой перепонкой; щёки, покрывающие его жабры, имеют также по одной острой игле, и, когда вытащишь его из воды, он имеет способность так растопырить свои жабры, так взъерошить свой спинной гребень и загнуть хвост, что название ерша, вероятно, было ему дано в ту самую минуту, как только в первый раз увидел его человек.

Ещё одно уточнение. Так как предложения в тексте всегда связаны между собой, т. е. связность — основной признак понятия текста, не следует допускать выражение «связный текст»: оно тавтологично по своей сути, потому что иного, несвязного текста не бывает. (При этом нужно иметь в виду, что привычное для школы выражение «связная речь» остаётся корректным.) По этой же причине не следует называть текстом дидактический материал того или иного упражнения учебника, составленный из отдельных предложений или слов. Имеются в виду оговорки учителя такого рода: «Посмотрим текст домашнего упражнения» или «Текст словарного диктанта...».

Работая над понятиями темы и основной мысли текста, надо, сопоставив их, показать, что тема — это то, о чём говорится в тексте, а основная мысль — то, что

говорится об этом. В художественных и разговорных текстах речи (которые преимущественно используются в 5 классе) основная мысль высказывания обычно имеет оценочное значение и передаёт отношение говорящего к предмету речи.

С темой и основной мыслью высказывания связана работа над поиском заголовка к тексту. В хорошем заголовке, как в пружине, в сжатом виде заключено главное содержание текста. Заголовок может называть тему или основную мысль текста, может быть нейтральным или экспрессивным по тону, назывным или повествовательным по форме, может быть выражен словом, словосочетанием или предложением.

Анализ заголовков к сочинению позволяет развести понятия темы и основной мысли высказывания, оценить и уточнить объём высказывания (тема узкая / широкая), определить (предположить) стиль и тип речи данного или создаваемого текста. Для этой работы может быть предложен такой, например, материал.

I. В каком заголовке содержится не только тема, но и основная мысль высказывания?

1. а) Поздняя осень;  
б) Осень в городском парке;  
в) Осенний листопад;  
г) «Унылая пора, очей очарованье! Приятна мне твоя прощальная краса».

2. а) Летний дождь;  
б) Как я однажды оказался в лесу под проливным дождём;  
в) Летняя гроза — это прекрасно, но страшно;  
г) Наша улица после дождя.

II. Сравните две темы по объёму содержания. Какая из них более широкая?

1. а) Зимние каникулы;  
б) На ёлке в Кремле.
2. а) Мало ли что можно делать летом!  
б) Прогулка в лес и отдых у костра.

Представление об объёме темы уточняется за счёт введения понятий микротемы, или подтемы, и абзаца — части текста, соответствующей микротеме.

Ученики 5 класса знакомятся со строением абзаца: узнают о зачине, средней части, в которой развивается мысль, и концовке; учатся выделять абзац с помощью красной строки. Следует обратить внимание на то, что абзац обычно начинается с предложения, в котором в обобщённом виде намечено содержание микротекста. Знание этой особенности помогает в организации работы над составлением плана текста и облегчает работу над сжатием текста.

В средней части абзаца содержание первой абзацной фразы уточняется, конкретизируется; приводятся примеры, сопоставляются или противопоставляются факты, указываются причины и следствия явлений и т. п.

В концовке (а она бывает далеко не всегда) подводятся итог сказанному.

Наблюдения за характером развития мысли в абзаце могут быть объединены с работой над порядком следования предложений в тексте. Из начальных классов учащиеся уже знают, что предложения в тексте располагаются в определённом порядке. Чем же определяется этот порядок? Ученикам следует показать, что среди предложений в тексте существует неравенство: есть предложения, независимые от контекста, они могут быть употреблены самостоятельно, и есть предложения, зависимые от других предложений (от контекста). Их нельзя употребить самостоятельно, так как значение таких предложений вне контекста не полностью понятно.

Первое предложение в тексте (абзаце) обычно бывает независимым. Все дальнейшие, как правило, зависят друг от друга. Эта зависимость выявляется с помощью различных вопросов, которые могут быть поставлены от одного предложения к другому (а именно? что ещё? для чего? почему? и др.), а следами, сигналами зависимости предложения являются местоименные слова (*он, тот, такой, там, тогда* и т. п.), союзы (*но, а, и, так что, тем не менее* и т. п.), частицы (*даже, же*) и др.

Полезно вернуться к заданиям, которые ученики выполняли в начальной школе, предложив им составить текст из разрозненных предложений, применяя при этом новые знания.

Из данных предложений составьте текст. Для этого найдите среди них независимое, которое может служить началом текста; отметьте сигналы зависимости в других предложениях. Расставьте предложения с учётом выявленной зависимости, задавая вопросы от одного предложения к другому.

- а) *Вот-вот накатит на него холодная волна.*
  - б) *Ему снится, что он лежит на песчаной отмели моря.*
  - в) *Он видит эту зелёную холодную волну.*
  - г) *Тёма тяжело дышит во сне.*
- (О т в е т : г, б, а, в.)

«**Данное**» и «**новое**» в предложениях текста. Итак, связность — основной признак текста. Как же удаётся говорящему (пишущему), развивая мысль, сообщая новую информацию о предмете речи, сохранять связь с ранее сказанным? Достигается это за счёт того, что каждое следующее предложение строится на базе предыдущего, вбирая в себя ту или иную его часть. Эта повторяющаяся часть получила название «данное», она связывает одно предложение с другим, от неё отталкивается говорящий, строя новое предложение, развивающее тему высказывания. Вторая часть предложения, которая содержит новую информацию, получила название «новое». Таким образом, в каждом предложении текста отражено движение мысли от того, что уже известно (названо, дано говорящим), к тому, что ещё неизвестно читателю или слушателю. Поясним сказанное примером («данное» подчёркнуто прямой чертой, «новое» — волнистой).

В нескольких верстах от моей деревни находится большое село Шумилино, с каменной церковью во имя преподобных Козьмы и Дамиана. Напротив этой церкви некогда красовались обширные господские хоромы с разными пристройками. В этих хорамах жили богатые помещики.

(И. Тургенев)

«Данное» связывает одно предложение с другим. Обычно оно стоит в начале предложения, в качестве средств связи в нём используются лексический повтор, местоимения 3-го лица, синонимы.

«Новое» используется для развития мысли. Обычно оно стоит в конце предложения, выделяется логиче-

ским ударением и содержит основную для темы высказывания информацию.

Первое предложение любого текста не членится на «данное» и «новое», оно всё целиком считается «новым», так как в нём нет уже известной читателю повторяющейся информации.

Полезно познакомить учащихся и с другим способом действий при выделении «нового», которым мы пользуемся, когда хотим подчеркнуть, что именно в «новом» содержится главная информация каждого предложения.

Порядок действий можно зафиксировать в виде инструкции.

Чтобы найти в предложениях текста «новое», надо поставить вопрос к каждому предложению и дать на него краткий ответ. Например: *Летом мы с братом поедem в Сочи. В этом городе живёт наша бабушка.*

Куда мы с братом поедem летом? — В Сочи. *В Сочи* — «новое» 1-го предложения.

Кто живёт в этом городе? — Наша бабушка. *Наша бабушка* — «новое» 2-го предложения.

Чтобы найти в предложении «данное», надо сопоставить два соседних предложения и выделить во втором из них общую, повторяющуюся часть высказывания. Например: *Летом мы с братом поедem в Сочи. В этом городе (т. е. в Сочи) живёт наша бабушка. В этом городе* — «данное» 2-го предложения.

Возникают вопросы: надо ли знакомить детей с актуальным членением предложения? В чём практический смысл умения делить состав предложения на «данное» и «новое»? Дело в том, что актуальное членение — это коммуникативно значимое членение предложения, оно обеспечивает осознанное восприятие текста, понимание того, какая информация в нём является главной («новое»), как развивается мысль в тексте. На основе знаний об актуальном членении предложения строится вся работа над текстом, как рецептивная, так и продуктивная: обучение осмысленному, выразительному чтению, осознанному построению текста — сознательному выбору способов и средств связи предложений в тексте,



порядка слов, языковых средств для передачи новой и уже известной информации.

Новая методика обучения строению текста, заложенная в учебнике, исходит из того, что обучать надо не строению текста вообще, а строению определённого типового фрагмента текста.

**Типовой фрагмент текста.** В речи довольно часто возникает потребность рассказать о чём-то подробно, например в деталях описать какой-либо предмет или подробно рассказать о действиях какого-либо человека. В этих случаях нам часто не хватает одного предложения, и мы используем текст, состоящий из ряда однотипных по значению и строению предложений. Типовое значение такого фрагмента текста оказывается тем же, что и грамматическое значение предложений, составляющих этот текст. Таким образом, под типовым фрагментом понимается несколько связанных между собой предложений с общим грамматическим (типовым) значением, отвечающих на один и тот же вопрос.

Название типового фрагмента	Значение, вопрос
1. Повествование	Динамика действия. Что делает предмет?
2. Описание предмета	Характеристика персонажа, предмета. Какой предмет?
3. Описание места	Характеристика места посредством указания на то, какие предметы и как расположены на нём. Где что находится?
4. Описание состояния окружающей среды	Состояние окружающей среды — природы или любой другой среды обитания. Каково здесь?
5. Описание состояния лица	Физическое или душевное состояние лица. Каково ему (ей)?
6. Оценка действительности	Субъективно-оценочное восприятие предметов, явлений, лиц, их действий

Название типового фрагмента	Значение, вопрос
7. Рассуждение-доказательство	Обоснование истинности того или иного суждения (тезиса). Почему так, а не иначе? Что из этого следует?
8. Рассуждение-объяснение	Толкование понятия, объяснение сути какого-либо явления. Что это такое?
9. Рассуждение-размышление	Раздумья над различными жизненными ситуациями. Как быть? Что делать?

В 5 классе учащиеся знакомятся со строением четырёх типовых фрагментов: описания предмета, повествования, рассуждения-доказательства, оценки действительности.

Методика обучения строению любого типового фрагмента текста предполагает решение следующих задач:

1) научить определять типовой фрагмент по значению «данного» и «нового» в предложениях текста;

2) познакомить со способами выражения «данного» и «нового» в предложениях фрагмента текста;

3) предупредить типичные ошибки в построении данного фрагмента, возможность появления которых объективно заложена в его структуре и связана со спецификой строения именно этого типового фрагмента;

4) обучить приёмам совершенствования текста на основе тех знаний по речеведению, которыми к этому времени уже располагают учащиеся.

Рассмотрим на примере содержание работы над типовым фрагментом текста.

*[На белом фоне березняка, весь освещённый солнцем, стоял лесной гигант. Как он был хорош!] Тёмно-бурая шерсть слегка серебрилась на солнце. Длинная горбоносая морда была высоко поднята. Огромные рога напоминали вывороченные корни. Сам тяжёлый, грузный, а ноги высокие, стройные, словно у скакового коня. (По Ю. Яковлеву)*

1. В тексте содержится описание лося. Типовое значение этого фрагмента текста определяется как «предмет и его признаки». Общий вопрос к тексту, в котором выражается коммуникативное задание, — *каков предмет?* Все четыре предложения, составляющие описание животного, имеют то же грамматическое значение — предмет и его признаки — и отвечают на тот же вопрос — *каков предмет?* (*Какова шерсть? Каковы ноги, морда, рога? Каков сам лось?*) Смысл целого создаётся путём сложения подобных смыслов, составляющих целое частей. Так как все предложения выполняют одно и то же коммуникативное задание, они одинаковы по своему актуальному членению: в каждом из них «данном» является предмет (подчёркнуто прямой линией), «новым» — признак, качество предмета («новое» подчёркнуто волнистой линией). Предмет речи членится, в нём выделяются различные стороны, части предмета (*шерсть, морда, рога*); в «новом» сообщаются признаки этого предмета и его частей. Таким образом, все четыре предложения строятся по одной схеме:

«Д» что? — «Н» какой?  
 (предмет) (признак)

Такова схема построения типового фрагмента со значением «описание предмета».

2. В данном примере во всех предложениях «новое» имеет качественное, признаковое значение. Грамматически это значение может быть выражено различными морфологическими средствами: именами прилагательными, существительными и глаголами, имеющими признаковое значение, причастиями, именными сочетаниями, качественными наречиями. В нашем примере использованы глагол признаковой семантики (*серебрилась*), именные сочетания (*вывороченные корни, словно у скакового коня*), прилагательные (*тяжёлый, грузный*), причастие (*поднята*). Глаголы, не передающие признакового значения, в данном случае не входят в состав «нового». Чаще всего, как и в нашем примере, ими бывают глагол-связка *был*, другие вспомогательные глаголы, обычно передающие восприятие наблю-

дателя (*казаться, напоминать, представляться, чувствовать* и пр.).

Знание способов выражения «нового» в пределах того или иного фрагмента текста весьма существенно для практики обучения связной речи, так как позволяет организовать работу над грамматической синонимикой и предотвратить типичные для школьников речевые недочёты, состоящие в злоупотреблении каким-либо одним языковым средством (в данном случае чаще всего прилагательным), избежать неуместного повторения слов (в данном случае связки *был*).

Из всех текстовых единиц типовой фрагмент наиболее соответствует задачам школьного обучения, так как в нём полно отражаются свойства целого — текста. К существенным характеристикам целого (текста) относится наличие у него плана содержания (что говорится?) и плана выражения (как говорится?). Эти характеристики сохраняются и в типовом фрагменте: у него есть обобщённое типовое значение и такая же обобщённая форма для передачи этого значения (набор грамматических средств для выражения «данного» и «нового» в этом типе речи). Другие текстовые единицы (абзац, сложное синтаксическое целое) такими двусторонними свойствами не обладают. Сложное синтаксическое целое характеризуется со стороны формы, связанной с особенностями актуального членения предложения (параллельный или цепной способ связи предложений). Абзац же выделяется на основе учёта конкретной речевой семантики; типовым значением он не обладает, не имеет он и определённой языковой формы; его форма содержательно-композиционная: абзацная фраза (зачин), средняя часть, концовка.

Понятие типового фрагмента текста, будучи введённым в школьную практику, существенно меняет методику обучения связной речи. В работе над текстом усиливается лингвистическое содержание, появляется возможность органически объединить два аспекта обучения — обучение языку и обучение речи.

В речевых разделах учебника имеется достаточно заданий и упражнений, которые помогут учителю организовать обучение по предлагаемой методике.

## СОДЕРЖАНИЕ

---

Общая характеристика курса русского языка и основные особенности учебников данной предметной линии (С. И. Львова, В. В. Львов) . . .	3
Общая характеристика предмета «Русский язык» . . . . .	15
Результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования по предмету «Русский язык» . . . . .	22
Содержание учебного предмета «Русский язык» в 5 классе. . . . .	33
Учебник и организация учебного процесса по русскому языку (М. М. Разумовская) . . . . .	50
Тематическое планирование уроков русского языка в 5 классе (М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. В. Львов, В. И. Капинос) . . . . .	62
Контрольные работы в 5 классе (М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов) . . . . .	101
Методические рекомендации к изучению разделов курса русского языка в 5 классе . . . . .	125
Фонетика. Орфоэпия. Графика (В. В. Львов) . .	125
Орфография (М. М. Разумовская) . . . . .	134
Морфемика и словообразование (С. И. Львова).	159
Лексикология и фразеология (С. И. Львова) . .	193
Синтаксис и пунктуация (Г. А. Богданова) . . .	205
Морфология (Т. С. Тронина) . . . . .	229
Речь (В. И. Капинос) . . . . .	240