

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

СПРЯЖЕНИЕ

КОРЕНЬ

**СУФФИКС
ПАДЕЖ**

**“ ”
? ;
!**



Ш
У
Ч
К
О
Л
Е

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Серия «Библиотека учителя»

Г. Ф. Гаврилова, Т. М. Редкозубова

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Пособие для учителя

Ростов-на-Дону

ФЕНИКС

2007

УДК 372.016:811.161.1
ББК 74.268.1Рус
КТК 430
Г 12

Гаврилова Г. Ф.

Г 12 Изучение грамматики русского языка в школе.
Пособие для учителя / Г.Ф. Гаврилова, Т.М. Редко-
зубова. — Ростов н/Д.: Феникс, 2007. — 160 с. —
(Библиотека учителя).

ISBN 978-5-222-10591-7

Пособие поможет учителю, а также студенту, готовящемуся стать учителем русского языка, по-новому подойти к проблеме системности при обучении грамматике, а также облегчит ему работу в плане формирования коммуникативной компетенции учащихся. Идея развивающего обучения реализуется в книге посредством системы предлагаемых элементов программированного обучения, а также проблемных вопросов и заданий.

ISBN 978-5-222-10591-7

УДК 372.016:811.161.1
ББК 74.268.1Рус

© Гаврилова Г. Ф., Редкозубова Т. М., 2007
© Оформление: издательство «Феникс», 2007

Введение

Русский язык — один из богатейших языков мира. В языке сосредоточен весь исторический опыт нашего народа, вся его мудрость, богатство его мировоззрения. Но сегодня происходят обеднение и искажение нашего языка. И одной из причин такого обеднения можно считать недостаточный уровень преподавания русского языка в школе.

Следует отметить, что низкий уровень преподавания объясняется не только спецификой предмета и трудностью возбуждения интереса к нему (на уроках русского языка изучается то, чем дети уже владеют, — родной язык); не только очень высокими требованиями, предъявляемыми к учителю русского языка его предметом (учитель должен быть энциклопедически образован, чтобы суметь коснуться не только внешней формы предложения, текста, но также их содержания), но и отчасти состоянием русистики как науки в недалеком прошлом и настоящем. Однако в последнее время в науке наблюдаются отказ от формализации языковой системы, усиление внимания к семантике языка, функциональному использованию языковых единиц, взаимосвязи языковых уровней (лексики, морфологии, синтаксиса); антропоцентричность анализа (введение человека в величественный, прекрасный храм языка; изучение условий успешности реализации речевого замысла говорящего); единый подход к построению единиц разных уровней языковой системы и выявление универсальности действия законов грамматической связи

в словосочетании и сложном предложении, внимание к коммуникативному членению и коммуникативной организации текста. Большое место занимают исследование возможностей языковой системы и ее речевой реализации, описание грамматики на коммуникативной основе с учетом коммуникативного отношения: автор высказывания — сообщение, его содержание — адресат речи, что позволяет описать соотношение разных уровней как грамматического значения, так и семантического представления высказывания и текста.

Большое место в научной деятельности лингвистов занимает создание не только словарей, отражающих лексический арсенал языка, но и грамматического, статистического словаря, грамматических вариантов, сочетаемости слов, словообразовательного, синтаксического словарей.

Между тем многие из отмеченных достижений и актуальных подходов, хотя и нашли некоторое отражение в методике преподавания русского языка, оказываются еще не вполне реализованными. Нет единого подхода к исследованию явлений. Например, сосуществуют конструктивный (формальный), семантический, актуальный (коммуникативный) синтаксис, формальная и функциональная морфология, наблюдается невнимание к диахроническому, историческому аспекту языка, едва ли не отказ от рассмотрения жизни языка во времени.

Затрудняют понимание лингвистических текстов обилие заимствованных терминов, их разноречивость. Мало практических грамматик разного назначения и с разными адресатами, включая пособия по русскому языку как неродному.

Мало учитывается то, что в сфере междисциплинарной лингвистическое знание перестает быть узкоспециальным и сливается с общенаучными и философскими исканиями.

Наряду с этим встает вопрос о создании новых грамматик: коммуникативной, современной грамматики общения с позиций говорящего и слушающего, отражающей проблему языка и языковой личности; синонимической грамматики русского языка, грамматики текста.

Низкий уровень владения родным языком окончивших школу (что на весь мир продемонстрировали наши депутаты-интеллигенты), недостаточное владение им дикторов радио и телевидения — все это наглядно выявило пробелы в работе нашей школы и заставило задуматься о новых эффективных методах обучения, а также учесть все новое, к чему пришла наука XX в.

Перед методистами, учителями русского языка встал ряд новых задач. Прежде всего, русский язык и его грамматика должны изучаться как система языковых единиц разных уровней, каждая из которых органически связана с единицами других уровней и, прежде всего, с текстом.

Показать это — задача учителя, иначе курс русского языка, курс грамматики окажется фрагментарным, исключаяющим целостное представление о языке, а великолепный, величественный храм языка распадется на части.

В сфере грамматики морфология может изучаться только на синтаксической основе, а синтаксис — с опорой на морфологию и, несомненно, с учетом центральной роли слова.

Следующей задачей изучения грамматики является реализация функционального подхода к языковым явлениям: от языковой формы к ее значениям и от значения к языковым формам выражения. Отсюда интерес к грамматической синонимике и мотивации выбора определенной языковой единицы из синонимического ряда в процессе речевого общения. Внимание к значению языковых единиц предполагает их рассмотрение с позиций говорящего. Например, такой подход позволяет обеспечить учащимся дифференциацию второстепенных членов предложения (и придаточных) со значением обусловленности, ибо все они выражают причинные отношения, но отличаются друг от друга тем, каким образом представляет причину говорящий: как реальный факт (предполагаемый) желаемый. Различие это находит свое морфологическое выражение прежде всего в союзах или предлогах.

Важным представляется также анализ типового значения каждого предложения (тем более, что каждый тип связан с определенными морфологическими формами выражения сказуемого, см. работы Г. А. Золотовой), что облегчает последующее целенаправленное использование предложения в речи.

Одна из основных задач школы — формирование у учащихся языковой и коммуникативной компетенций как равноценных и одинаково значимых. Поэтому необходимы постоянное внимание к навыкам построения текста, изучение всех единиц языка в тексте и на базе текста с учетом его динамики и связности, основанной на актуальном членении входящих в него предложений, членении их на «данное» и «новое». Понятие текста, его разновидностей, а также стиля речи

может вводиться уже в 5-м классе, но с учетом возрастных особенностей развития мышления ребенка. Так, в силу данной специфики в 5-м классе еще рано вводить в обиход учащихся текст-рассуждение, ибо формирование логического мышления, по Л. С. Выготскому, заканчивается у ребенка к 12–14 годам, а этот вид текста характеризуется наличием в нем причинно-следственных связей и отношений. То же самое можно сказать и о введении в речь учащихся обстоятельств (и придаточных) причины, цели, условия, уступки.

При обучении синтаксису важно показать различия монологической и диалогической форм речевой деятельности, ибо некоторые типы предложений (вопросительные, побудительные, неполные) и некоторые конструкции, например обращения, типичны для диалогической речи. Важно обучить стратегии речевого общения с учетом ситуации, речевого замысла говорящего и средств его успешной реализации с использованием этикетных оборотов и конструкций. С этой целью уместен выход в лингвокультурологию — работу над ролевыми сценариями, в которых запечатлена общественно значимая структура типичных коммуникативно-прагматических ситуаций.

В области обучения монологической речи целесообразно ввести в преподавание элементы риторики, ораторского искусства, широко использовать полученные учащимися знания по грамматике. Необходимо учитывать и региональный компонент преподавания, рассматривая диалектный языковой материал как культурно-историческую среду, знание которой расширяет понятие о разновидностях русского национального языка, служит более глубокому постижению характера

русского литературного языка, изучение которого предусмотрено базовым стандартом.

Овладение всем богатством выразительных средств русского языка возможно только в результате обучения ему на образцовых текстах художественной литературы, предусмотренной программой, и воспроизведения этих образцов в устной и письменной речи учащихся.

Данное пособие ставит своей целью помочь учителю использовать приемы развивающего обучения при изучении грамматики на коммуникативной основе с применением полученных знаний в практике построения связных текстов разного типа.

Раздел 1.

Словообразование, состав слова на уроках русского языка

1.1. От словообразования к составу слова

Словообразование — важный раздел курса, так как в нем, как в фокусе, совмещается все, что изучали учащиеся в разных разделах: морфологии, орфографии, синтаксисе.

В результате создаются благоприятные условия для формирования представления о языке как системе, а также для развития речевых навыков учащихся.

Ученик должен уметь определять значения морфем, ибо орфографические правила предусматривают анализ состава слова. Но для этого ему необходимо четко представлять себе, что морфема — это родовидовое понятие, объединяющее частные видовые понятия о приставке, корне, окончании, суффиксе. Основным ее признаком является наличие значения. Отсюда ее дальнейшая нечленимость на части, имеющие значение, повторяемость, функция образования слов и форм, воспроизводимость в составе слова.

Отличить морфему от механически отсекаемых частей слова можно только на смысловой основе. Так, в

словах *синий, синеть, синь, синька, синить, синева* выделяем общую коренную морфему *син'* по общему значению цвета. В словах *учитель, преподаватель, воспитатель, отправитель, читатель* выделяем суффикс *-тель*, обозначающий лицо по характеру совершаемых им действий.

Практическую направленность всего курса русского языка определяют огромное значение усвоения раздела «Словообразование», необходимость его знания для приобретения навыков грамотного письма: ведь русская орфография, ее правила, по существу, основываются на морфологическом принципе написания слов, правилах правописания морфем: приставок, корней, суффиксов, окончаний. Для того чтобы не сделать в слове ошибки, надо, прежде всего, определить, какая знаменательная часть слова вызывает затруднения в написании, а потом уже вспомнить и применить к данному случаю соответствующее правило правописания корня, суффикса, приставки или окончания.

Возьмем, например, слово *рассказывать*. Для того чтобы правильно написать слово, надо определить, как оно образовано. Образовано оно от слова *сказать*. Следовательно, перед нами приставка *рас-*, в которой пишется *с*, так как далее следует глухой согласный (тоже *с*), и пишется *а*, так как гласный в этой приставке безударный. Если, скажем, ребенок в слове *рассчитать* написал одно *с*, достаточно обратить его внимание на то, как образовано данное слова (от слова *считать* прибавлением приставки *рас-*). Таким образом, правильное определение состава слова — необходимое условие правильного письма.

Разбор слова по составу и словообразовательный разбор органически связаны друг с другом, и первый опирается на второй. Разбор слова по составу учитывает и историческую жизнь слова, в частности, его опрощение, когда слово со сложным морфологическим составом в процессе своей истории становится проще, менее сложным. Так, в слове *участвовать* перестал выделяться корень *часть*, в слове *победа* — корень *бед(а)*. В современном русском языке бывшая приставка слилась с корнем и не выделяется, произошло опрощение слова, но ассоциации со словом, скажем, *часть* остаются, и слово *участвовать* пишется без *в* перед *с*.

Иногда исторический состав слова приходится учитывать, применяя современные орфографические правила. Так, в слове *носик* (чайника) надо писать *ик*, а не *ек*, так как *и* в этом суффиксе при изменении слова сохраняется (*носи́ка чайника*). Между тем в современном членении этого слова на морфемы суффикс в нем не выделяется.

Прежде всего ученики должны усвоить понятие основы слова (производной и непроизводной) и понятие окончания. *Окончание* — изменяемая часть слова, которая служит для связи слов в словосочетании и предложении. Следовательно, чтобы его обнаружить, надо заставить слово изменяться: *внимание, вниманию, вниманием* и т.д. Обнаруживаем, что изменяемая часть слова *внимание* — *е*. Остальная часть слова остается неизменной и называется основой (в данном случае — *вниманий*). *Основа* — это часть слова без окончания и формообразующих суффиксов: *читал* — основа *-чита-*, *-л* — суффикс прошедшего времени.

Следовательно, для того чтобы правильно выделять основу слова, надо знать формообразующие суффиксы: суффикс -л- прошедшего времени, суффиксы сравнительных степеней прилагательного.

Основа бывает производной и непроизводной. Производная основа членится на приставку, корень, суффикс.

Корень — это общая часть родственных слов, в которой выражается и общность их значения: *сад* — са-довый, са-довник, са-довод.

Приставка — часть слова, которая стоит перед корнем и присоединение которой меняет или значение слова или его форму: *писать* — под*писать* (т. е. «поставить подпись»), *везти* — пере*везти* (через реку) и *делать* — с*делать*, где приставка меняет несовершенный вид глагола на совершенный.

Суффикс также образует новые слова и формы, но стоит после корня, обычно перед окончанием: *нор*ка, *сухар*ница и т.п. Производящая основа или производящее слово — это основа (или слово), от которой непосредственно образуется данное слово; так, для слова *преподавательница* производящее слово -*преподаватель*, к которому присоединены суффикс -*ниц*- и окончание -*а*. Для слова *выключатель* производящей основой является *выключа-*, так как суффикс -*ть* в основу слова не входит (он служит для образования неопределенной формы глагола).

Усвоение понятия производящей основы очень важно для навыков разбора слова по составу. Так, чтобы найти корень слова, ученики должны, последовательно находя производящую основу, дойти до неделимой части слова — корня. Такой разбор учитель может срав-

нить с игрой с куклой-матрешкой, из которой последовательно извлекаются все меньшие по размеру куклы и, наконец, появляется самая маленькая и далее неделимая — корень слова. Возьмем для примера слово *учительница*. Можно сразу извлечь из него слово *учитель*, из этого слова извлекаем слово *учить*. А слово *учить* имеет корень *уч*. Таким образом, наша «матрешка» предстает в таком виде: *уч + и + тель + ниц + а*.

Части слова можно безошибочно выделять методом последовательного «вычитания» основы слова, от которой образовано данное слово.

Возьмем слово *вырубка*.

1. <i>Вырубка</i>	2. <i>Рубка</i>
<i>-рубка</i>	<i>-руб-ить</i>
приставка <i>вы-</i>	суффикс <i>к</i>

Такой прием целесообразно постоянно использовать на первом этапе обучения разбору слова по составу, так как в этом случае размышления ученика по ходу анализа представлены наглядно.

Важную роль в правильном определении состава слова играет знание исторических чередований звуков: *х - ш, к - ч, г - ж, т - ч, б - бл, п - пл, в - ел, м - мл* и др. Так, в слове *управление*, хотя у него и «вычитаем» слово *управлять*, суффиксом является *-ений*, ибо *л* возникло в корне слова в результате исторического чередования *в - ел*. Таким образом, корень здесь *правл-прав (править)*.

Прием вычитания помогает в процессе разбора четко разграничить одинаково звучащие части слова по их роли в построении слова. Например, может показаться, что в словах *виноградника, тропинка, картинка* —

одинаковые суффиксы. Между тем, если обратиться к их производящим основам, то увидим:

1. <i>виноградинка</i>	2. <i>виноградина</i>
<i>виноградина</i>	<i>виноград</i>
<i>к(а)</i>	<i>ин(а)</i>

Таким образом, здесь два суффикса: *-к-* и *-ин-*. В слове *тропинка* — один суффикс:

<i>тропинка</i>
<i>-троп (а)</i>
<i>-инк</i>

В слове *картинка* тоже один суффикс, но суффикс *-к-*, а не *-инк-*.

Последовательное нахождение производящей основы путем вычитания позволяет также правильно выделить суффиксы в словах *платочек* и *замочек*, где чередуются *к* и *ч*:

1. <i>платочек</i>	2. <i>замочек</i>
<i>-платок</i>	<i>-замок</i>
<i>-ек</i>	<i>-ек</i>

Окончания могут иметь в слове определенное звуковое или буквенное выражение, но могут быть и нулевыми, нулевое окончание выделяется на фоне других (падежных, личных) окончаний, например, в слове *дом* на фоне окончаний в словах *дома*, *дому*, *домом* и пр.

Учитель должен показать, что от слов с нулевыми окончаниями следует отличать неизменяемые слова, которые окончаний не имеют (наречие, деепричастие и т.п.). Например, в словах *вдруг*, *уже*, *слева* окончаний нет, в том числе и нулевых. Это слова неизменяемые (а окончание — изменяемая часть слова).

Затруднения может вызвать выделение окончаний перед суффиксом *-ся*: *перекликаются*. Окончание *-ют*

(перекликаемся). Основа — *перекликай-*, корень *-клик-*, *пере-* — приставка, *-ай-* — суффикс, *-ся* — суффикс.

Ученикам трудно производить анализ слов, где корень состоит из одного звука (буквы) или двух. Например: *одеть*, *раздеть*, *надеть*, когда корень в свободном виде (без приставок и суффиксов) не употребляется.

Ученики должны уметь отличать разбор слова по составу от этимологического (исторического) анализа состава слова, который позволяет выяснить, как оно произошло. Например, в слове *кольцо*, которое произошло от слова *коло* — «колесо», вычленялся суффикс *-ц-*, который в современном русском языке не выделяется. Или слово *подушка* имело приставку *под-* (то, что кладут под ушко), которая сейчас также не выделяется.

В русском языке имеется несколько способов словообразования. Учитель должен научить учащихся различать:

1) **суффиксальный** способ, когда слова образуются путем присоединения суффиксов к производящему слову или основе:

а) *краснеть (+ оват)*

красноватый;

б) *красный (+ о)*

красно (нарекание);

2) **приставочный**, когда слова образуются присоединением приставки:

толкнуть — *вы* — *вытолкнуть*
за — *затолкнуть*
от — *оттолкнуть*
под — *подтолкнуть*
с — *столкнуть;*

3) **приставочно-суффиксальный**, когда приставка и суффикс могут присоединяться одновременно: *прибрежный, напильник*. Данные слова образованы от слов *берег, пила*;

4) **сложение основ** с соединительными гласными *о* или *е*: *грязелечебница, водопровод, тепловоз*. Так образуются сложные слова;

5) **сложение начальных букв, звуков и слогов**: *вуз, универмаг* (универсальный магазин), *юннат* (юный натуралист).

Следует напомнить ученикам, что словообразовательный анализ всегда предполагает обращение только к тому слову, от которого оно непосредственно образовано. Так, слово *писательница* образовано не от слова *писать*, а от слова *писатель* путем прибавления к нему суффикса *-ниц-* и окончания *-а*.

1.2. Упражнения и задания по словообразованию

Изучая словообразование, учитель должен обратиться к тексту и показать, что слова одного корня в тексте служат для связи предложений в единое смысловое целое — текст. Кроме того, следует напомнить учащимся, как изменяются и какие формы имеют разные части речи, чтобы научить выделять формообразующие аффиксы.

Можно предложить ученикам следующие задания.

1. Обращая внимание на окончания, составьте предложение, предварительно определив, окончания каких частей речи представлены в задании

а) *ая а ет у*

б) *ьи и ут е.*

2. Восстановите текст загадок, поставив слова в соответствующей форме при помощи окончаний. Какие значения выражают эти окончания?

а) *мальчишка, серый армячишко, крохи, подбирать, поле, ночевать, конопля, воровать, в;*

б) *без, руки, ноги, на, стекло, рисовать.*

3. Выделите в данных словах основу и окончание. Определите значение окончаний разных частей речи:

радость – радостный – радует.

4. Из приведенного ряда слов выделите такие, которые не имеют окончаний и которые имеют нулевое окончание. Заполните таблицу.

Вода, боа, вчера, страна, иногда, крича, вдруг, луг, край, увидишь, окно, стерео, Осло, смотрят, бодро, беж, мир, глубина.

Слова с окончаниями	Слова с нулевыми окончаниями	Слова без окончаний
<i>команда</i>	<i>гвоздь</i>	<i>жюри</i>

Почему при выделении основы слова надо сначала определить, изменяемое перед нами слово или неизменяемое?

5. В словах, оканчивающихся одинаково, определите значение окончаний, выделив их: *вдвоём, конём, о своём, днём, несём, пошлём, в моём, соберём.*

6. Подставьте окончания, докажите правильность написания.

К насып..., на стадион..., в кресл..., в пол..., в стакан..., о птиц..., о сын..., о матер..., в альбом...

Подберите слова, в которых написание окончаний проверялось бы ударением (*на зеркале – на окне*).

7. Из ряда слов выпишите отдельно родственные слова. Подчеркните в них корень:

а) *ножевой, ножницы, подножие, ножной, сороко-ножка, ножовщик, ножны, ножка, нож;*

б) *берег, оберег, бережённый, прибрежный, набережная;*

в) *парный, паровой, напарник, пароход, спаривать, парная, парить;*

г) *горе, горный, горел, загорелый, прогореть, пригорок, гористый, горемычный, горюшко, горка.*

8. Проверьте написание гласного в корне каждого слова, подобрав к нему родственные слова. Вставьте пропущенные буквы.

Бл...годарность, зап...сной, ч...совой, л...сник, л...си-ца, прив...дить, подкр...пить, см...треть, к...вер, за-м...лчать, зап...сать.

9. С помощью суффикса *-тель* образуйте от глаголов существительные. В каких случаях они называют людей, а в каких — неодушевлённые предметы?

Держать, писать, получать, выключать, преподавать, отправить, подогревать, переключать, двигать, воспитать, истребить, вдохновить, грабить, испытать.

10. Прочитайте текст, выпишите группы однокоренных слов. Какую роль играет их употребление для связи предложений в текст?

Луна стояла высоко над садом, а ниже ее куда-то на восток неслись светлые туманные пятна. Весь мир, казалось, состоял только из черных пятнышек, а Огнев, наблюдавший туман в августовский вечер, чуть ли не в первый раз в жизни думал, что он видит не природу, а декорацию, где пиротехники, же-

лая осветить сад белым бенгальским огнем, засели под кусты и вместе со светом напустили белого дыма. Когда Огнев подходил к садовой калитке, от невысокого забора отделилась темная тень (по А. Чехову).

11. Составьте словообразовательный ряд к словам *цвет, дерево, лист*.

Используя слова этого ряда, придумайте рассказ «Городской сад (парк) весной».

Учитель может составить данный ряд вместе с учащимися. Например: *листья, листик, безлистный, листопад; цветок, цветочный, цветы, цветоводы, цветной, расцвели; дерево, древесный*.

На примере составленного текста покажите связующую роль однокоренных слов в тексте.

12. Образуйте с помощью разных приставок новые слова от приведенных слов.

Образец: *бежать — прибежать, забежать, убежать, подбежать, сбежать*.

Лезть, ходить, нести, ползти, бросить, ехать, тащить, толкнуть, ломать.

Определите, какое значение помогают выразить приставки. С помощью каких приставок слова приобретают противоположное значение?

13. Поставьте приведенные ниже глаголы в 1-м лице единственного числа. Чередование каких согласных в корне вы обнаружили?

Образец: *купить — куплю*.

Выделите корни слов.

Ловить, любить, облупить, травить, отправить, щипать, рубить, спать, дремать, составить, исправить, расплавить.

14. Подберите к данным словам слова или формы слов, где в корне согласные *г, к, х* чередовались бы с другими со гласными.

Образец: *берег — прибрежный.*

Выделите корни слов.

Двигать, могу, скакать, махать, пекарь, рык, пахарь, стригаль, рука, нога.

15. Разбейте слова на группы по значению суффиксов (выделите корни слов); каким словообразовательным моделям они соответствуют?

Мельник, чайник, коровник, цветник, орешник, рудник, приёмник, приемник, плотник, мясник, пчельник, печник, ягодник.

16. Определите современный и исторический корни приведенных слов.

Изошрённый, приглашение, отношения, житница, внимательный, крыльцо.

Помните о чередованиях согласных в родственных словах.

17. Образуйте от приведенных слов новые слова, где возможно, отсечением суффиксов или окончаний, а также прибавлением к слову окончания.

Колхозник, тихий, глубокий, широкий, глухой, синий, черный, накосить, поливать, приливать.

18. Произведите морфемный и словообразовательный анализ слов, пользуясь графическими обозначениями

1)  — окончание,

2)  — основа,

3)  — корень,

4)  — приставка,

5)  — суффикс и, следуя плану:

- 1) определите, к какой части речи относится слово;
- 2) изменяя слово, выделите окончание;
- 3) выясните, от какой основы и прибавлением какой морфемы (приставки, суффикса, окончания) образовано новое слово;
- 4) установите способ образования слова;
- 5) последовательно определяя, от какого ближайшего родственного слова образовано производящее слово, произведите заданный морфемный анализ.

Образец: *переоценият*.

1. Это слово – глагол в форме 3 л. мн. числа.

2. Глагол изменяется по лицам: *переоценим, переоцените* и т.п. Изменяется окончание -ят: *переоценият*.

3. Слово образовано от глагола *оценият* прибавлением приставки *пере-*.

4. Способ образования – приставочный.

5. Глагол *оценият* образован от глагола *ценят*, а глагол *ценят* от существительного *цена*.

1) <i>переоценият</i>	2) - <i>оценият</i>
-оценият	ценят
-пере	-о

Следовательно: *переоценият*.

Писательница, переправлялась, завоевал, бессилие, подарок, последовательность, рассеянный, масляные, принесёте, действие, непременно, хохотуньей, пересадка, безвоздушный, собственность, драгоценность, одобрительно, восполнили, переучиваются, грязелечебница, железобетонный.

Заполните таблицу: *писательница*

От какой основы (слова) образовано слово	При помощи каких морфем	Способ словообразования	Состав слова			
			основа			окончание
			прис-тавка	корень	суффикс	
<i>писатель</i>	<i>-ниц- (суф.)</i>	<i>суффиксальный</i>	<i>-</i>	<i>пис-</i>	<i>-тель- -ниц-</i>	<i>а</i>

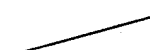
Можно предложить задания, которые послужат основой тренировочных упражнений на компьютере.

А. Так можно попросить найти глагол в правом столбике, соответствующий значению, указанному в левом:

- | | |
|-------------------------------|-------------------------|
| 1) произвести действие заново | а) <i>перестараться</i> |
| 2) разделить предмет на части | б) <i>перерубить</i> |
| 3) перейти границы нормы | в) <i>переписать</i> |
| 4) преодолеть препятствие | г) <i>переплыть</i> |
| | д) <i>перепилить</i> |
| | е) <i>пересолить</i> |
| | ж) <i>перелететь</i> |

Ученик набирает на компьютере соответствующие номер и букву.

Б. Подобрать к слову слева соответствующее проверочное слово справа:

- | | | |
|--------------------------|---|--------------------|
| 1) <i>см...риться</i> |  | а) <i>смирный</i> |
| | | б) <i>измерить</i> |
| 2) <i>уд...вительный</i> |  | а) <i>диво</i> |
| | | б) <i>дева</i> |
| 3) <i>д...лина</i> |  | а) <i>даль</i> |
| | | б) <i>дол.</i> |

Слова с одинаковым обобщенным словообразовательным значением образуются по одной схеме-модели, которой соответствует структура данных слов. Так, глаголы с приставкой *пере-* со значением преодоления преграды образуются по модели «приставка + глагол»:

перепрыгнуть, перебросить, перескочить, перекинуть, перешагнуть, перелезть.

Подобные упражнения в словообразовании по одной модели призваны повысить языковую компетенцию учащихся. Их можно попросить образовать глаголы с помощью приставки *за-* со значением начала действия (от бесприставочных глаголов): *за+петь*, *за+кричать*, *за+говорить* и с помощью приставки *от-* (глаголы, обозначающие отсоединение предмета или его части от целого): *отбить*, *отрубить*, *оттолкнуть* и т.п.

Как видно из предлагаемых упражнений, раздел «Словообразование» обращен как к пройденному еще в начальной школе материалу, так и к достижению основных целей — научить ученика орфографически правильному письму, а также связной письменной и устной речи, т. е. коммуникативным навыкам, их начальным основам.

Раздел 2.

Изучение морфологии как основа формирования интеллекта и коммуникативной компетенции учащихся

2.1. Проблемные вопросы и ситуации на уроках морфологии

Известно, насколько сложна задача активизации познавательной деятельности учащихся на уроках грамматики, как трудно вызвать у них интерес к предмету, положительные эмоции.

Эта проблема всегда была в центре внимания русских методистов. К. Д. Ушинский, например, писал: «Чтобы возбудить наше внимание, предмет должен представлять для нас новость, но новость интересную, т.е. такую новость, которая или дополняла бы, или подтверждала, или опровергала, или развивала то, что уже есть в нашей душе»¹.

Возникновению ощущений новизны, удивления, порождающих желание самому решить поставленную учителем задачу, ответить на необычный вопрос, в

¹ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1949. Т. 1. С. 293.

наибольшей степени способствует создание на уроке разнообразных проблемных ситуаций.

Интерес к проблемной ситуации заложен в ее загадочности, необычности. Существует прямая связь между чувством, мыслью и волей. Чувство удивления рождает желание мыслить, для которого нужна воля (тренировка волевого начала). А воспитывать умение мыслить — значит воспитывать умение чувствовать и хотеть. Суть проблемного обучения хорошо раскрывается в таком высказывании писательницы М. Шагинян: «Проблема и ее ситуация вовсе не сводится к вопросу и ответу. Проблема и ее ситуации лежат в области диалектики, а не логики. Она заключается в контрастном положении вещей друг к другу, контрастном положении одной части вещи к другой ее части одновременно и в таком контрастном, которое в природе своего совместного положения носит одновременно и возможность своего разрешения. Дети... чувствуют контрастность целой вещи, переживают ее — и вот самое переживание и двигает вперед их самостоятельную мыслительную способность»¹.

Чтобы пользоваться проблемным методом, учитель должен научиться видеть явление во всех его опосредствованиях, во всех связях с окружающим миром, всесторонне знать свой предмет. Только такое всестороннее знание учителем своего предмета позволит ему свободно пользоваться проблемными методами обучения, разнообразными проблемными ситуациями. Учитель русского языка при создании таких ситуаций, формулировке проблемных вопросов учитывает

¹ Шагинян М. Человек и время // Шагинян М. Собр. соч. М., 1987. Т. 1. С. 136.

диалектическое единство формы и содержания в языке и возможные противоречия между ними, контрастные отношения разновидностей того или иного языкового явления, переходные, промежуточные явления, совмещающие в себе признаки разных языковых категорий.

Проблемное обучение помогает учителю увидеть и осветить разные, иногда неожиданные для обучающегося стороны языка, а также представить их в связи и взаимодействии с другими языковыми явлениями и фактами.

Проблемный метод обучения и проблемные ситуации реализуются наиболее полно при изучении языка тогда, когда проблема, основанная на контрастном положении языковых фактов, противоречий языковых явлений, заложена в самих этих явлениях и фактах, часто внешне, материально сходных. Наиболее целесообразно и удобно использовать проблемное обучение, его методы и приемы тогда, когда учитель имеет дело с омонимичными или синкретичными формами, выражающими одновременно несколько значений, совмещающими форму одного явления со значением другого.

Проблемные ситуации в зависимости от этапа обучения теме могут быть 1) входными, 2) внутренними (тактическими) и 3) итоговыми, обобщающими.

Входные ситуации обычно используются на начальном этапе обучения, например, на этапе формирования понятия о какой-либо части речи. Так, начиная тему «Глагол», можно предложить «входную» ситуацию, опираясь на имеющиеся у учащихся представления о существительном и его признаках. Для этого целесообразно сопоставить однокоренные глагол и существительное,

например *зеленеть* и *зелень* (учитель записывает на доске предложения с данными словами):

<i>Я любовался яркой зеленью молодой травы.</i>	<i>На лугу зеленеет трава.</i>
---	--------------------------------

Проблемная ситуация формулируется следующим образом: «Почему слова *зелень* и *зеленеет* при всем сходстве их значений следует отнести к разным частям речи?

Учитель руководит созданием и разрешением проблемной ситуации, основанной на сходстве и различии сопоставляемых слов. Во-первых, он актуализирует имеющиеся у учеников знания об имени существительном. Эта актуализация может носить пассивный или активный характер в зависимости от степени подготовленности класса. При пассивной актуализации учитель сам напоминает ученикам, что существительное отвечает на вопросы «кто? что?» и изменяется по числам и падежам, является в предложении подлежащим или дополнением. При активной актуализации знаний эти сведения сообщают сами учащиеся и делают вывод, что слово *зелень* — имя существительное. Далее ученики выясняют, что ни один из трех названных признаков слова *зеленеть* не совпадает с признаками существительного. Слова *зелень* и *зеленеет* отвечают на разные вопросы, по-разному изменяются и, следовательно, являются разными частями речи: существительным и глаголом. Аналогичную проблемную ситуацию можно создать, сопоставляя глагол с однокоренными существительным и прилагательным: *синь*, *синий*, *синеть* и т.п.

Таким образом, в данном случае проблемная ситуация возникает в процессе пользования методом бесе-

ды. Учитель объявляет, что переходит к изучению новой части речи и предлагает решить проблемную ситуацию, предварительно в процессе беседы актуализировав знания о признаках имени существительного и в той же последовательности определив (совместно с учащимися) соответствующие признаки глагола.

Важную роль, как мы уже видели, для постановки проблемных вопросов и создания проблемных ситуаций играет учет связи между разными разделами и темами. Выводы по аналогии дают возможность использовать результаты, полученные при изучении явлений одних частей речи, для понимания других.

На занятиях по русскому языку могут быть широко использованы и так называемые «внутренние проблемные ситуации», которые призваны обеспечить познавательную активность в процессе рассмотрения конкретного учебного вопроса, выполняя роль «тактических» приемов при объяснении нового материала. Подобная проблемная ситуация может быть использована, например, при изучении темы «Разноспрягаемые глаголы», после того как учащиеся получили представление об основных типах спряжения.

Прежде чем создать такую «внутреннюю» проблемную ситуацию, учитель записывает глаголы в три столбика:

I	II	?
пою-	говоря-	хочу-
поешь-	говоришь-	хочешь-
поет — поют	говорит — говорят	хочет — хотят

Учащиеся определяют тип спряжения (I или II) глаголов в первом и втором столбиках и затем разре-

шают «внутреннюю» проблемную ситуацию между имеющимися у них знаниями о спряжении глагола и новыми сведениями о нем.

Данная проблемная ситуация может быть предложена детям в виде воображаемого диалога учителя с учениками.

Учитель: По какому типу спряжения изменяется глагол *хотеть*?

Петя: По типу I спряжения.

Ваня: Неправильно. По типу II спряжения.

Учитель: Вы оба правы, но в то же время оба ваши ответа неверны.

Почему так сказал учитель?

Учащиеся отвечают, что глагол *хотеть* при изменении по лицам имеет в одних случаях окончание I спряжения, а в других — II. Далее этот материал закрепляется на других разноспрягаемых глаголах. В ходе изучения темы о разноспрягаемых глаголах наряду с проблемной ситуацией учитель может использовать проблемный вопрос, основанный на аналогии с уже изученным ранее явлением: «Какое аналогичное явление наблюдается при изменении по падежам слова *путь*? Как называются подобные существительные?» Ученик отвечает, что при изменении существительного *путь* наблюдается совмещение окончаний II и III типов склонений и поэтому подобные слова называются разносклоняемыми. Рассмотренные же глаголы носят название разноспрягаемых. Подобный «тактический» проблемный вопрос помогает не только закрепить изучаемый материал, но и повторить уже пройденный ранее, раскрывая общее в противопоставленных явлениях: существительном и глаголе.

В идеале проблемный вопрос может сформулировать с помощью преподавателя и сам учащийся. Так учитель может попросить учащихся найти в примере *«Я хочу, чтобы скорее наступила весна»* глагол-сказуемое в придаточном предложении, определить форму наклонения этого глагола. Правильно определив наклонение, ученик затем формулирует проблемный вопрос, имея в виду данный случай формального выражения сослагательного наклонения: «Форму какого наклонения глагола мы иногда можем найти только в предложении, извлекая часть этой формы из другого слова?»

Кроме того, в данном случае может быть создана и вспомогательная, тактическая проблемная ситуация к изучению материала о способах выражения сослагательного наклонения, основанная на двойственном характере слова *чтобы*, которое, являясь союзом, одновременно содержит в себе показатель сослагательного наклонения. Разрешая данное противоречие, ученик расширяет и закрепляет свои знания о форме и значении сослагательного наклонения.

Связь с развитием речи также является для учащихся стимулом к разрешению частной проблемной ситуации, что определяется ее практической направленностью. Так при изучении употребления деепричастия в речи могут быть предложены примеры типа *«Расчищая от снега двор, мне сделалось жарко»* и *«Расчищая от снега двор, я устал»*. Ученик должен выявить не только неправильно составленное предложение, но и закономерность, основанную на противоречии в употреблении русских деепричастий: они не только отвечают на вопрос, поставленный от глагола-

сказуемого, но и обязательно обозначают действие, производимое тем же лицом, предметом, что и действие глагола-сказуемого, в связи с чем построение и употребление предложения типа *«Скатываясь на санках с горы, лицо мое покраснело от сильного ветра»* в русском языке невозможно и нелепо, так как подлежащее *лицо* оказывается субъектом и для деепричастия *скатываясь*. Данные особенности употребления деепричастий в русском языке позволяют учителю создать и целую проблемную ситуацию в виде диалога.

Учитель: Правильно ли по смыслу и грамматически построено предложение: *«Катаясь на санках, у меня замерз нос»*?

Ваня: Правильно. Деепричастие зависит от слова *замерз* и отвечает на вопрос «когда?»

Петя: Неправильно. Так как из этого предложения можно сделать вывод, что «нос катался на санках», а это нелепо.

Учитель: Оба ответа справедливы, но неполны. Вспомните, действие какого лица или предмета всегда выражает деепричастие?

Почему такой вопрос задал учитель? Проблемные вопросы тактического характера могут быть использованы при изучении и повторении орфографии. Так при повторении правописания окончаний падежных форм существительных разных типов склонения может быть предложен вопрос: «Как проверить, что следует писать в окончаниях (*е* или *и*) дательного и предложного падежей существительных женского рода типа *насыпь* и *сумма*?»

Ответ на этот вопрос предполагает ориентацию на общее правило правописания проверяемых гласных:

чтобы проверить написание окончания, нужно подобрать существительное того же типа склонения, но с ударной флексией (*на насыпи* — *в степи*, *в сумме* — *в воде*). Так разрешается противоречие между привычным (проверкой безударных гласных в корне) и непривычным (использованием морфологического принципа русской орфографии при написании гласных в окончаниях).

На этом же материале учитель может легко создать проблемную ситуацию.

Учитель: Как определить, что следует написать в окончаниях существительных *в сумме* и *на насыпи*?

Ваня: Для этого нужно знать правила правописания падежных окончаний существительных I и III склонений.

Учитель: А нельзя ли при написании этих слов использовать одно общее правило, так же как мы проверяли правописание корневых согласных в словах *в воде* и *на мели*? Таким образом учитель стремится расширить применение учащимися морфологического принципа орфографии, распространив его на все морфемы.

При повторении правописания глаголов проблемные вопросы тоже могут предполагать установленные связи орфограмм с определенными грамматическими категориями, например, с категориями вида и переходности-непереходности.

Так может быть поставлен следующий вопрос: «С различием в каких формах связано написание *и* или *е* в каждой из предложенных пар глаголов:

запирать — *запереть*

обессилить — *обессилеть*

стирать — *стереть?*»

Учитель может предложить ученикам определить тип склонения существительных *поле* и *мороженое*, обратив внимание на их морфемный состав.

Ответ ученика может быть правильным только в том случае, если он вспомнит, как изменяются окончания данных слов, т. е. разрешение проблемы опирается на умение сопоставлять новое с уже изученным явлением.

Изучая переходность-непереходность глаголов, можно задать вопрос типа: «В каких глаголах при определении их переходности-непереходности достаточно обратить внимание на их морфемный состав?» (имеются в виду всегда непереходные возвратные глаголы).

Или при определении видовых форм причастий можно поставить вопрос: «Как определить вид причастий *бегущий*, *летащий*, *украшаемый*?» Ответ на данный вопрос предполагает обращение к способам выражения временных форм причастий, связь категории вида с временем: причастия настоящего времени (с суффиксами *-ущ(-ющ)* и *-ем(-им)*) несовершенного вида.

Итоговые проблемные вопросы предполагают в ответе определенные обобщения. Это могут быть вопросы типа «Как по значению и употреблению отграничить действительные причастия от страдательных?». Ответ на этот вопрос предполагает обращение к синтагматике: действительное причастие определяет лицо, предмет, которые совершают выраженное причастием действие; страдательное определяет лицо, предмет, которые подвергаются этому действию, на которое оно направлено.

При обобщении темы «Типы склонения имен существительных можно представить ряд слов, одина-

ково оканчивающихся 1) на *-а(-я)*: *боа, вода, дежурная, сирота, стена* и т.п. В ответе на вопрос ученик должен актуализировать целый комплекс знаний о существительных I склонения, несклоняемых, существительных общего рода, о склоняемых как имя прилагательное; 2) то же при определении типа склонения у существительных на *-о(-е)*: *окно, пианино, существительное, пенсне, прилагательное, море*,

Проблемные вопросы при изучении морфологии учат сопоставлять, обобщать факты и явления и, таким образом, способствуют развитию мышления учащихся.

2.2. Изучение и повторение морфологии на коммуникативной основе

Неоднократно отмечалось, что повторение грамматики в 10–11-х классах не только не вызывает у учащихся интереса, но и иногда воспринимается ими просто негативно.

Отсюда поиски путей, которые могли бы помочь представить старый, пройденный материал по-новому и в то же время осуществить задачу обучения учащихся коммуникативным навыкам.

Повторение морфологии начинается с частей речи — категорий, которые, на первый взгляд, лишены единства: ведь это слова именующие и служебные, полнозначные и неполнозначные, соотнесенные с миром действительности (именующие предметы, действия и т.п.) и напрямую с ним не соотнесенные; слова, имеющие сложные формы изменения, и слова, не структуриро-

ванные по своей форме. И, несмотря на такое разнообразие, каждая из частей речи отражает строго определенные знания говорящих о мире и его составляющих, а также о связи явлений объективной действительности. Этим во многом объясняется факт наличия у соответствующих частей речи одних и тех же связанных с ними грамматических категорий (например, рода, числа, падежа у существительных и прилагательных), а также факт связи между основными значениями отдельных частей речи и выполняемыми ими функциями. Это объясняет и то, что лица и предметы, например, во всех языках именуются с помощью существительных, а действия и состояния — с помощью глаголов, почти во всех языках имеются местоимения и т.п. Данное явление соответствует тому, как отмечает Е. С. Кубрякова, «что в общем виде оказывались идентичными и коммуникативные задачи, возникающие перед человеком, и что решать их надлежало людям примерно с одинаковыми когнитивными способностями»¹.

Предполагается, что в плане возникновения деления существительных на одушевленные и неодушевленные основным явилось противопоставление по признаку осознанности, целенаправленности / неосознанности перемещения, действия. Такой подход объясняет и огромные коммуникативные потенции в русском языке одушевленных существительных в отличие от неодушевленных.

Учитель может показать на примерах употребления в высказывании одушевленных и неодушевленных существительных их разные коммуникативные

¹ Кубрякова Е. С. Когнитивный взгляд на природу частей речи // Словарь. Грамматика. Текст. М., 1996. С. 219.

возможности. Ведь только одушевленные существительные могут быть в речи субъектом чувств, мыслей восприятия, оценки. Отсюда возможность наличия при них глаголов-сказуемых с такими значениями, а также наличия при сказуемых распространителей-обстоятельств с этими же значениями и обстоятельств (или обстоятельственных придаточных) со значением цели, определений со значением принадлежности субъекту-подлежащему. Ср.: *«Девочка с удовольствием выходила утром в свой сад погулять»* и *«Дверь балкона выходила в сад»*. В последнем случае ни обстоятельства образа действия, эмоциональной оценки, цели, ни определения принадлежности субъекту быть не может. То есть одушевленность / неодушевленность существительного-подлежащего определяет и разные возможности распространения предложения, его состав, объем, а следовательно, и коммуникативный потенциал.

Деление существительных на конкретные и отвлеченные, обозначающие отвлеченные признаки, действия, также в известной степени накладывает свой отпечаток на построение предложения и даже текста. Отвлеченные существительные обладают уникальными смысловыми и коммуникативными возможностями. Они удивительно расширяют наши знания, ибо отражают значение сразу двух частей речи: одно, наследуемое от того слова, от которого оно произведено, а другое — приобретенное им в результате словопроизводства (*бег — бежать, белизна — белый, красота — красивый, ходьба — ходить*). Следы глагола, например, позволяют отвлеченному существительному сохранить значение события, действия, а признаки существительного — указания на объект как предмет действия.

Поэтому учителю легко показать, что в русском языке отвлеченные существительные не случайно широко используются для выражения событийной темы высказывания. Не повторяя полностью уже известной информации, они связывают в тексте предшествующее предложение с последующими. Например: *«Мальчик воспитывался отцом и матерью в трудолюбивой интеллигентной семье. Воспитание это оказало влияние на всю его последующую жизнь».*

При повторении падежных форм существительных важно показать те многочисленные коммуникативные потенции, которыми они характеризуются. Так, форма *именительного падежа*, помимо функций подлежащего или именной части сказуемого, может выполнять функции обращения, приложения, а также выступать в роли назывных предложений, именительного представления, именительного узнавания и т.п.: *«Москва! Сколь много в этом звуке для сердца русского слилось!»* (А. Пушкин).

Кроме того, каждая из падежных форм связана со значением предложения и той схемой (моделью), по которой можно построить огромное количество предложений данного типового значения. Именительный падеж, например, — необходимый компонент предложений, построенных по схеме «им. пад. + им. пад.», где в именительном падеже стоит сказуемое и где все предложение имеет значение тождества или квалификации лица или предмета: *«Москва — столица»*; *«Мой брат — учитель»*. При этом именительный падеж сказуемого обозначает общее понятие, а подлежащее — частное.

Винительный падеж является необходимой частью схемы, по которой строятся предложения со зна-

чением результата действия, «подлежащее + действие + результат этого действия (вин. пад.)»: «*Столяр сделал скамейку*»; «*Ученик написал сочинение*») и т.п. По данной схеме также можно построить множество предложений.

Винительный падеж с предлогами *но, в* — неотъемлемая часть предложений, обозначающих направленное движение и построенных по схеме «подлежащее + им. пад. + глагол + вин. пад.»: «*Петя идет в школу*»; «*Автобус въехал в лес и поднялся на гору*».

Родительный падеж как бы создан, чтобы замещать в соответствующих схемах винительный падеж, внося в предложение дополнительные оттенки. Он употребляется в предложениях со значением результата действия, направленного на объект, но не на весь, а на его часть: «*Я купил сыра, выпил воды*». То же наблюдается при отрицании. Ср.: «*Он знал эту песню*» и «*Он не знал этой песни*». В этой же роли винительный падеж одушевленного существительного совпадает с родительным: «*Мать накормила ребенка*».

В предложениях со значением направленного движения родительный падеж с предлогом обозначает отправной пункт: «*Мальчик пришел из школы*»; «*Автобус отъехал от леса*».

Творительный падеж обозначает действующее лицо или предмет в пассивных страдательных конструкциях: «*Книга написана учителем*» (ср.: «*Учитель написал книгу*»), «*Дом строится рабочими*». В таких предложениях наиболее важным для говорящего является объект действия, а не субъект.

Предложный падеж — обязательный компонент предложений со значением места нахождения, пост-

роенных по схеме «им. пад. + глагол + предл. пад.»: «*Кувшинки растут на воде (в воде, при воде)*». Изменение предлога меняет оттенки пространственного значения.

Кроме того, предложный падеж — неотъемлемая часть модели предложений со значением речи или мысли, где он занимает позицию объекта (с предлогом о): «*Мальчик думал о матери*»; «*Мой друг рассказал о своей сестре*».

Дательный падеж — необходимая часть схемы безличного предложения, где он обозначает деятеля: «*Ребенку хочется спать*»; «*Мише надо съездить к родителям*».

В тех же названных выше моделях существительные могут замещаться соответствующими падежными формами местоимений. Обозначая субъект в форме дательного падежа, местоимения часто используются в русском языке в этикетных побуждениях: «*Вам лучше поехать поездом*»; «*Тебе надо повторить этот материал*»; «*Всем вам следует прочитать этот роман*» и т.п.

Кроме того, дательный падеж употребляется вместо именительного в целях «невыпячивания» своего «я», неафишированности его значимости: «*Мне дали грамоту*» вместо «*Я получил грамоту*». Таким образом, дательный падеж в схеме безличного предложения преследует контактно-этикетные цели, способствующие сохранению уважения к собеседнику.

Местоименные слова широко используются в текстообразующих целях. Таковы указательные, лично-указательные (3-е лицо), определительные и отрицательные местоимения и местоименные наречия, кото-

рые осуществляют цепочечную связь с предшествующим предложением, указывая на его определенный компонент и замещая его: *«На берегу реки стоит дом. В нем родился знаменитый писатель. Это известно всем».*

В сложноподчиненных предложениях вопросительного-отрицательные местоимения связывают главное и придаточное предложения: *«Дом, в котором родился писатель, отдан музею».* При этом союзное слово не сохраняет своего вопросительного значения, теряет его, но зато сохраняет в этом случае свою замещающую функцию. Сравним изъяснительное и определительное предложения: *«Я узнал, кто приходил к вам вчера»* и *«Я узнал того человека, кто (который) приходил к вам вчера»*, где *кто* замещает существительное *человека*, но теряет свое вопросительное значение, свойственное ему в изъяснительном придаточном.

Итак, повторение морфологии с учетом ее коммуникативных функций, несомненно, во-первых, поможет учащимся понять ее деятельностный характер, а во-вторых, обеспечит в какой-то мере повторение синтаксиса, на базе которого только и может функционировать все то, что изучает морфология.

Стабильное обслуживание соответствующими морфологическими категориями и формами определенных синтаксических моделей — яркое тому подтверждение и свидетельство того, что морфологию следует изучать в школе на синтаксической основе, тем более осуществлять ее повторение.

Глаголы, как и существительные, — самая важная часть речи. Они являются сказуемыми в большинстве высказываний, соответствующих типовым схемам предложений:

1) физической или интеллектуальной деятельности: «*Мальчик рисует*»; «*Столяр сделал (смастерил) стол*»; «*Девочка шьет*» и т. п.;

2) перемещения в пространстве: «*Поезд шел (ехал, двигался, мчался) к морю*»;

3) местонахождения: «*Автобус находится (стоит) на горе*»;

4) состояния: «*Девушка грустит*»; «*Мальчик радуется подарку*».

Как мы видим, глаголы богаты синонимами, но каждый из синонимов имеет свои оттенки, на что следует указать учащимся.

Интересно и полезно обратить внимание на особую структуру возвратных глаголов, в которых возвратный суффикс *-ся* стоит не перед, а после окончания. Объясняется это тем, что *-ся* в древнерусском языке было самостоятельным словом, но постепенно слилось с глаголом и превратилось в суффикс. Ср.: *умываться* — *умывать себя*, *одеваться* — *одевать себя*, *причесываться* — *причесывать себя* (напомним, что в инфинитиве *ь* сохраняется перед *-ся*).

Возвратные глаголы лежат в основе страдательных, или пассивных, оборотов. В противовес оборотам с невозвратными глаголами основным, самым значимым в них, является не деятель, а то, что подвергается действию: «*Дом строится рабочими*» (ср.: «*Рабочие строят дом*»); «*Почта разносится по домам почтальонами*»; «*Фонари зажигаются по вечерам сторожем*». На первом плане для говорящего объект — предмет, который подвергается действию, а не деятель.

Глагол имеет 3 формы наклонения, но форма времени есть лишь в *изъявительном*.

В целях обучения коммуникативным навыкам следует обратить внимание на многозначность форм времени. Так форма настоящего времени может иметь значения:

1) настоящего сиюминутного: *«Кто-то стучит в дверь»*;

2) настоящего повторяющегося: *«Он всегда опаздывает»*;

3) настоящего постоянного (это значение присутствует в пословицах): *«Цыплят по осени считают»*;

4) настоящего длительного: *«Брат учится в университете»*.

В переносном значении форма настоящего времени может иметь значения:

1) прошедшего: *«Вчера я выхожу на улицу и встречаю друга»*;

2) будущего: *«Завтра на вокзале встречаю брата»*.

Переходя к **повелительному** наклонению, целесообразно обратить внимание на то, что при общении с конкретным лицом формы повелительного наклонения рекомендуется заменять этикетными формами побуждения (со связками *следует, надо, необходимо, лучше бы*). Особенно это касается побуждений-просьб. Вместо просьбы *«Дай мне книгу»* лучше употребить *«Ты не мог бы дать мне почитать книгу»*.

Следует помнить, что форма повелительного наклонения держит сильный эмоционально-волевой заряд и употребляется в основном в виде категорического требования, приказа: *«Закрой дверь!»*; *«Выйди из класса!»*. Нецелесообразно использовать ее при обращении к старшим. Предпочтительнее косвенные этикетные формы побуждения или форма повелительного накло-

нения, осложненная словом *пожалуйста* или оборотом *будьте добры*: «*Дайте, пожалуйста, книгу*».

Сослагательное наклонение глагола образуется с помощью частицы *бы*. Так же, как форма прошедшего времени, оно не изменяется по лицам, поэтому лицо деятеля в этом случае выражается в высказывании за пределами глагольной формы: «*Я (ты, он) учился бы хорошо*». Частица *бы* (*б*) может входить в состав союза или союза-частицы *чтобы(б)*: «*Чтобы мы хорошо написали сочинение, учитель много с нами занимался*» и «*Чтоб все у тебя было хорошо!*». В таких предложениях, где есть слово *чтобы(б)*, налицо сослагательное наклонение, которое передает не реальное, а желаемое действие. Учитель должен показать, что в придаточных цели и в изъяснительно-желательных сказуемое всегда стоит в форме сослагательного наклонения.

Начальная форма глагола – инфинитив – употребляется для категорического побуждения к действию (при обращении старшего к младшим: по возрасту, чину и т. д.): «*Молчать!*»; «*Сесть!*»; «*Встать!*».

Кроме того, она используется как присвязочный член составного глагольного сказуемого, при связках *начать, продолжать, закончить* (если инфинитив несовершенного вида) и связках модального значения: *мочь, хотеть* и др.: «*Мы начинаем учиться в сентябре*»; «*Он может мне помочь*».

Глаголы могут быть безличными, обозначать состояние: *светает / светало, вечереет / вечерело, похолодало*. В этом случае *-о* – окончание, а не суффикс, как в наречии («*Мне грустно потому, что весело тебе*»). Окончание *-ет/-ит* заменяется в прошедшем времени окончанием *-о*: «*Молнией зажгло дерево*».

Деятель, как в данном примере, может быть выражен творительным падежом. Как уже говорилось, «выпячивание» своего «я» не в традициях русского менталитета, поэтому в этикетных целях именительный падеж местоимения «я» заменяется дательным. Ср.: «В этом месяце я съезжу в Москву» и «В этом месяце мне предстоит съездить в Москву»; «Я хочу с вами поговорить» и «Мне хочется с вами поговорить», где в последнем высказывании-предложении ослаблено значение волевого начала и само желание выражено некатегорично, смягченно. Учащиеся могут потренироваться, составляя параллельно примеры высказываний с личным глаголом *хотеть* и безличным глаголом *хочется*, отмечая различия в оттенках их значений.

Приступая к повторению служебных слов, надо обратить внимание на то, что многие союзы очень похожи на соответствующие предлоги, от которых они исторически образованы: *благодаря — благодаря тому что; ввиду — ввиду того что, в связи — в связи с тем что, несмотря на — несмотря на то что*. Научить их разграничивать следует, прежде всего, на коммуникативной основе. Легко показать, что предлоги в основном используются в простом предложении, а соответствующие союзы — в сложноподчиненном. Формально же союз отличается от вышеприведенных предлогов наличием компонентов *то что*. При этом *то* стоит в соответствующей падежной форме. Ср.: «Матч состоялся *несмотря на дождь*» и «Матч состоялся, *несмотря на то что пошел дождь*».

Семантика союзов влияет на семантику предложения в целом, замена одного союза другим, близким по значению, открывает новые, глубинные смыслы всей

конструкции и поэтому заслуживает особого анализа на уроках повторения морфологии. Покажем это на примере сложноподчиненных предложений, в союзный ряд которых могут быть включены следующие союзы: *что, как, как будто, будто, чтобы, как бы, когда, если, пока.*

Легко определить, что доминантой синонимического ряда является союз *что*. Это самый частотный и «неприхотливый» в смысле выбора изъясняемого слова союз, и он способен входить в синонимические ряды с разными изъяснительными союзами: «Наде говорил вчера Андрей Андреич, который был в хорошем расположении духа, что (как) они купят в деревне небольшой клочок земли с садом и будут трудиться всю жизнь» (А. Чехов); «Плача, смеясь, сверкая слезинками на ресницах, она говорила ему, что (как) с первых же дней знакомства он поразил ее своей оригинальностью, умом, добрыми умными глазами, своими задачами и целями жизни» (А. Чехов);

«Есть старое шотландское преданье,
что (будто бы) тени их, незримые для глаз,
в полночный час к нам ходят на свиданье,
что (будто бы) пыльных арф, висящих на стенах,
таинственно касаются их руки...» (И. Бунин).

Естественно, что в силу регулярно заложенных в союзах сопоставимых с союзом *что* признаков правомерно говорить об их лексико-грамматических значениях, частных по отношению к общему изъяснительному значению, объединяющему синонимический ряд подчинительных союзов. Доминанта возглавляет каждый синонимический ряд союзов. Инвариантное значение ее при этом сохраняется, в то время как союзы —

члены ряда синонимов — вносят в предложения различные оттенки семантико-синтаксического значения.

Предложение с союзом *что* синонимично предложению с союзом *как*, следовательно, мы можем заменить союз *что* союзом *как*. Что же произойдет при такой замене? При помощи союза *что* передается лишь констатация факта, дается объяснение его, в предложении же с союзом *как* вместе с констатацией обращается внимание на образ действия. Отметим, что при замене союза *что* союзом *как* в семантике предложения происходят изменения. При этом и предложение с союзом *что*, и предложение с союзом *как* передают реальный модальный план. Действие главной части одновременно или предшествует действию придаточной части, что выражено и категорией времени.

Приведем еще примеры: «Она чувствовала, что (как) людей сзади нее становится все меньше, холодный вал шел им навстречу и разносил их» (М. Горький); «Я видела, как (что) сумрак стал бледнеть, как (что) заалело белесое облачко на севере, сквозившее сквозь вишеник в отдалении» (И. Бунин).

Употребление союза *как* в отличие от *что* акцентирует внимание на процессе совершения действия, речь о котором идет в придаточной части предложения.

Союз *что* может выступать и синонимом союза *будто* (бы): «Правда, она (графиня Рифейская) замечала, что (будто) они были равнодушны друг к другу» (В. Одоевский.); «То чудится, что (будто) кто-то к крыльцу подъехал...» (И. Бунин).

Субъективно-модальный оттенок, заключенный в союзе *будто*, позволяет не просто констатировать желаемый факт, но и подчеркнуть его недостоверность.

С тем же успехом в этих предложениях может быть использован союз *как будто*. Использование же союза *что* нейтрализует оттенок, вносимый союзом *будто*, и вся нагрузка в выражении ирреального значения ложится на глагол.

Следует подчеркнуть, что нередко союз *будто* выступает в сопровождении частицы *бы*, которая усиливает значение недостоверности, сомнения: «*Эта мимолетная встреча вызвала ощущение, будто бы (что, как будто, словно) он присутствует при развязке короткого рассказа*» (К. Паустовский); ср.: «*А Павел, выбросив из груди слово, в которое он привык вкладывать глубокий и важный смысл, почувствовал, что (будто) горло ему сжала спазма боевой радости*» (М. Горький).

В этих предложениях мы имеем дело с описательным речевым актом, соответствующим изображению виртуального мира субъекта, поэтому союз *как*, обозначающий процессуальность реального действия, здесь исключен.

Субъективно-модальный оттенок союза *будто* непосредственно связан со значением изъяснительного слова в главной части. Если это слово содержит прямую констатацию реального факта, то союз *будто* в таких предложениях появиться не может: «*Но ведь ты же знаешь, что я давным-давно влюблен в тебя*» (И. Бунин).

Если же в главной части сложного предложения встречаются слова, содержащие добавочные оттенки неуверенности, неточности, неясности, сомнительности восприятия чего-либо, союз *будто* приводит в полное соответствие модальные планы главной и придаточной частей предложения, подчеркивая то же значение, что и изъясняемое слово, только уже в зависи-

мой части предложения и таким образом усиливая значение ирреальности изъясняемого: «*Совсем было бы похоже, что (будто) он спит, если бы не что-то фарфоровое в личике ...*» (И. Бунин); «*Сразу мне в глаза кинулось, будто (что) шест не так стоит, как я воткнул*» (К. Федин).

Если в главной части изъяснительного сложноподчиненного предложения встречаются опорные оценочные слова (чаще всего это слова категории состояния, краткие прилагательные или глаголы: *рад, огорчен, досадно, жаль, плохо, хорошо, понимать, удивляться* и др.), то появление союза *будто* не представляется возможным. Синонимика *что* в таких случаях нулевая, замена его другими союзами невозможна.

Учитель должен показать, что если союзы *что, как* характеризуют реальный модальный план предложения, то союз *чтобы* имеет ярко выраженное ирреальное, субъективное модальное значение с оттенком желательности. Однако это не мешает синонимической замене союзов *чтобы* и *что*. Союз *чтобы* образован из союза *что* и частицы *бы*, которая по своему происхождению является компонентом глагольного формообразования, вспомогательным элементом при образовании форм сослагательного (условно-желательного) наклонения.

Волевой компонент семантики союза *чтобы* может иметь разную степень проявления: от пассивной просьбы, пожелания до заклинания (во *что бы то ни стало*). Здесь происходит наслаивание в коммуникативной единице значения ирреальности, неистинности сообщаемого на общее значение желательности, что в ряде случаев сближает главную часть сложноподчиненного предложения с отрицательными конструкциями.

Богатство субъективной семантики делает союз *чтобы* очень гибким в плане замены синонимами. Наличие отрицания в первой части изъяснительного сложноподчиненного предложения служит предпосылкой взаимозаменяемости союзов *что* и *чтобы*. Заметим, что круг опорных слов в главной части предложений, подчиняющих придаточную часть с помощью слова *чтобы*, ограничен и предопределен его модальным значением: «— Да, — сказал Баранов, — переберешь собственную жизнь и не веришь, что (чтобы, будто) все это было» (К. Паустовский).

Модальный оттенок недоверия, сомнения в семантике опорного слова, присутствующее в главной части отрицание делают возможной синонимию союзов *что* и *чтобы*: «Я все еще не верю, чтобы (что, будто (бы)) она прямо сказала, что (будто бы) предпочитает меня всем» (Н. Гоголь).

Присутствие отрицания при опорном глаголе позволяет ему свободно сочетаться не только с союзом *что*, но и с союзом *чтобы*, также выражающим отсутствие факта в реальной действительности, т.е. в данном случае происходит сложение семантики опорного слова и той, которая вносится союзом *чтобы*. Это создает условия для синонимической замены союза *что* союзом *чтобы*.

Еще чаще придаточная часть с союзом *чтобы*, широко представленным в системе сложноподчиненного предложения с изъяснительной семантикой, прикрепляется к группе слов со значением желания, стремления, просьбы, совета, приказания, необходимости и т.д. (*хотеть, желать, просить, заклинять, надо, нужно, умолять* и др.); при этом значение приказа, словесной просьбы могут приобретать и глаголы речи:

«Затем она сказала ему, чтобы он зашел к ней через неделю» (А. Чехов); «Но как только Андрей подрос, он стал проситься, чтобы его отдали в школу ...» (В. Панова); «Ей непременно нужно, чтобы в жизни был роман» (Н. Гоголь).

В таких предложениях союз *чтобы* не может быть заменен другим союзом и синонимический ряд равен нулю.

Несмотря на то, что одни союзы, вступающие в синонимические отношения, характеризуют реальный модальный план, а другие — ирреальный, учитель может показать, что все эти союзы можно объединить в один синонимический ряд союзов, функционирующих в объектно-изъяснительных сложноподчиненных предложениях, так как союзы могут находиться в парадигматических отношениях друг с другом (например, союзы *что* и *чтобы*), т. е. союзы-показатели двух типов сложноподчиненных предложений с изъяснительной семантикой, различающихся реальностью (ирреальностью).

Внутри первых предложений наблюдается синонимика подчинительных союзов *что* и *как*, во вторых — *что* и *чтобы*. Союзы *как* и *чтобы* не являются синонимичными.

Союз *как бы*, нечасто встречающийся в изъяснительных предложениях, переводит предложение, в котором он функционирует, в модальный план предположительности и синонимичен слову *чтобы*: «Поворачивая лошадей, он уже знал, что в спину ему немец не выстрелит, и боялся лишь, как бы (чтобы) не увидели из-за железнодорожного забора или с путей часовые» (М. Шолохов).

Союзы *если*, *когда* также характерны для изъяснительных сложноподчиненных предложений. При этом

в главной части предложения часто встречаются слова оценочного или эмоционально-оценочного характера {люблю, хорошо, обидно, не терплю и др.): «Я рад, если (когда) удастся отдохнуть» (Д. Гранин); «Мне хорошо, когда я знаю, что ты вот такой, милый друг, с твоей растерянной улыбкой» (К. Федин).

Союзы *если*, *когда* вносят в изъяснительное предложение условный или временной оттенок. Союз *когда* передает почти уверенность в возможности совершения действия, а союз *если* — условно-предположительное значение: «Я весь день жил в ожидании, что (когда) наконец откроется дверь и войдет она» (Э. Пашаев).

Довольно редко встречается в изъяснительных предложениях союз *пока*, указывающий на временную протяженность ожидания: «Ты небось ждешь не дожدهшься, пока (когда) за город выедешь» (А. Фадеев).

Союз *чтобы* в этом случае при синонимической замене *пока* требует инфинитива глагола *выехать*. Глагол со значением ожидания присутствует обычно в главной части таких предложений (*ждать*, *дождаться*, *ожидать* и др.).

При опорных словах эмотивного плана возможен ряд союзов-синонимов *что*, *когда*, *если*. В этом случае эмоциональная оценка каузируется повторяющимися событиями в главной части: «Я рад, что (если, когда) вы приходите»; «Кате нравится править лошастью и приятно, что (если) погода хороша, что я сижу рядом с нею» (А. Чехов).

Союз *что* может быть синонимичен данным союзам и при глаголе восприятия несовершенного вида: «Он замечал, что (когда, если) она иногда опаздывала к обеду».

Однако при предикате совершенного вида со значением эмоциональной реакции возможен только союз *что*: «Его это удивило, что Лидия только сейчас подошла к нему» (М. Горький).

Союз *будто* невозможен при глаголах, содержащих схему уверенности в достоверности факта: *понял, сообразил, заметил (понял)*, а также при глаголах со значением предположения *предположил, думал (подумал)*: «Я понимал, что лежу в постели, что я болен, что я только что бредил» (А. Куприн); «Уля не сразу сообразила, что тогда произошло» (А. Фадеев).

Зато глаголы речи со значением приблизительности, непроверенности сведений о факте (если эти сведения исходят не от первого лица): *говорить, рассказывать, уверять, утверждать*, а также глаголы психической деятельности, воображения человека (*признаться, послушаться, вообразить, увидеть* и др.) свободно употребляются с союзом *будто*, который входит в синонимический ряд с союзом *что*: «До огня было не меньше пяти километров, но казалось, что (будто) он горит недалеко за соседними ивами» (К. Паустовский).

Союз *чтобы*, как и союз *что*, может оказываться в нулевом синонимическом ряду (в косвенной речи со значением побуждения, а также при модальных глаголах со значением желательности факта).

Союзы *чтобы, будто, как* не синонимичны друг другу, зато каждый из них синонимичен доминанте *что*, которая вступает в синонимические отношения с каждым из них в отдельности.

Союз *как* невозможен в придаточной со «структурой суждения», т.е. со значением тождества. Здесь

что синонимичен только нулевой связи: «Я знал, что он учитель» — ср.: «Я знал: он учитель».

Синонимика союзов может не реализовываться при отрицании. Так союз *будто* не может быть употреблен при отрицательной главной части. Ср.: «Он услышал, что (как, *будто*) кто-то постучал» и «Он не услышал, что (как) кто-то постучал», где *что* имеет двучленный ряд, ибо предположительное значение союза *будто* исключает здесь его употребление; нельзя предполагать наличие события, которое не может быть воспринято субъектом. Кроме того, в примере с частицей *не* невозможен и нулевой знак связи. Нельзя сказать: «Он не услышал: кто-то постучал».

Синонимические ряды изъяснительных союзов, как правило, двукомпонентны. Однако, если в качестве показателя связи главной и придаточной частей выступает нулевой знак, видимо, можно говорить о трехкомпонентном ряде: «...Рагозину оставалось повторить, что (как) он уже раз отказался от этой должности» (К. Федин) — ср.: «Рагозину оставалось повторить: он уже раз отказался от этой должности».

Между тем нулевой знак на месте союза возможен далеко не всегда, например: «Валя, я никогда не думал, что буду так переживать...» (А. Фадеев).

То есть синонимические ряды могут включать в себя: материально выраженные ряды (без нулевого знака); ряды, в состав которых входит нулевой знак, и, наконец, как в приведенном примере, союз может не входить в синонимический ряд.

Естественно, что каждый из вариантов синонимических рядов характеризуется своими синтаксическими условиями употребления, о которых говорилось

выше; среди них важнейшими являются семантика опорного слова, видовая форма опорного слова — глагола, а также наличие-отсутствие при нем отрицания.

Вхождение одного и того же союза (например, союза *что*) в разные синонимические ряды свидетельствует о совмещении в нем нескольких семантических вариантов, каждый из которых характеризуется своими особыми условиями функционирования. Таково слово *что*, равное *как*; *что* = *будто*, *словно как будто*; *что* = *чтобы* (при отрицании в главной части); *что* = нулевому средству связи; *что*, не имеющее синонимов.

При этом способность союза *что* вступать в разные синонимические ряды отнюдь не исключает его общей во всех случаях функции — присоединять изъяснительные придаточные, но придаточные разных оттенков значения.

Наблюдения над конкретными предложениями, над оттенками значений, которые появляются в результате синонимической замены союзов, будут способствовать развитию языкового чутья учащихся, позволят им увидеть все богатство и многообразие синтаксической семантики, а это, в свою очередь, приведет к свободному, адекватному выражению собственных мыслей и чувств. Используя дидактический материал учебника или тексты изучаемых на уроках литературы произведений, можно составить систему своеобразной исследовательской работы в области структуры и семантики сложноподчиненного предложения, заставляя учащихся экспериментировать в плане замены одного союза другим, и показать таким образом, какую роль играют союзы в выражении оттенков значения сложноподчиненного предложения.

Раздел 3.

Изучение синтаксиса сложного предложения в школе; системность, коммуникативная направленность

3.1. Вводные замечания

Современная школа в основном знакомит учащихся с языком, его грамматическими закономерностями, правилами орфографии и пунктуации. «Иными словами, у детей формируется система научных понятий о языке, его структуре, и это, конечно, необходимо для развития школьников. Но язык обретает жизнь лишь в процессе его функционирования в действии, в языкопользовании...»¹. И основная, хоть и вторичная по времени, цель уроков по русскому языку — научить учащихся использовать его законы в своей речевой деятельности, владеть умением из ограниченного количества языковых единиц строить безграничное количество самых разнообразных высказываний: от простейшего выражения приветствия, благодарности до

¹ Львов М. Р. К вопросу о типах лексических антонимов // Рус. яз. в шк. 1970. № 3. С. 71.

целого рассказа, сочинения, сложного по своей композиции текста.

Задача учителя — добиться от ребят не только знаний о языке, но и знаний самого языка, свободного оперирования им в любой деятельности и любой ситуации.

Изучая русское простое предложение, ученик должен знать его схемы, модели, соответствующие той информации, которую вкладывает в них говорящий (см. программу для школ по коммуникативно-функциональному синтаксису Г. А. Золотовой): 1) предложения местонахождения и движения; 2) физической и интеллектуальной деятельности человека (*«Ученик пишет сочинение»*); 3) состояния; 4) тождества, квалификации; 5) характеристики; 6) количественности и др.

В целях успешной речевой деятельности говорящий должен четко представлять себе, что и кому он хочет сказать, с какой целью и как..

Наряду с традиционными упражнениями по развитию речи (в частности, с подбором синонимов к синтаксическим конструкциям причинно-следственного значения, сравнения и др.) коммуникативно-функциональный подход требует наличия заданий, связанных с выбором конструкции, соответствующей речевому замыслу и условиям речевого общения.

Таковыми, например, могут быть упражнения по использованию в речи побудительных предложений, где побуждение выражено прямо или косвенно (в контактно-этикетных целях). Отсюда задания, требующие обратиться с просьбой к человеку: 1) стоящему выше ученика на социальной или возрастной лестнице; 2) стоящему ниже (младше его).

Наряду с богатой синонимикой русский синтаксис широко представлен полифункциональными конструкциями, к которым, в частности, относятся вопросительные предложения. Они могут выражать собственно вопрос (но вопрос может быть и риторическим), побуждение-приглашение, запрет; отрицание какого-либо факта (если вопросительное по форме предложение — утвердительное) или утверждение о нем и т.д. (все эти значения легко обнаружить в вопросительных предложениях, употребляемых персонажами А. Пушкина).

Такая полифункциональность объясняется многогранностью семантики вопроса: кроме вопроса, оно обязательно передает какую-то информацию и обязательно содержит элемент побуждения собеседника к ответному речевому акту (как и побудительное значение, вопросительное направлено к объективной действительности).

Проблема синонимии и полифункциональности неразрывно связана с проблемами пунктуации. Так, существует разновидность предложений с однородными сказуемыми, которые синонимичны сложносочиненному предложению (*«Сестра работала (.) и вечерами (она) училась в университете»*). Однако синонимическая замена здесь сопровождается и изменением в постановке знака препинания.

В своей же массе предложения с однородными сказуемыми не подлежат подобному преобразованию и служат изобразительным речевым целям: *«А мачты стонут и скрипят»*.

Изучение синтаксиса односоставных безличных предложений, учитывая современный антропоцентрический подход к обучению языку, предполагает обра-

щение к менталитету русского народа. Дело в том, что в русском языке чрезвычайно употребительны безличные конструкции с дательным падежом субъекта-лица. По мнению ряда ученых, это — убедительное свидетельство особенностей русского национального характера: 1) подчеркивание ограниченности логического мышления, непостижимости и непредсказуемости жизни, неконтролируемости событий; 2) склонность русского человека к фатализму, пассивности, смирению и покорности; недостаточная выделенность лица как контролера событий, отсюда — минимум ответственности (см. работы А. Вежбицкой). Между тем употребительность в русском языке безличных предложений типа *«Всем надо работать»*; *«Вам бы уехать из города»* скорее свидетельствует о таких признаках менталитета, как скромность, нежелание выпячивать свое «я», стремление избежать грубого вторжения в эмоционально-волевою сферу собеседника. Ср.: *«Мне придется возглавить комиссию»* и *«Я возглавлю комиссию»*. Особенно ярко тактичность говорящего проявляется в случаях употребления безличных предложений в функции побудительных (*«Вам необходимо много читать»*), когда говорящий апеллирует к объективной необходимости факта, отодвигая себя как каузатора действия на второй план. Нежелание как-то задеть эмоциональную сферу адресата присутствует и в заявлении уходящего собеседника (гостя): *«Мне пора (надо) идти»* вместо *«Я уйду»*.

Отечественные языковеды-ученые (например, М. Ляпон) опровергают мысль об отражении в языке «подчеркивания ограниченности логического мышления» ссылкой на общеизвестный факт наличия богатейше-

го синонимического ряда русских синтаксических конструкций, выражающих причинно-следственные отношения (предложные, наречные обстоятельства, придаточные причины, следствия, обособленные причастные и деепричастные обороты, сложносочиненные предложения).

Другим путем к опровержению мысли о пассивности, склонности русского человека к смирению и покорности идут ученые (напр., З. К. Тарланов), пытающиеся опереться на такую сокровищницу русского слова, мысли, самосознания, как словарь В. И. Даля, в котором подобного рода безличные предложения фактически не представлены в качестве пословиц и поговорок. Зато в нем широко представлены обобщенно-личные предложения, в форме которых воплощена вся народная мудрость и которые могут служить языковым материалом для изучения данного типа предложений.

Употребление односоставных предложений всегда коммуникативно оправдано. И чтобы отсутствие подлежащего не наталкивало учащихся на ложную мысль об их структурной неполноте, они должны знать, например, что неопределенно-личные предложения мы употребляем в речи только в трех случаях: 1) когда не знаем, кто является его субъектом действия: *«Вам звонят»*; 2) когда не хотим сообщить, кто является субъектом: *«Меня пригласили в гости»*; 3) когда субъект общеизвестен: *«Меня посылают в командировку»*.

При изучении неполных предложений целесообразно обратить внимание на уместность их употребления в непринужденной и динамичной диалогической речи (в ответных репликах) и неуместность их в беседе с официальным лицом или лицом, стоящим иерар-

хически выше адресанта социально или в возрастном отношении. В то же время можно показать, что неполнота предложения может являться основой эллипса, способствующего динамике повествования.

Немаловажным в обучении синтаксису является обращение к эстетической стороне речи. Так, при изучении отрицательных предложений целесообразно остановиться на их особом значении и употреблении, предполагающем их особую (по сравнению с утвердительными предложениями) роль в коммуникации. Они более богаты семантически и предполагают знание о том, что собеседник (читатель) убежден в мысли, противоположной содержанию отрицательного высказывания: «Она *смотрела в зеркало и ничего не видела*». Цель писателя здесь — показать необычность ситуации, противоречащей жизненному опыту читателя, и таким образом деавтоматизировать восприятие им художественного текста. При изучении обращения естественно познакомить ребят с олицетворением, ибо в художественных текстах, в поэзии встречаются псевдообращения, адресованные неодушевленным предметам и явлениям.

Синтаксис предложения, простого и сложного, неразрывно связан с морфологией и, прежде всего, с семантикой служебных частей речи: союзов и предлогов, роль которых легко проиллюстрировать приемом замены: «*Когда (так как, раз) пошел дождь, матч прервался*». Каждый из союзов вносит свое значение, меняя тип придаточного. Причинный союз — значение закономерной логической связи двух явлений, условный — то же значение, но с оттенком предположительности и альтернативы.

Важным при обучении синтаксису является и формирование навыков языкового самовыражения через употребление вводных слов изъяснительных сложно-подчиненных предложений и т.п.

В современных учебных пособиях для школы текст и его разновидности предлагается изучать уже в 5-м классе. Однако думается, что такая разновидность текста, как рассуждение, может быть введена в обиход учащихся несколько позже — не ранее 7-го класса, ибо данный вид текста характеризуется логическим обоснованием определенного вида суждений, выводов.

По мнению же ученых-психологов, логическое мышление детей формируется лишь к 13-летнему возрасту. Однако основные принципы и средства связывания предложений в тексте могут быть усвоены детьми уже в раннем возрасте.

Наиболее распространенным в тексте является цепной вид связи, который может осуществляться с помощью средств разного уровня: лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического. Поэтому задачей обучения лексике, например, является создание не только представлений о парадигматических (синонимических, антонимических, родовидовых, гиперогипонимических и др.) отношениях и отражении их в соответствующих словарях, но и умений использовать эти знания при создании текстового произведения в качестве средства связи предложений, благодаря которым ряд предложений превращается в законченный связный текст.

Не менее значимыми для текста являются словообразовательные связи слов. Поэтому, изучая их, следует постоянно обращать внимание на то, как и

для чего они используются в тексте. Производные слова осуществляют связь предложений и по линии лексической семантики с одной стороны, и по линии более обобщенного словообразовательного значения — с другой, способствуя выделению определенного смысла, экспрессии, ритмики, музыкальности текста: *«Луна освещала сад. Лунный свет скользил по верхушкам деревьев»* (А. Чехов).

При изучении морфологии особого внимания требует участие в организации текста отвлеченных существительных как элементов свертывания ситуаций, выраженных глаголами или прилагательными: *«Приехал брат с детьми. Приезд его всех обрадовал»*.

Для связи предложений служат конкретные существительные с одним и тем же информативным значением. При этом употребление второго существительного полифункционально: оно не только отражает семантические связи существительных, но и указывает на определенность значения второго существительного, а также на его тематическое значение — обозначение уже известного собеседнику (читателю) и противопоставление его остальной (рематической) части предложения.

Известны текстовые функции указательных и лично-указательных местоимений и местоименных наречий.

Для построения текстов разных типов необходимо обучить учащихся употреблению глаголов совершенного вида в текстах-повествованиях и несовершенного вида в текстах-описаниях. Таким образом, коммуникативный аспект предполагает знакомство с деятельностным характером лексики, словообразования, морфологии и морфологических форм.

В связи с тем, что при построении текста необходимо использовать знание тех разделов курса русского языка, которые были изучены на более ранних этапах, учащимся 9-го класса, переходя к закономерностям построения текста, необходимо повторить соответствующий материал по лексике, словообразованию, морфологии, а также усвоить закономерности порядка слов в предложении как необходимого условия его коммуникативного членения, движения передаваемой им информации от неизвестного к известному.

Знакомя учащихся с особенностями синтаксиса текста, приходится обращать их внимание и на такое сравнительно новое для синтаксиса и пунктуации явление, как парцелляция, которая является средством актуализации смысла каких-то компонентов предложения. Она довольно часто используется в ученических сочинениях, и умеренно уместное ее употребление вполне допустимо.

3.2. Алгоритмы как прием распознавания типов сложного предложения¹

Обобщая опыт учителей и опираясь на научно-методические рекомендации кафедры русского языка Ростовского педагогического института, попытаемся показать один из возможных вариантов изучения темы «Сложное предложение».

¹ Параграф подготовлен к печати с участием заслуженного Учителя Российской Федерации В. Я. Рыбниковой.

Прочные навыки синтаксического разбора сложного предложения являются залогом успешного использования данных конструкций в речи учащихся, а также условием пунктуационной грамотности.

Между тем синтаксический анализ сложного предложения, как известно, представляет определенные трудности и для учащихся, и для учителя. Одним из путей преодоления этих трудностей является использование на отдельных этапах синтаксического разбора элементов безмашинного программированного обучения, в частности, обучающих и контрольных алгоритмов.

Самостоятельный обобщающий вывод учащиеся делают при пользовании ступенчатым, пошаговым алгоритмом, с помощью которого имеющиеся у ученика знания приводятся в систему. Ответы на каждый из последовательно поставленных вопросов требуют активной мыслительной деятельности. Работая с алгоритмом, ученик активно оперирует теми сведениями, которые он держит в своей памяти. Все это содействует развитию логического мышления учащихся, вызывает интерес к изучению русского языка, анализу его фактов.

Алгоритм обычно предлагается ученикам в виде плаката с четкими вопросами, на каждый из которых, прежде чем перейти к решению следующего вопроса, необходимо дать положительный или отрицательный ответ. Кроме того, ученикам раздаются информационные карточки с образцами ответов на вопросы, с помощью которых контролируется правильность ответов при анализе конкретного предложения.

Особенно важно использовать алгоритмы при определении типов сложного предложения, ибо это помогает ученику понять логику и усвоить последовательность

операций, необходимых для окончательной квалификации предлагаемой для разбора синтаксической конструкции. При этом применимость операций, предлагаемых алгоритмом, ко всем существующим в речи сложным предложениям делает возможным его использование при анализе любого конкретного сложного предложения и гарантирует решение поставленной задачи.

Для анализа сложного предложения целесообразно использовать ветвящийся алгоритм («дерево»). Ветвящийся алгоритм представляет собой последовательный ряд логически связанных вопросов, определяющих программу мыслительной деятельности учащихся при характеристике того или иного явления: определении вида, разновидности сложного предложения и т.п. Такой алгоритм на начальном этапе известен только учителю. Готовя учеников к пользованию этим алгоритмом, он вводит его, опираясь на их предварительное знакомство с семантикой и структурой сложного предложения. Алгоритм для разграничения простого и сложного предложения предполагает ретроспективное обращение к параграфам учебника, где дается понятие о грамматической основе предложения¹. Выглядит он так:

Имеет ли предложение две грамматические основы (или более)?

Да

Нет

Вывод:

это сложное предложение.

Вывод:

это простое предложение.

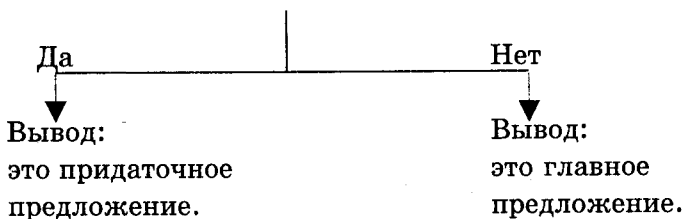
¹ См.: Бархударов С. Г., Крючков С. Е., Максимов Л. Ю., Чешко Л. А. Русский язык: Учебник для 8-го класса. М., 1995.

Пользуясь данным алгоритмом, учащиеся безошибочно разграничивают предложения «*Стало темно, и зажгли фонари*» и «*Взошло солнце и осветило все вокруг*», определяя первое как предложение с двумя грамматическими основами, следовательно, сложное, а второе — с одной грамматической основой — как простое.

Поскольку умение пользоваться алгоритмом обязательно предполагает наличие у семиклассников определенного объема знаний, он может быть использован для комплексной проверки знаний, умений, навыков учащихся по той или иной теме.

Алгоритм, задачей которого является обучение различению главного и придаточного предложений, требует знакомства с содержанием § 5 учебника для 9-го класса¹ о роли подчинительных союзов и союзных слов в сложноподчиненном двучастном предложении:

Имеется ли в данном простом предложении в составе сложного подчинительный союз или союзное слово?

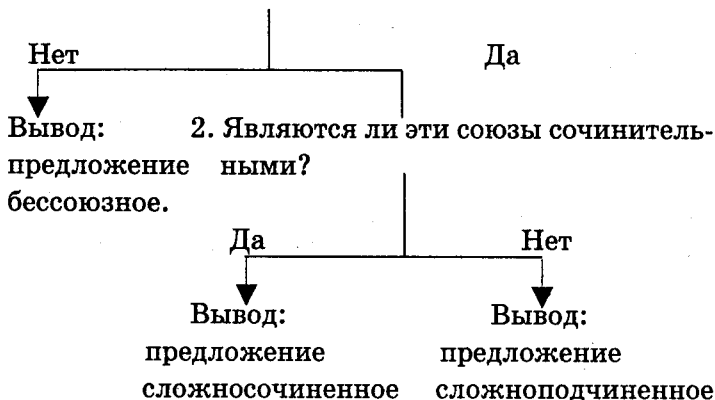


Разветвленный алгоритм, состоящий из ряда шагов, может использоваться только после того, как учащиеся уже познакомились с достаточным объемом сведений о сложном предложении.

¹ Бархударов С. Г., Крючков С. Е., Максимов Л. Ю., Чешко Л. А. Русский язык: Учебник для 9-го класса. М., 1995.

Так при выполнении упражнений к параграфу, содержащему сведения об основных видах сложного предложения, учащимся можно предложить следующий простейший двушаговый алгоритм, требующий знаний о роли союзов и союзных слов в сложном предложении.

1. Соединяются ли простые предложения в составе сложного союзами или союзными словами?

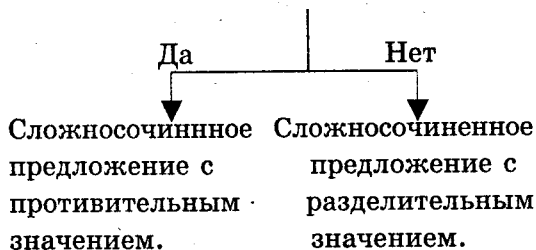
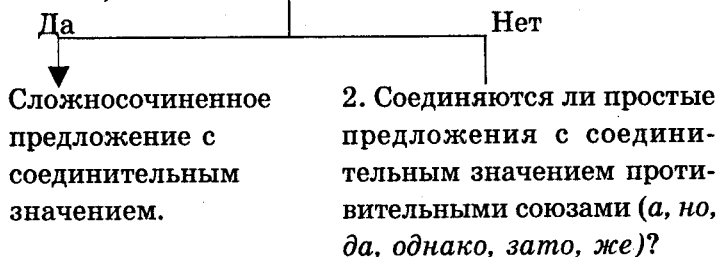


Важную роль при изучении сложного предложения должен сыграть учет изоморфизма построения и значения простого и сложного предложения, т. е. существующих в языке единых принципов их построения и сходства их значений. Изоморфизм отношений в простом и сложном предложении позволяет изучать сложносочиненное и сложноподчиненное предложения в ретроспективном плане, обращаясь к материалу об однородных членах предложения (при изучении сложносочиненного предложения) и к материалу о второстепенных членах предложения (при изучении сложноподчиненного предложения), т. е. к объему понятий, полученных учащимися в 8-м классе. Учитывая

изоморфизм отношений между сложносочиненными предложениями и однородными членами, учитель обращается к уже известной школьникам таблице значений сочинительных союзов при однородных членах для сопоставления их со значением этих же союзов в сложносочиненном предложении. Это позволяет подвести учащихся к выводу об известном тождестве значения этих союзов в простом и сложном предложениях, а следовательно, и об известном тождестве отношений между соединяемыми ими членами предложения и простыми предложениями.

В качестве пособия при тренировочных упражнениях на разграничение сложносочиненных предложений с разными союзами (и соответственно с разным значением) можно использовать следующий алгоритм:

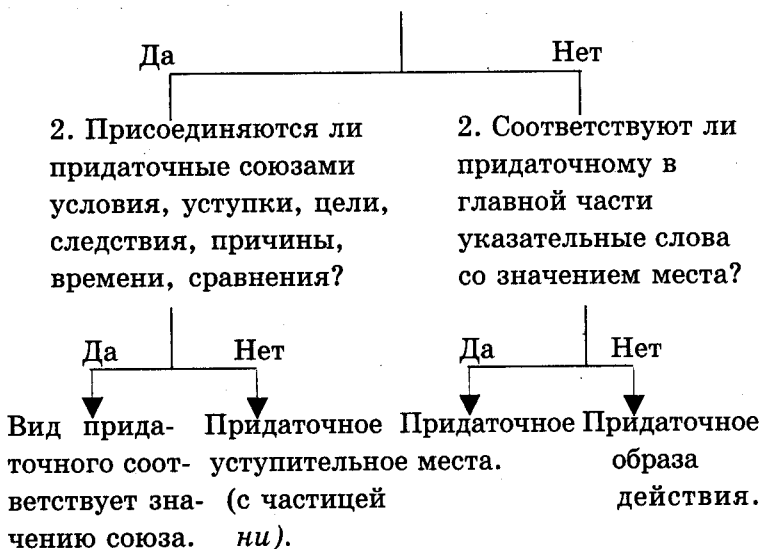
1. Соединяются ли простые предложения в сложносочиненном соединительными союзами (*и, да (и), ни-ни*)?



Известно, что подчинительные союзы в придаточной части, как правило, являются семантическими, т.е. имеют определенное значение (времени, цели, причины, условия, уступки, следствия, сравнения), определяющее семантику и вид придаточного. Так Г. К. Лидман-Орлова совершенно справедливо подчеркивает важность изучения союзов для усвоения сложноподчиненного предложения: «Внимание к изучению союзов поможет и в усвоении однородных членов, и в усвоении значений придаточных предложений»¹. Отсюда следует необходимость ретроспективного подхода при изучении сложного предложения в 9-м классе. Например, придаточные обстоятельственные, кроме придаточных места, образа действия и степени, присоединяются ко всей главной части, и каждому виду обстоятельственных придаточных присущ свой набор подчинительных союзов. Поэтому, если учащиеся хорошо усвоили семантику подчинительных союзов, они смогут, ориентируясь на характер союза, безошибочно определять разновидности обстоятельственных придаточных. Так, зная, что союз *потому что* передает значение причины, союз *если* — условие, *хотя* — уступительное значение, ученик без особого труда определит разновидность обстоятельственных придаточных с этими союзами: причинного, условного, уступительного. Опираясь на все вышеизложенное, учитель при определении разновидностей обстоятельственных придаточных может использовать алгоритм:

¹ Виды разбора на уроках русского языка. М., 1985. С. 84.

1. Относится ли обстоятельственное придаточное ко всей главной части?



Как показал опыт, для правильного определения типа придаточного большое значение имеют не только умения определять значение союза, отграничивать союзное слово от союза, но и навыки, связанные с характеристикой союзного слова. Дело в том, что при изучении типов придаточных учащиеся должны получить сведения о наличии / отсутствии замещающей функции у союзных слов, а также о характере этой функции. Так при выполнении упражнений, где требуется определить, каким членом предложения является союзное слово в приводимых примерах, методисты обычно, пользуясь замещающим свойством союзных слов в определительных придаточных, рекомендуют прием замены союзного слова определяемым су-

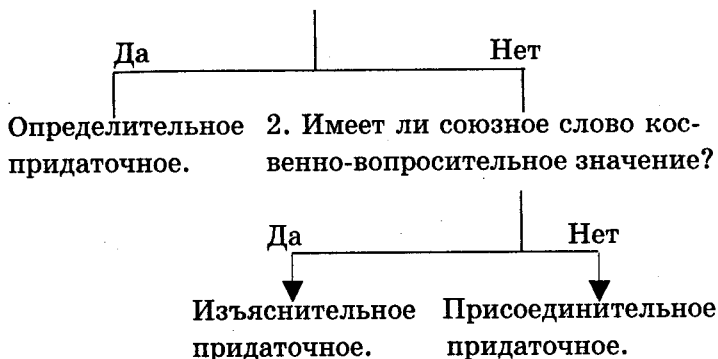
ществительным: «Человек, который (человек) честно трудится, заслуживает уважения» или: «Мы уважаем людей, на которых (на людей) во всем можно положиться». Замена помогает нам определить, что в первом случае мы имеем союзное слово — подлежащее, во втором — дополнение.

Прием замены важен и при других союзных словах (*что, где, куда* и др.): «В доме, что (дом) стоит на берегу Волги, родился великий русский писатель». *Что* в данном случае — подлежащее. Однако названные выше союзные слова могут присоединять не только определительные придаточные.

Так союзное слово *что* может присоединять и придаточные изъяснительные. В этом случае оно имеет косвенно-вопросительное значение, а не замещающее. Чтобы определить, имеет ли союзное слово вопросительное значение, достаточно закрыть главную часть и прочитать только придаточную, пользуясь той же интонацией: «Расскажите, что вы читали сегодня на уроке».

Итак, союзные слова в зависимости от того, выполняют ли они замещающую функцию или выражают косвенно-вопросительное значение, могут служить одним из признаков, помогающих правильно определить тип придаточного. В связи с этим перед выполнением упражнений учащимся, уже получившим сведения об особенностях союзных слов, для закрепления навыков безошибочного разграничения придаточных с союзным словом целесообразно предложить следующий алгоритм (тем более, что сведения о придаточных присоединительных есть только в задании к этому упражнению).

1. Замещает ли союзное слово существительное в главной части?



Успешному разграничению разновидностей сложноподчиненного предложения препятствует смешение языковых явлений, имеющих какие-то сходные признаки. Поэтому данный алгоритм особенно полезен при выполнении упражнений, где даны предложения, в которых разные типы придаточных присоединяются союзными словами, часто одинаковыми по своей внешней форме. Так для определения типа придаточного в предложении «*Впереди показалась колхозная ферма, что стоит на горе*» достаточно первого шага — союзное слово замещает существительное *ферма* (придаточное определительное). Для предложения же «*Я знаю, что строят в центре села. Это будет клуб*» требуется пройти два логических шага (союзное слово имеет здесь косвенно-вопросительное значение).

Представляется, что и порядок синтаксического разбора, предлагаемый учащимся, должен быть представлен таким образом, чтобы подвести их к безошибочному определению типа придаточного. Одним из

подсказывающих моментов в данном *случае* является характер союзного слова, и мы в связи с этим предлагаем учителю пользоваться схемой порядка разбора сложноподчиненного предложения, представленной в книге «Виды разбора на уроках русского языка» (М, 1985), но несколько откорректированной. Предлагается вначале охарактеризовать средства связи главной части и придаточной; если налицо союзное слово, то определить его характер, а затем уже называть тип придаточного, а не наоборот, как в указанном пособии, где вначале рекомендуют определить тип придаточного, а затем уже отметить средства связи. Авторы пособия, предлагая свой порядок разбора, видимо, считают, что ученику, чтобы определить тип придаточного, достаточно понять, к чему относится придаточное предложение и на какой вопрос оно отвечает. Но ведь не секрет, что учащихся также смущает значение, свойственное союзным словам *когда, где, откуда, куда* и др. самим по себе, независимо от типа придаточного, которое они присоединяют. Выполняя упр. 76, например, ученики могут задать к придаточному в предложении «*Только с помощью корней и ветвей можно было добраться до площадки, откуда тропинка становилась шире и отложе*» не только вопрос до какой *площадки?*, но и вопрос *куда?* (*добраться до площадки* — куда именно? — *откуда тропинка становилась шире*), И только замена союзного слова *откуда* существительным (*от*) *площадки* поможет в совокупности с признаком отнесенности к существительному определить придаточное не как придаточное места, а как определительное.

Таким образом, вдумчивое отношение к логическим ступеням, образующим последовательность логи-

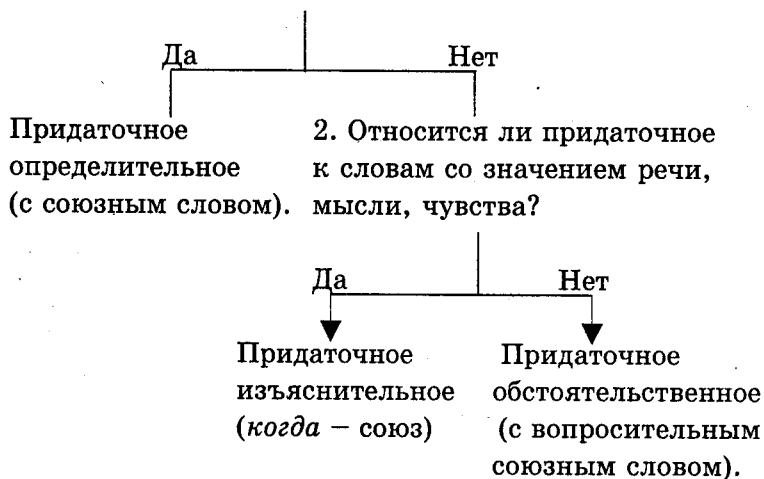
ческих операций, помогает наиболее рационально представить порядок вопросов в схеме обобщающего разбора сложноподчиненного предложения.

Изучая в классе сложное предложение, учитель должен иметь в виду, что в ряде случаев союзные слова омонимичны союзам. Данное обстоятельство вызывает трудности при изучении структуры сложноподчиненного предложения. Чтобы избежать этих трудностей, ученик должен не только учитывать, что к союзному слову можно задать вопрос, характеризующий данное слово как член придаточного предложения, но и знать, что союзное слово в отличие от союза либо выполняет замещающую роль, либо несет вопросительное значение. В связи с этим в плане разбора структуры сложноподчиненного предложения вопрос о средствах связи должен следовать за вопросом о том, к чему относится придаточное (к слову, словосочетанию, всему главному предложению). Так в предложениях *«Когда прозвенел звонок, учитель вошел в класс»* и *«Я помню тот день, когда я впервые вошел в класс»* вопрос *когда?* ученики могут задать к слову *когда* в обоих примерах. Но лишь во втором случае они смогут заменить слово *когда* сочетанием *в тот день*.

Особого внимания требует материал, связанный с разграничением полифункциональных придаточных, которые — при отсутствии формальных различий — относятся к разным словам или ко всему главному предложению, отвечают на разные вопросы и определяются как придаточные разных групп и видов. Присоединяются данные придаточные к главной части соответственно разными, хотя и омонимичными, союзными средствами. На разграничение таких предложений

нацелены упр. 75 и 79, требующие умения дифференцировать виды придаточных со словом *где*, и упр. 80, в котором в качестве подсказывающего момента выступают схемы приводимых в тексте предложений, отражающие характер связующего средства (союз или союзное слово) и отнесенность придаточного к определенному слову. Такого же типа и упр. 87, где представлены предложения с омонимией слова *когда*. При этом для четкого разграничения видов таких придаточных можно воспользоваться, например, таким алгоритмом:

1. Относится ли придаточное к определяемому им существительному в главном предложении?

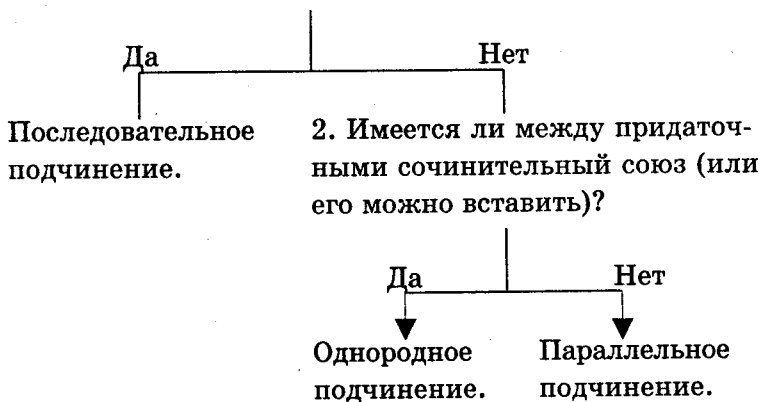


Подобный алгоритм учитель может составить и для разграничения типов других полифункциональных придаточных (со словами *где*, *куда*, *что*, *чей* и пр.). Ветвящийся алгоритм может быть дополнен линейным, где по предлагаемой схеме требуется составить пред-

ложения с омонимичными словами *где, куда, когда* так, чтобы придаточные, относясь по-разному к главной части, имели бы разное значение. Предлагаемые в данных упражнениях схемы программируют отнесение придаточного к определенному слову или ко всей главной части, а на втором этапе, когда предложения составлены, — определение видов придаточных в составленных предложениях. В промежутке между этими двумя операциями может быть добавлен еще один шаг, требующий выяснить, союзом или союзным словом (и в какой функции) присоединяется придаточное.

Несомненно, полезно использование ветвящегося алгоритма и при изучении разновидностей сложноподчиненных предложений с несколькими придаточными. Для упражнений по разграничению однородного, параллельного и последовательного подчинения в трехчленном сложноподчиненном предложении предлагаем следующий ход мыслительных операций:

1. Есть ли в сложноподчиненном предложении придаточное предложение, которое подчиняет другое придаточное?



Для предложения *«Мы приехали в город, чтобы побывать в новом театре, о котором все говорили»* достаточно первого шага алгоритма (придаточное цели подчиняет придаточное определительное). Для предложения же *«Когда объявили войну, мой дед ушел на фронт, чтобы сражаться с фашистами»* следует совершить две мыслительные операции.

Элементы программированного обучения могут быть использованы и при обучении пунктуации.

Можно предложить учащимся самостоятельно составить алгоритм, включающий ход операций по различению синтаксических явлений, продолжить многоступенчатый алгоритм, сформулировав только его первую ступень, и т. п.

Опыт преподавателей школ Ростовской области показал, что использование алгоритмов не только помогает ученику безошибочно и быстро определять виды и разновидности сложных предложений и характеризовать их структурные признаки, но и открывает широкие возможности для педагогического творчества.

3.3. Системность как основа изучения сложносочиненного предложения

Путь описания грамматических единиц от «формы к содержанию» позволяет определить и изучить коммуникативно-функциональный потенциал языковой системы. Отмечая полифункциональность грамматических словоформ в русском языке, А. М. Пешковский подчеркивал, что разграничение и изучение этих словоформ,

их грамматических значений должно осуществляться с учетом проявления функций в данном синтаксическом контексте их употребления, т. е. на базе синтаксиса.

Большое внимание А. М. Пешковский уделил многозначности падежных форм, показав на примере творительного падежа, что разные значения одной падежной формы сменяют друг друга в зависимости от контекста и она в определенном контексте реализует одно из присущих ей грамматических значений. То же самое отмечает А. М. Пешковский и в отношении придаточных. В этом плане его идеи неоценимы для методики практического овладения материалом о разновидностях придаточных. Ученик должен представлять себе, что разные функции одного и того же по форме придаточного определяет контекст главного предложения: 1) *«Я работала в школе, когда моя сестра поступила в институт»*; 2) *«Я помню, когда моя сестра поступила в институт»*; 3) *«Я помню день, когда моя сестра поступила в институт»*. В первом примере — придаточное временное, во втором — изъяснительное, в третьем — определительное.

А. М. Пешковский одним из первых обратил внимание на то, что простые предложения могут выполнять разные функции: то функционировать как самостоятельные предложения, то являться частями какого-то более крупного целого. При этом, желая избежать путаницы в терминологии, автор использует по отношению к сложному предложению (сочетанию частей — предложений) термин «сложное целое». В составе его, как считает А. М. Пешковский, простые предложения уже не выражают законченной мысли и утрачивают свою интонационную самостоятельность.

Проблема разных возможностей использования в речи одинаковых синтаксических построений, их полифункциональность волновали А. М. Пешковского и применительно к сложносочиненному предложению. Так, далеко не все полипредикативные структуры с сочинительным союзом между частями — простыми предложениями — он относит к сложному предложению. Сложными предложениями он считает только конструкции, где сочинительный союз — грамматический показатель отношений между частями, где части эти обратимы (способны меняться местами), а отношения между ними такие же, как между однородными членами (соединительные, разделительные, сопоставительные). Проиллюстрируем это примером: *«Ревела буря, и молния сверкала»*. Ср.: *«Ревела буря, а молния сверкала»*; *«Молния сверкала, и ревела буря»*. В таких предложениях содержание частей одинаково относится к тому целому, которое они обозначают. Ср.: *«То ревела буря, то молния сверкала»*. Замена сочинительных союзов в таких предложениях показывает, что именно от их употребления зависит синтаксическое значение конструкций.

При помощи тех же сочинительных союзов (за исключением разделительных) могут быть построены и конструкции, которые Пешковский не относит к сложным предложениям (сложным целым), ибо семантико-синтаксические отношения в них выражаются только соотношением вещественного наполнения частей, т. е. неграмматическими средствами. Это конструкции типа *«У него болит голова, и он не пошел в школу»*. Союз *и* выполняет здесь грамматическую, чисто соединительную роль и синонимичен подчинительному союзу (ср.: *«Так как у него болит голова, он не*

пошел в школу»). Их можно назвать предложениями неоднородного состава.

Преподаватель может раскрыть возможность взаимозамены сочинительных конструкций неоднородного состава (*«пропустил все сроки, и ничего не поделаешь»*), сложноподчиненных и бессоюзных сложных предложений. Подобная работа показывает возможности речевого выбора, ориентирует учителя на работу по развитию речи учащихся.

В школе системное изучение данных предложений очень плодотворно используется в работе по развитию речи учащихся на базе синтаксической синонимии указанных выше разновидностей сложного предложения (таковы упр. 151, 156 школьного учебника, в которых предлагается на основе двух простых предложений сконструировать сложноподчиненное или сложносочиненное предложение и соответствующее ему бессоюзное: *«В кино хотел сходить, но времени не оказалось»*; *«В кино хотел сходить — времени не оказалось»*).

Прием обогащения речи учащихся синонимическими конструкциями может опираться также на идеи о функциональной близости и соотносительности простых и сложных предложений. А. М. Пешковский впервые подчеркнул, что противопоставление сочинения и подчинения лежит в основе всей синтаксической системы. Как в простом предложении однородные члены, так и предикативные части в сложносочиненном связаны соединительными, противительными, разделительными отношениями.

Большое место в работах А. М. Пешковского занимает также такое явление языка, как синтаксическая переходность.

Очень полезно, преследуя задачи проблемного обучения, проследить развитие творческой мысли ученого в процессе изучения данных явлений, остановиться на проблемах, поставленных А. М. Пешковским, но еще не вполне решенных современной наукой. Такова, например, проблема статуса предложений с так называемыми «однородными» сказуемыми. Большинство из них А. М. Пешковский совершенно правильно отнес к сложным предложениям (к «сложным целым»). В них легко восстанавливается дубль-подлежащее перед вторым сказуемым, что свидетельствует о расчлененности действий-процессов, сопряженных каждое со своим субъектом, хотя вещественно и тождественных другому субъекту. Конструкции эти выражают те же семантико-синтаксические отношения, которые типичны для всех сложносочиненных предложений: противительные, сопоставительные, разделительные и др.: *«Мы подолгу говорили, молчали, но (мы) не признавались друг другу в нашей любви...»* (А. Чехов); *«Он успокоился и ночью (он) крепко спал»* (А. Серафимович).

Особо А. М. Пешковский выделяет такие конструкции, в которых отсутствие самостоятельности семантики сочиненных глаголов-сказуемых ведет к образованию тесных единств. Как отмечает ученый, при сочинении такие сложные целые часто образуют чрезвычайно цельные группы, стоящие как бы на границе между слитным предложением и сложным целым: *он пришел и сказал, приди и возьми, лежит и храпит, любит и не любит, светит да не греет* и т.д. Сюда же Пешковский относит сочетания *ехал и думал, люблю и уважаю, хожу и думаю* и др.

Если внимательно рассмотреть приведенные сочетания, то выяснится, что в одних из них глаголы имеют одну общую сему (гипосему), другие в совокупности образуют на основе идиоматизации семантически неразложимое единство (*любит и не любит; светит да не греет*).

Семантика одного из глаголов часто равна одному из второстепенных компонентов семантической структуры другого. Так в сочетании *приди и возьми* семантика глагола *возьми* предполагает сему присутствия субъекта, которая и является одной из основных в семантической структуре глагола *возьми*.

Видимо, все предложения с подобными сочетаниями сказуемых следует считать простыми, а не сложными, хотя они и идентичны по форме моносубъектным сложносочиненным предложениям. Они фактически имеют одну грамматическую основу, один предикативный центр, выраженный семантически им из глаголов или обоими глаголами в результате сложения их семантики.

Вся последующая разработка проблемы о статусе предложений с однородными сказуемыми опиралась на идеи, выдвинутые Пешковским, о том, что слитность, цельность блока однородных сказуемых определяет их место в системе типов предложения.

Деление предложений с «однородными» сказуемыми на две группы позволяет учителю дифференцированно вести работу по развития речи учащихся. Моносубъектные сложносочиненные предложения могут быть преобразованы в «обычное» сложносочиненное предложение с дубль-подлежащим. Обращение же к конструкциям с двумя сочиненными глаголами, несущими

щими в совокупности информацию об одном действии-процессе, дает учителю материал для работы над средствами эмоционально-экспрессивного синтаксиса: повторами, синонимическими средствами языка, идиомами: *«Жизнь... увлекала и манила ее»* (А. Чехов); *«Мачты стонут и скрипят»* и т.п.

Кроме разграничения предложений с «однородными» сказуемыми, отражающими разную степень близости их к простому и сложному предложению, учитель должен дифференцированно рассматривать и сложносочиненное предложение, выделяя в нем центр (предложения с обратимыми частями и семантически союзами) и периферию (предложения с необратимыми частями и союзами, не выражающими определенных семантико-синтаксических отношений, ибо они уже выражены соотношением вещественного содержания предикативных частей). Деление это принято на вооружение современными синтаксистами, которые в сложном предложении отдельно рассматривают группы предложений однородного и неоднородного состава, первая из которых по всем признакам совпадает с выделенными А. М. Пешковским предложениями с «обратимыми» отношениями между частями.

Поскольку такая дифференциация сложносочиненных предложений не отражена в существующих лингвометодических пособиях для учителя, следует обратить внимание на то что идея А. М. Пешковского об отграничении ядра сложносочиненных конструкций от их «неграмматической» периферии оказывается весьма плодотворной для методики изучения данных предложений в школе, так как помогает наметить пути развития речи учащихся: выделить материал для ра-

боты над синонимикой сочинительных союзов и синонимикой сложносочиненного и сложноподчиненного предложений (только предложений неоднородного состава) и материал для работы по конструированию предложений разной синтаксической семантики (соединительных, сопоставительных, разделительных) при помощи разных союзов (только на материале предложений однородного состава): *«Идет снег, и ветер дует»*, *«То идет снег, то ветер дует»*. Ср.: *«Хотел поехать к матери и (но) опоздал на поезд»*; *«Дети шумели, но (а) учитель продолжал проверять тетради»*; *«Хотя дети шумели, учитель продолжал проверять тетради»*.

Учитель должен показать близость рассматриваемых выше конструкций к сложноподчиненному предложению, их синонимику, основывая на этом работу по развитию речи учащихся. Так, например, он может провести работу по синонимике предложений: *«Только что взошло солнце, как запели птицы»* и *«Взошло солнце, и запели птицы»*; *«Не успело взойти солнце, как уже запели птицы»* и *«Не успело взойти солнце, а уже запели птицы»*.

3.4. Изучение разновидностей сложноподчиненного предложения в их системных отношениях

Переходя к изучению сложноподчиненного предложения, следует повторить с учащимися материал о членах простого предложения. Ведь в большинстве случаев придаточные занимают их место в предложе-

нии и отвечают на те же вопросы. Ср.: «У окна стоял ребенок, который был очень мал» и «У окна стоял очень маленький ребенок», «Когда рассвело, мы двинулись в путь» и «С рассветом мы двинулись в путь».

Поскольку подчинительные союзы в сложноподчиненном предложении прямо указывают на тип и семантику придаточного, хорошо бы, приступая к изучению темы, повторить и материал о союзах и их значениях, а также показать на примерах, что замена союза резко меняет значение предложения. Ср.: «Машина зажгла фары, так как в лесу давно стемнело»; «Машина зажгла фары, когда в лесу давно стемнело»; «Машина не зажгла фары, хотя в лесу давно стемнело». Достаточно знать, к какой группе по значению относится союз, чтобы определить разновидность обстоятельственного придаточного (причины, времени, уступки).

Учитель должен обратить внимание ребят на то, что в каждой группе союзов (условных — *если, когда, раз*; уступительных — *хотя, несмотря на то что, правда, пусть, пускай*; причинных — *так как, потому что, оттого что, ибо, вследствие того что, ввиду того что, благодаря тому что* и др.; временных — *когда, пока, едва, лишь, только, как только, с тех пор как, до тех пор как* и др.; целевых — *чтобы, для того чтобы, с тем чтобы*; сравнительных — *как, будто, словно, точно, как будто*) есть союз, которым можно заменить любой другой союз данной группы. Например, среди условных союзов это — *если*, среди уступительных — *хотя*, среди причинных — *так как* и т.д. Ср.: «Ввиду того что началась метель, дети не пошли на прогулку» и «Так как началась метель,

дети не пошли на прогулку»; «Несмотря на то что пошел дождь, матч состоялся» и «Хотя пошел дождь, матч состоялся».

В связи с этим достаточно запомнить хотя бы эти основные союзы.

Составные подчинительные союзы исторически связаны с предлогами более позднего образования и восходят по происхождению к ним, образованы от них, что отражается и в их материальном облике. Это иногда вводит учащихся в заблуждение: принимая союзы за предлоги, они тем самым ошибочно характеризуют сложноподчиненное предложение как простое. Поэтому целесообразно напомнить формальное отличие союза от предлога, к которому при образовании союза прибавляются бывшее местоимение *то* и союз *что*.

Ср.: «Несмотря на большие трудности, альпинисты покорили вершину» и «Несмотря на то что были большие трудности, альпинисты покорили вершину».

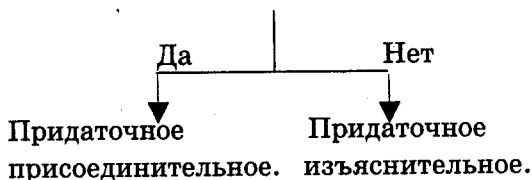
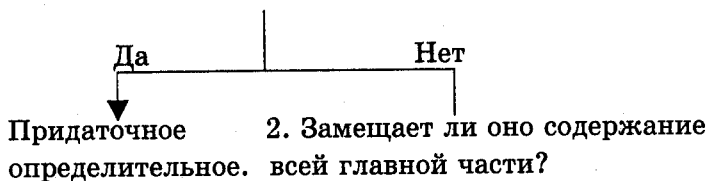
Кроме союзов, придаточные могут присоединяться к главному предложению **союзными словами**: местоимениями и местоименными наречиями.

Поэтому целесообразно перед изучением сложноподчиненных предложений повторить раздел о вопросительных местоимениях, которые способны передавать отношение придаточного к главному предложению, переходя в разряд относительных местоимений. Как и всякое местоимение, союзное слово может замещать существительное главной части (в придаточных определительных) или содержание всего главного предложения (в придаточных присоединительных), но может и не иметь анафорической, замещающей функции, зато сохранять свое вопросительное зна-

чение (в придаточных изъяснительных). Таким образом, в каждом из типов придаточных предложений союзное слово ведет себя по-разному.

В связи с этим учащимся можно предложить алгоритм:

1. Замещает ли союзное слово существительное?



Отсюда предложение «В доме, что стоит у реки, родился великий писатель» — определительное, а предложение «Я вижу, что стоит на берегу реки» — изъяснительное. И в том и другом примере что — союзное слово — член придаточного предложения, но функции их как союзных слов разные: в первом случае — анафорическая; во втором — вопросительная.

Ср. еще: 1) «В доме, где родился великий писатель, открыт музей»; 2) «Я знаю, где родился великий писатель»; 3) «Там, где родился великий писатель, открыт музей». В первом и третьем примерах где замещает словоформу *в доме* (*в доме родился писатель*, во втором — *где* сохраняет вопросительное значение. Достаточно опустить главное предложение, и получаем вопросительное: «Где родился великий писатель?»).

Союзные слова, будучи членами предложения, в силу того, что они и связаны с главной частью (замечают какие-то выраженные в ней компоненты), и в то же время являются членами предложения придаточного, часто ведут себя не так, как другие члены предложения. Например, союзные слова *который, какой* связаны в определительных предложениях с опорным существительным согласованием (в роде, числе), а с подчиняющим его словом в придаточной части — по способу управления: «*Ребята оказались в коридоре, окна которого выходили в сад*».

Следует заметить, что, несмотря на связь — согласование, союзное слово *который* никогда не может быть согласованным определением.

Несмотря на то что в разных сложноподчиненных предложениях союзные слова ведут себя по-разному, их объединяет и отличает от союзов только одно: все они являются членами придаточного предложения. Союзы членами предложения не являются. Их иногда можно опустить. Союзные же слова опустить нельзя. Ср.: «*Я вижу, что вам нравится учиться*». — «*Я вижу: вам нравится учиться*». Но: «*Я вижу, что вы делаете*» В последнем предложении опустить слово *что* нельзя, так как оно является дополнением — союзным словом.

В главном предложении используются и указательные слова, которые также служат для связи его с придаточным: *то, тот, такой, там, туда* и др. Например: 1) «*Туристы так устали, что не могли идти дальше*»; 2) «*Бабушка рассказывала внуку ту сказку, которую они вместе когда-то читали*»; 3) «*Ростов расположен там, где Дон впадает в Азовское*

море». В первом предложении указательное слово *так* указывает на меру и степень проявления действия состояния *устали*, и придаточное обстоятельственное — меры и степени. Во втором предложении *ту* является определением к слову *сказку*, и придаточное, следовательно, определительное. В третьем предложении указательное слово — обстоятельство места и придаточное тоже — обстоятельственное места. Таким образом по синтаксической роли указательного слова можно определить вид придаточного предложения.

От сложноподчиненных предложений с указательными словами надо отличать предложения с союзами, где слова *то*, *так* и др. не являются членами предложения (*если ... так, когда ... то, так как ... то* и др.). Например: «*Когда он ходил в университет, то обыкновенно случалось ему останавливаться на этом же самом месте*» (Ф. Достоевский). В данном предложении *когда ... то* — двойной союз и *то* не является членом предложения, к нему нельзя задать вопроса, в то время как указательное слово — член предложения.

Придаточное всегда отвечает на какой-либо вопрос, который можно задать или от отдельного слова главного предложения, или от всего главного предложения (или его сказуемого). Например: «*С моря поднималась туча, которая была похожа на черный хребет*»; «*Для вас очень важно, чтобы вас слушали*». В данных примерах задаем вопросы от слов *туча* (какая?) и *важно* (что?). В предложении же «*Когда Егорушка вернулся к реке, на берегу дымил небольшой костер*» (А. Чехов) вопрос *когда?* задаем от всего главного предложения: «*Когда на берегу дымил небольшой костер?*»

Итак, вид придаточного определяется по значению союза, роли союзного слова и указательного слова в том предложении, в состав которого они входят, а также по вопросу, который задаем к придаточному от главного предложения. Однако задать вопрос можно не ко всякому придаточному. В таких случаях на помощь приходят наши знания о союзах, союзных и указательных словах.

Сложноподчиненные предложения, состоящие из двух простых, делятся на три основные группы: с придаточным определительным (синонимичным определению), изъяснительным (синонимичным подлежащему и дополнению) и обстоятельственным (синонимичным обстоятельству).

Рассмотрим более подробно каждый вид сложноподчиненных предложений по их значению.

Основные признаки *определительных* предложений — это: 1) отнесенность к существительному главного предложения; 2) наличие в придаточном союзного слова, замещающего определяемое существительное; 3) вопросы какой? чей?, на которые отвечает придаточное предложение.

Придаточные определительные обычно синонимичны второстепенному члену предложения — определению: *«Облачко обратилось в белую тучу, которая тяжело поднималась, росла и постепенно облежала небо»* (А. Пушкин). Придаточное здесь относится к слову *туча*, присоединяется союзным словом, замещающим существительное *туча*, отвечает на вопрос какую? *тучу*.

Учащиеся часто затрудняются в анализе предложений с союзными словами *когда, где, куда, откуда*, ошибочно относя их к придаточным места или време-

ни. В таком случае можно порекомендовать им заменить союзные слова со значением времени или места союзным словом *который*, ибо слова эти синонимичны ему: «*В доме, где (в котором) открыт музей, когда-то родился великий писатель*».

Иногда учитель предлагает учащимся определить, каким членом предложения является союзное слово. Чтобы помочь ученикам дать правильный ответ, надо предложить им заменить союзное слово тем существительным, которое оно замещает: *где (в котором)*. В приведенном нами примере союзное слово замещает существительное *в доме* и, следовательно, является обстоятельством места, хотя и согласуется со словом *дом* в роде и числе.

Союзное слово *который* отличается от других союзных слов тем, что оно может находиться не только в начале, но и в середине придаточного: «*Нас поместили в дом, все окна которого выходили на море*». Таким образом, запятая здесь оказывается не перед союзным словом, и ученик должен четко представлять себе, где начинаются члены предложения придаточного.

В главном предложении перед существительным может быть указательное слово, которое вместе с придаточным выделяет предмет или лицо из ряда однородных с ним предметов (или лиц), т. е. перед нами определительное предложение с выделительным значением: «*Мой Езерский происходил от тех вождей, чей в древни веки парус дерзкий поработил берега морей*» (А. Пушкин). Ср.: «*Мы все знакомы с творчеством Чехова, чьи произведения читает весь мир*», где придаточное, определяя существительное, распространяет все главное предложение.

Определительные придаточные с союзным словом *какой* имеют оттенок сравнения: «*И по щекам поползли вниз блестящие капельки, какие бывают на окнах во время дождя*» (А. Чехов). Ср.: *как бывают на окнах во время дождя*. Иногда союзному слову *какой* в главной части соответствует указательное слово *такой*: «... *Ближайшие стволы были такого мягкого золотистого оттенка, какой бывает у тонкой сосновой дощечки*» (К. Паустовский).

Союзное слово *какой* согласуется в роде и числе с подчиняющим существительным, но падеж его определяется только его ролью в качестве члена предложения. Так, в нашем примере *какой* — в именительном падеже, а определяемое слово — в родительном.

Местоименно-определительные придаточные, выделяемые в стабильном школьном учебнике в составе определительных¹, поясняют в главном предложении местоимения *тот, весь, каждый* и предполагают опущенное определяемое ими существительное: «*Кто ищет, тот всегда найдет*» (В. Лебедев-Кумач).

Сложноподчиненные *изъяснительные* предложения резко отличаются от других сложноподчиненных конструкций тем, что главное предложение в них всегда передает не информацию о каком-то факте существующей вне нас объективной действительности, а лишь психическую оценку того события, о котором сообщается в придаточном. Поэтому главному предложению всегда свойственна субъективная оценочная модаль-

¹ В школьном учебнике русского языка В. В. Бабайцевой и Л. Д. Чесноковой данные придаточные относятся к придаточным подлежащим или дополнительным в соответствии с синтаксической ролью указательных местоимений.

ность и зависят они всегда только от слов следующего значения:

1) речи (*говорить, сказать, написать, рассказать* и т.п.);

2) мысли (*думать, понять, решить, знать* и т.п.);

3) чувства (*радовать, гордиться, огорчить, рад* и т.п.);

4) восприятия (*слышать, видеть, чувствовать* и т.п.).

Приведем примеры:

1) *«По радио сообщили, что завтра наступит оттепель»;*

2) *«Известно, что слоны в диковинку у нас»* (И. Крылов);

3) *«Я рад, что снова вижу вас»;*

4) *«Я услышал, что в соседнюю комнату кто-то вошел».*

Придаточные изъяснительные отвечают на вопросы именительного или косвенных падежей: *«Мы слышали, как оно (стадо диких гусей) спустилось на реку недалеко от нас»* (И. Тургенев).

Иногда ученики считают, что изъяснительные придаточные могут зависеть только от глагола. Но это далеко не так. Они могут относиться и к наречиям, прилагательным, существительным.

К существительным относятся и определительные придаточные, но изъяснительные придаточные присоединяются к главному союзом, а определительные — союзным словом, которое легко заменить словом *который*. Ср.: *«Известие, что приезжает сестра, нас всех обрадовало»* (известие о чем?) и *«Известие, что (которое) мы получили вчера, нас всех обрадовало»* (какое известие?).

Изъяснительные придаточные могут присоединяться к главному предложению союзами и союзными словами:

• союзами:

1) *что, как*: «Сergeй всегда с гордостью думал, что принадлежит к трудовой династии» (А. Шевченко); «Я услышал, как где-то пролетела стая птиц» (И. Тургенев);

2) *чтобы* (придаточное выражает пожелание или побуждение): «Попросите, чтобы принесли воды» (А. Куприн);

3) *будто, как будто* (придаточное передает предполагаемый факт): «Мне показалось, будто кто-то стукнул в окно»;

• союзными словами (если предложение выражает поиск информации): «Я узнал, где родился великий писатель»; «Я спросил, когда родился писатель».

В школьном учебнике В. В. Бабайцевой и Л. Д. Чесноковой то, что мы называли придаточными изъяснительными, в методических целях распределено между придаточными подлежащими и дополнительными. Это облегчает их анализ, но зато затрудняет работу учителя при обучении учащихся употреблению конструкций в речи. А ведь возраст учащихся 9-го класса - период становления самосознания, формирования способности к самооценке, оценке окружающего мира, произведений искусства, литературы. Изъяснительные же сложноподчиненные предложения оптимально служат этой цели в речевой практике. Поэтому отказываться от их выделения и изучения не следует. Целесообразно давать учащимся соответствующие задания и на специальных уроках развития речи. Например:

«Оцените восприятие, образ мысли, поведение Татьяны в «Евгении Онегине», используя обороты с изъяснительными придаточными: *я думаю, что; мне кажется, что (будто) ...; вы помните, как ...* и т.п.

Интеграция знаний предполагает знакомство с одинаковыми общесинтаксическими закономерностями, лежащими в основе построения как словосочетания, так и сложного предложения, а также с общими лингвистическими принципами, положенными в основу типологии членов предложения и придаточных. Все это позволяет работать над синонимикой синтаксических конструкций, облегчить их выбор в соответствии с определенным речевым замыслом говорящего, а следовательно, служит развитию коммуникативных навыков учащихся.

Каждое речевое произведение отражает определенный замысел его автора, выбирающего из своего языкового запаса конструкции, соответствующие речевой цели. Отсюда возникает возможность при повторении отступить от привычного подхода — от формы языковой единицы — и подчеркнуть приоритет плана содержания, который иногда во многом является общим для единиц разного синтаксического уровня. При систематизации такого рода сведений неизбежно обращение к проблемам неоднозначности, синтаксической синонимии и даже антонимии, определяющими синтаксический выбор конструкций, включение их в речь. Иными словами, повторяя изученный материал, учащиеся переходят от структурно-семантической грамматики на базе обобщения к грамматике деятельностной.

Начинаем с повторения отношений между словами в словосочетаниях и между членами предложения. При

разборе и словосочетания, и предложения мы должны найти зависимое слово и определить, на какой вопрос оно отвечает и какой частью речи выражено.

Например, в предложении *«Улыбкой ясною природа сквозь сон встречает утро года»* (А. Пушкин) выделяются: грамматическая основа — подлежащее *природа* и сказуемое *встречает*; *встречает* (что?) — *утро*, в этом словосочетании главное слово — глагол; зависимое существительное связано с главным по способу управления, в предложении — прямое дополнение, *встречает* (как?) *сквозь сон*, в этом словосочетании главное слово — глагол; зависимое — существительное с предлогом, указывает на образ, способ действия; вид связи — управление, зависимое слово — обстоятельство образа действия и т. д.

Повторив разбор словосочетания и выделив члены предложения, переходим к повторению типов сложноподчиненного предложения. Ведь вопросы к придаточной части в подавляющем большинстве случаев ставятся те же, что и к членам предложения, недаром придаточные заимствовали от них и свое название: определительные, обстоятельственные (а в школьном учебнике В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой и др. — подлежащные, сказуемостные, дополнительные). Составим таблицу, заполненную только в левой части; правую же часть, где следует записать сложноподчиненное предложение с придаточным, синонимичным выделенному в таблице члену предложения, учащиеся заполняют самостоятельно:

Мы выехали из города <i>с рассветом</i>	Мы выехали из города, когда рассвело
Всех заинтересовало <i>вчерашнее происшествие</i>	Всех заинтересовало, что произошло вчера
Среди друзей я заметил <i>не знакомого человека</i>	Среди друзей я заметил человека, который был мне незнаком

Определяя, каким членом предложения является выделенное слово, а также тип соответствующего придаточного, учащиеся еще раз убеждаются в общности их синтаксического значения, возможности их синонимической замены и приходят к выводу о большей информативности придаточного по сравнению с членом предложения, о выражении им целого события, протекающего в определенный отрезок времени. В целях развития коммуникативных навыков можно также попросить учеников подобрать члены предложения – синонимы к придаточному определенного типа. Например: *«Матч не состоялся, так, как пошел дождь» (из-за дождя, в связи с дождем, вследствие дождя).*

Перейдя к повторению сложноподчиненного предложения, следует показать, что разновидности *обстоятельствных* придаточных обусловленности, например, связаны между собой синонимическими или даже антонимическими отношениями, но, сохраняя сходство, всегда чем-то отличаются друг от друга. Ср.: *«Андрей пришел, чтобы позаниматься с Сашей»* и *«Андрей пришел, так как хотел позаниматься с Сашей».*

В целевом предложении обязательно заложено значение желательности того события, о котором говорится в придаточном, в причинном оно должно быть выражено лексически. Желание свершения события яв-

ляется причиной действия главной части целевого придаточного. Но дело в том, что в качестве причины в причинных придаточных чаще выступают события, не зависящие от желания говорящего, и поэтому лишь часть причинных предложений синонимична целевым. Например, предложение *«Я опоздал на урок, так как задержался у больного товарища»* не синонимично целевому.

Причинные предложения могут быть синонимичны условным. Однако условные предложения отличаются от них тем, что события в них представлены не как реальные, а лишь как возможные: *«Если он к нам приедет, я поговорю с ним»* (он может и не приехать) — говорящий лишь предполагает возможность данных событий, ср.: *«Так как он приедет, я поговорю с ним»* — говорящий уверен в осуществлении данных событий.

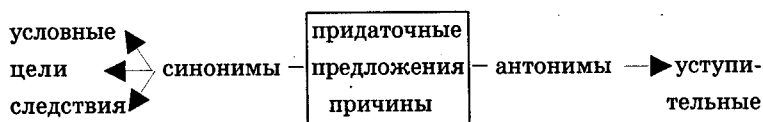
Но опять-таки поле действия причинных предложений значительно шире условных, в силу чего не всегда возможна синонимическая замена, например: нельзя подобрать синоним к предложениям, где события осуществлялись в прошлом или настоящем: *«Мы вернулись с дачи, так как наступили холода»*.

Зато синонимическая замена легко осуществляется, если в придаточном условном содержится событие реальное, но говорящий предполагает и возможность его отсутствия в прошлом или настоящем: *«Если уж (раз) ты пришел, то давай поговорим»*; ср.: *«Так как ты пришел, то давай поговорим»*.

Антонимичными отношениями причинные предложения связаны с уступительными. В них следствие порождается событием — причиной, прямо противоположной тому, что подсказывает говорящему его жиз-

ненный опыт. Например: «Шофер зажег фары, так как стало совсем темно» и «Шофер не зажег фары, хотя стало совсем темно». В последнем примере действие главной части неожиданно для говорящего. Сложноподчиненные предложения с придаточным следствия выражают те же отношения, что и причинные, однако более важным в этом случае является следствие, а не причина: «В лесу стало темно, так что пришлось зажечь фары».

На доске синонимические и антонимические отношения сложноподчиненных предложений можно представить в виде схемы:



В качестве комментария к схеме скажем, что далеко не все условные предложения синонимичны причинным. Синонимами могут быть только такие условные предложения, в которых придаточное выражает реальное осуществившееся действие и обычно присоединяется к главному союзом *раз* или *если*, в сочетании с *уж*: «Раз (так как) поезд пришел, нам надо торопиться». Зато предложения цели и следствия всегда можно заменить сложноподчиненными с придаточными причины.

Ориентируясь на семантику обстоятельственных предложений обусловленности, опираясь на их семантическую близость, удобнее всего представить их ученикам компактно. Не следует, например, изучать с ними причинные и следственные предложения, а за-

тем придаточные образа действия, сравнения и потом уже возвратиться к придаточным цели, условия, уступки. Но ведь придаточное цели передает ту же причину действия главной части, но только в качестве нее выступает не реальный факт, а желание его реализации; условные придаточные тоже выражают причину, осуществление которой альтернативно и т.п. Между тем в ряде учебников эти обстоятельства не учитываются. Таков учебник для 5–11-х классов В. В. Бабайцевой. Таково изложение данного материала в учебнике для 9-го класса (М., 1999) под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта, в котором рассмотрение обстоятельственных предложений начинается с придаточных цели и условия, семантика которых вторична по отношению к значению причины.

Для закрепления понятия о синонимических и антонимических отношениях внутри сложноподчиненных предложений выполняется несколько упражнений под руководством учителя. Например:

Подберите синонимы и антонимы к предложениям:

1) *«Я вышел из дому пораньше, так как хотел зайти к приятелю» («Я вышел из дому пораньше, чтобы зайти к приятелю»; «Я вышел из дому пораньше, хотя не собирался заходить к приятелю»);*

2) *«Так как ты не любишь варенье, пей чай с медом» («Раз ты не любишь варенье, пей чай с медом»; «Хотя ты и любишь варенье, пей чай с медом»);*

3) *«Так как на каникулы Сережа уедет в деревню, в его комнате будем делать ремонт» («Если на каникулы Сережа уедет в деревню, в его комнате мы будем делать ремонт»; «Хотя на каникулы Се-*

режа уедет в деревню, мы не будем делать в его комнате ремонт»).

Выработке навыка синонимической замены способствует индивидуальная работа по карточкам. Для более слабых учащихся это могут быть задания, связанные с одним и тем же синтаксическим значением. Например:

Замените выделенные второстепенные члены придаточными времени.

1) «После приезда брата мы стали чаще гулять за городом»;

2) «При наступлении холодов бульвар опустел»;

3) «Весной мы обязательно поедem на экскурсию в Старочеркасск».

Для более сильных учеников можно сразу использовать карточки с разными заданиями. Например:

1. Замените выделенные слова придаточными предложениями.

1) «При отсутствии теплых вещей в горы отправляться нельзя»;

2) «Выйдя на улицу, девочка удивилась обилию света»;

3) «Вопреки плохим отзывам, Наташа решила прочитать эту книгу».

2. Распространите данные предложения вначале обстоятельством, а затем соответствующим придаточным.

1) «Мы пойдem в город...»;

2) «Погуляй в саду...»;

3) «Мне нравится книга...»;

4) «Сережа рассказал...».

Признано, что традиционная классификация придаточных, основанная на соответствии семантики при-

даточных членам предложения, эффективна в школьном преподавании, так как позволяет учителю опереться на принцип аналогии изучаемых явлений, на их сходство и облегчает их усвоение учащимися. Кроме того, такой подход развивает языковую компетенцию учащихся, позволяя им оперировать в своей речевой практике синтаксическими синонимами, выбирая те из них, которые оптимально соответствуют речевому замыслу.

Однако думается, что, помимо того что не все придаточные укладываются в схему, соответствующую классификации членов предложения, следует отметить и некоторый методический недостаток такой классификации — игнорирование ею типа сложных предложений с уникальными выразительными возможностями, недопустимое растворение его в других типах сложноподчиненных предложений. Это чрезвычайно распространенные в речи изъяснительные сложноподчиненные предложения, в которых объективное событие и его модальная, субъективная оценка человеком строго распределены между главным и придаточным предложениями. Например: *«Я удивлен, что Витя не пришел на занятия»*; *«Наконец Андрей вспомнил, где встречал этого человека»*. Семантика этих предложений глубоко антропоцентрична, так как главное предложение выражает отношение своего субъекта (лица, человека) к тому событию, которое передается придаточным. В таких сложных предложениях всегда присутствует человек, лицо, активно оценивающие события объективного мира.

В силу этого игнорировать такое явление в сфере сложного предложения учитель никак не может. Ви-

димо, следует уделить ему внимание, дополнив материал о сложноподчиненных предложениях с придаточными подлежащими и дополнительными или, наоборот, показав, что в составе изъяснительных предложений придаточные могут быть синонимичны подлежащему или дополнению: «Я был рад (чему?), что отец приехал»; ср.: «Я был рад приезду отца». Кроме того, можно отметить, что такие предложения иногда синонимичны простым с вводным словом: «Говорят, что к нам в город придет знаменитый артист» и «В наш город, говорят, придет знаменитый артист».

Умение употреблять данные конструкции особенно необходимо учащимся при изучении русской литературы, на уроках которой учитель не только учит эстетике, нравственности, но и заставляет учащихся оценивать то или иное литературное явление. Поэтому предложения типа «Я думаю, что...»; «Я предполагаю, что...»; «Я уверен, что...», «Я утверждаю, что...» и т. п. должны быть в постоянном речевом обиходе ребят, личность которых находится в процессе становления, формирования самосознания и ищет определенные способы своего выражения, в частности языковые¹.

Как известно, подчинительные словосочетания и сложноподчиненные предложения могут состоять не только из двух, но и из трех и более компонентов, и принципы организации таких построений в целом одинаковы. Компоненты эти могут быть последовательного или параллельного подчинения. При последователь-

¹ См.: Гаврилова Г. Ф., Редкозубова Т. М. Коммуникативно-речевой аспект изучения сложноподчиненного предложения // Рус. яз. в shk. 1995. № 2.

ном подчинении один из компонентов является одновременно подчиненным и подчиняющим. При параллельном два (или более) компонента подчинены одному и тому же главному, но в смысловом отношении они никак не связаны и не соприкасаются друг с другом (как и параллельные прямые — отсюда и термин). Все это можно показать на сопоставлении примеров:

1) «Купить интересную книгу»;

2) «Отец писал, что придет, когда наступит весна».

Схема для обеих конструкций одна. Обозначим главный (подчиняющий) компонент буквой *A*, подчиненные — буквой *B*. Тогда схема последовательного подчинения будет выглядеть так:

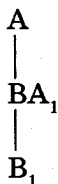
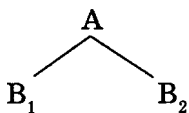


Схема же параллельного подчинения должна быть представлена иначе:



Таким образом, и при повторении подобных конструкций можно использовать способность ребят к обобщению и интеграции того, что они усвоили ранее.

Изоморфизм усложненных словосочетаний и сложноподчиненных предложений целесообразно учитывать при развитии языковой компетенции учащихся. Ведь при контактном линейном расположении компонен-

Однородные члены	Сложноподчиненные предложения
белые <i>и</i> красные гвоздики мелкие, <i>но</i> пушистые гвоздики белые <i>или</i> красные гвоздики	Сияло солнце, <i>и</i> пели птицы. Сияло солнце, <i>но</i> птицы не пели. Шел снег, <i>или</i> лил дождь.

Некоторые предложения с однородными членами, например сказуемыми, оказываются синонимичными сложносочиненным предложениям, во второй части которых подлежащее дублирует подлежащее первой части: *«Она не получила от него ни одного письма, но (она) надеялась на встречу»*.

Отсюда возможность обогащения речи учащихся синонимичными конструкциями, различающимися, однако, знаками препинания. Ср.: *«Сестра работала и вечерами училась в институте»* и *«Сестра работала, и вечерами она училась в институте»*.

При этом обращаем внимание, что на постановку запятой перед *и* влияет не столько значение предложения, сколько наличие / отсутствие дубль-подлежащего при втором сказуемом. Присутствие же второго подлежащего лишь подчеркивает значимость, актуализацию названного перед первым сказуемым подлежащего.

Трудной для учащихся оказывается проблема разграничения разновидностей усложненных конструкций с сочинением и подчинением. Как известно, существует три разновидности таких структур: 1) сложносочиненное предложение, одна или обе части которого — сложноподчиненные предложения; 2) сложноподчиненное предложение с однородными придаточными; 3) сложноподчиненное предложение, в котором главная часть — сложносочиненное предложение. Осо-

бые затруднения вызывает у учащихся квалификация предложений, где при втором однородном придаточном, присоединяемом к первому сочинительным союзом, отсутствует подчинительный союз: *«Он вспомнил детство, когда жива была мать и (когда) все в жизни улыбалось ему»*.

Трудность усугубляется тем, что такие конструкции по форме внешне похожи на сложносочиненные предложения. Однако знаки препинания в них разные. И это вызывает известные затруднения при обучении пунктуации. Например: *«Стало прохладно, когда подул легкий ветерок, и солнце стало клониться к западу»*. Данное предложение — сложносочиненное, но оно омонимично сложноподчиненному с однородным соподчинением.

Учащиеся должны знать средства, с помощью которых снимается неоднозначность таких структур. Это перестановка простых предложений в составе сложного, постановка вместо запятой точки или точки с запятой, если последнее простое предложение связано сочинительными отношениями не с придаточной, а со всей предшествующей частью сложного предложения.

К такому способу снятия неоднозначности часто, например, прибегает А. Чехов: *«Ему [Рябовичу] стало так грустно, как будто он расставался с чем-то близким и родным. А на пути перед глазами лежали давно знакомые неинтересные картины»*. Постановка запятой перед союзом *а* здесь крайне нежелательна, ибо переводит конструкцию из сферы сочинения в сферу сложноподчиненного предложения с однородным соподчинением придаточных, создавая, таким образом, нежелательную для автора неоднозначность.

3.5. Изучение сложноподчиненного предложения на коммуникативной основе

Проблема развития эмоциональной и интеллектуальной сферы личности ребенка неразрывно связана с проблемой его речевого развития, и в процессе преподавания русского языка важно, чтобы оба типа мышления (пространственное ассоциативно-образное и логическое) развивались гармонично и чтобы образное мышление не оказалось скованным.

По мнению ученых, функциональная асимметрия человеческого мозга (правополушарное — ассоциативно-образное и левополушарное — логическое мышление) окончательно формируется незадолго до полового созревания, примерно к 12 годам. До этого возраста преобладает пространственное ассоциативно-образное мышление, что находит свое выражение и в особенностях речевого развития ребенка, в частности в употреблении синтаксических конструкций (например, определенных разновидностей сложноподчиненных предложений).

Отмечено, что раньше всех других детьми усваиваются более конкретные типы отношений: атрибутивные, пространственно-уточнительные¹ (следует добавить сюда также сравнительно-сопоставительные и органически связанные с пространственными временные). Все это сказывается и на употреблении сложноподчиненных предложений. Как показал опыт, в сво-

¹ См.: Лепская Н. И. Детская речь в теории коммуникации // Вопр. языкозн. 1994. № 2. С. 87.

ей устной и письменной речи учащиеся уже в 5-м классе широко используют сложноподчиненные предложения с придаточными определительными, места, времени, сравнительными. Об этом, в частности, свидетельствуют их сочинения на свободные темы. Однако использование этих конструкций происходит на интуитивно-подражательном уровне и во многом зависит от индивидуальных способностей (памяти, языкового чутья) учащихся, их жизненного опыта, а также языковой среды.

Результаты анализа письменных творческих работ в 5-х классах двух ростовских школ показали, что количество и разнообразие сложноподчиненных предложений в устных и письменных высказываниях учеников колеблется от достаточно высокого до самого низкого уровня (от 8 до 1–2 в одном тексте). Поэтому главная задача учителя уже на первом, пропедевтическом, этапе изучения этих предложений – активизировать их употребление в речи детей. В связи с этим целесообразно использовать поэтапное сознательное введение сложноподчиненных предложений разных типов в речевую практику учащихся 5–7-х классов на уроках развития речи, которые, как известно, сопровождают изучение каждого раздела программы. На этих уроках уже в 5–6-х классах можно предлагать задания такого типа: найти в рассказах И. Тургенева «Муму», «Бежин луг» сложные предложения со словами *который, где, как, как будто, когда*, выписать их в тетрадь; задать вопрос к простым предложениям, составить свои предложения по образцу выписанных.

Учитель может также предложить составить сочинение-миниатюру по предлагаемой картине (в качестве образца дается готовое сочинение по любой дру-

гой картине) или написать сочинение на свободную тему: «Самое интересное событие в моей жизни», «Мое первое путешествие» и т. п., используя сложные предложения, в которых одно из простых (с союзом или союзным словом) отвечает на вопросы: какой? где? когда?

Введение таких конструкций в речь учащихся очень важно для развития образного мышления, ибо понятия пространства и времени формируются именно с его помощью. Особенно наглядно связь с образным мышлением проявляется в сравнительных конструкциях. Поэтому целесообразно давать ученикам такие, например, задания: сравнить прыжки белки по веткам дерева со сходными действиями неодушевленного предмета (*«Белка скачет по веткам, как прыгает мячик»*) или добавить сравнительное предложение с союзом *как* или *как будто* к фразам *«Солнце светит»*; *«Тучи бегут по небу»* и т. п. После этого ученики могут выбрать из произведений И. Тургенева 4–5 предложений, содержащих сравнение.

Формирование способности образно представлять то, что выражено в художественном тексте с помощью сравнительных предложений, умения использовать их в речи, чтобы сделать ее яркой, образной, чувственно-наглядной, может служить более общей цели — развитию ассоциативно-образного мышления, которое в совокупности с критико-аналитическим типом мышления является условием развития творческого потенциала детей в социально значимых областях.

Как показал опыт работы в классах с углубленным изучением гуманитарных предметов, для постепенного введения сложноподчиненных предложений в ак-

тивный речевой оборот учащихся целесообразно сгруппировать все разновидности сложноподчиненного предложения в пять комплексов:

1) со значением пространственно-временным, ассоциативно-образным (с придаточными места, времени, определительными, сравнения);

2) с эмоционально-интеллектуальным оценочным значением (с придаточными изъяснительными);

3) выражающие логические отношения (с придаточными причины, следствия, цели, условия, уступки);

4) передающие логико-текстовые отношения (с придаточными определительно-выделительными, присоединительными);

5) с эмоционально-воздействующим значением интенсивности действий, признака (с придаточными меры и степени, определительно-качественными, усилительно-уступительными, совмещающими это значение с выражением логических отношений).

Изучение коммуникативного синтаксиса комплексами приводит к нетрадиционному распределению учебного материала. В результате некоторые предложения оказываются в системе разных комплексов (например, с придаточными определительными).

В то же время большинство комплексов (за исключением, вероятно, второго — с придаточными изъяснительными) включают в себя несколько типов предложений.

Как говорилось выше и как показал опыт, предложения первого комплекса успешно используются в речи учащихся уже в 5–7-х классах. К 6-му классу у учащихся появляются желание и способность самостоятельно оценить факты окружающей действительности.

ти, стремление осознать себя как личность со своими собственными мыслями, чувствами, оценками. В речевой практике этому в наибольшей степени соответствует употребление сложных предложений с придаточными изъяснительными. В связи с этим учитель может составить ряд заданий по развитию речи:

1. Выписать из произведений А. Пушкина («Повести Белкина») предложения, выражающие оценку автором или героем какого-то факта, события и построенные по схеме *«видел (увидел), знал (узнал), слышал (услышал) ... что»*, *«рад (радоваться) ... что»* и т. п.; составить предложения по аналогии с выписанными.

2. Составить сочинение-миниатюру с оценкой поведения, поступков героев произведения А. Пушкина «Метель», используя такие сложноподчиненные предложения, и т. п.

Учитель должен показать ученикам, что в подобных случаях главное предложение (где нет союза) передает не описание события, а лишь его оценку человеком, о самом же событии говорится в придаточном.

В 7-м классе, в том возрасте, когда уже формируется логическое мышление, ученикам целесообразно показать, как при помощи сложноподчиненного предложения можно выразить понятие об общем и частном, определенном и неопределенном. Для этого на примере предложений, передающих определительно-выделительные отношения и образованных по схеме *«тот + существительное ... который»*, показываем, как с их помощью в тексте можно перейти от общего понятия к частному. Учитель записывает на доске: *«В доме было несколько подъездов. Я подошел к той две-*

ри, которая была выкрашена зеленой краской». На этом примере удобно показать, что в данном случае определительное придаточное предложение вносит определенность, конкретность в значение имени существительного *дверь*, а также указывает на связь с предшествующим предложением. В качестве задания можно использовать также материал по орфографии, который изучили учащиеся, например, предложить сформулировать правило правописания *и* — *е* в корне глагола: «В глаголах могут чередоваться гласные *и* — *е*. В тех глаголах, которые относятся к несовершенному виду, в корне пишется *и*: *стирать, убирать*». На примерах из прозаических произведений М.Лермонтова можно показать, как такие определительные предложения выражают движение текста от неизвестного, неопределенного к определенному, известному.

Понятие общего хорошо раскрывается на примере предложений с придаточными местоименно-определятельными, которые широко используются в пословицах и поговорках («*Кто ищет, тот всегда найдет*»; «*Что с возу упало, то пропало*»). Учащиеся по аналогии с данными конструкциями вспоминают или выбирают из словарей пословицы и поговорки, записывая их в тетрадь. В 8-м классе, когда в основном заканчивается формирование логического мышления, можно ввести в активное употребление предложения, выражающие логические связи и отношения. Задания могут быть такими.

1. С помощью предложения с союзом *потому что* (так как) ответить на вопрос: «Почему в слове *приоткрыть* пишется приставка *при-*, а в слове *предать* — *пре-?*»

2. В предложении *«Утомленные большим переходом, солдаты мгновенно заснули»* заменить причастный оборот придаточным предложением, объяснить знаки препинания в том и другом случае.

3. Заменить в придаточных союзы *так как*, *несмотря на то что*, если соответствующими по смыслу предложениями (*«Матч состоялся, несмотря на то что шел дождь»*. — *«Матч состоялся несмотря на дождь»*).

4. Выбрать из текстов *«Повестей Белкина»* А. Пушкина по одному предложению с данными союзами и составить синонимичные сложносочиненные предложения.

Следует заметить, что работа по активизации употребления разных типов сложноподчиненных предложений в речевой практике учащихся должна сопровождаться анализом структурно-семантических особенностей каждого типа, проводимым в доступной для данного возраста форме, при минимуме необходимых теоретических сведений о той или иной конструкции (учитывая, что в 9-м классе предстоит более глубокое изучение этого материала).

Итак, рассмотрение сложноподчиненных предложений в аспекте коммуникативно-речевого синтаксиса до 9-го класса должно идти в направлении от языкового выражения результатов работы образного мышления к средствам передачи субъективных оценок фактов объективной действительности, к координации этих оценок с оценками других людей, необходимой для установления межличностных контактов, и далее — к языковому выражению логических связей и отношений.

В 9-м классе, поскольку учащиеся в результате работы в предшествующих классах так или иначе по-

знакомились с основными структурно-семантическими разновидностями сложноподчиненного предложения и находятся в таком возрасте, когда завершается формирование логического мышления, в активный речевой обиход постепенно вводятся все типы таких предложений. Однако прежде учитель, опираясь на соответствующие алгоритмы¹, за небольшое количество часов (6–7) обучает школьников дифференциации разновидностей сложноподчиненных предложений, а также умению распознавать типы придаточных, когда в них совпадают связующие средства (союз и союзное слово *когда*, союзное слово *где* в придаточных определительных, изъяснительных, обстоятельственных и т.п.). Дается понятие о придаточных, совмещающих два или несколько значений, например уступительное значение и значение степени проявления действия или признака (*«Как ни хотел он учиться, посещать школу во время войны ему не пришлось»*).

При таком подходе порядок изучения этого материала может быть отличен от той последовательности, которая представлена в учебнике.

Как известно, образное мышление, имеющее свои преимущества, сохраняет сильные позиции даже после развития логического мышления. Поэтому целесообразнее всего начать с конструкций, семантика которых основана на ассоциативно-образном представлении фактов реальной действительности, например с предложений с придаточным сравнения. Желательно начать с них и потому, что умение владеть образными

¹ См.: Гаврилова Г. Ф., Рыбникова В. Я. Использование элементов программированного обучения при изучении сложного предложения // Рус. яз. в шк. 1987. № 1. С. 20–25.

средствами языка, находить метафорические или близкие к ним сравнения в художественных текстах в какой-то мере позволяет избежать одностороннего подхода к изучаемым прозаическим и поэтическим текстам.

Лучше всего начинать работу по обучению коммуникативному использованию придаточных сравнительных с предложений, отражающих образное восприятие мира человеком, т. е. с конструкций с союзом *как*, где конкретное явление сравнивается с обобщенным, неоднократно ранее воспринимавшимся говорящим, а также с конструкций «ирреального» сравнения метафорического характера с союзами *будто*, *как будто*, *словно*: 1) «Чужая, детски наивная душа открывалась перед Григорием, как открывается, впитывая росу, цветок» (М. Шолохов); 2) «Ветром сталкивало их (обледенелые ветви), и они звенели, будто конная невидимая рать шла левобережьем Дона, позвякивая оружием и стременами» (М. Шолохов).

Не менее часто образное сравнение одного предмета с другим может осуществляться с помощью определительно-качественных предложений с союзным словом *какой*: «В октябре наступили теплые дни, какие бывают только летом».

Результаты работы комплексного ассоциативно-образного и логического мышления сказываются в речевом использовании учащимися сравнительных предложений, передающих воображаемую причину наблюдаемого факта (ср.: «Он чувствовал, что глаза его липнули, как будто их кто-нибудь вымазал медом» (Н. Гоголь).

Показав на приведенных образцах разные способы передачи сравнения с помощью сложноподчиненных

предложений, учитель может попросить ребят найти подобные конструкции в «Петербургских повестях» Н. Гоголя, а также в повести Л. Толстого «Юность», предлагаемой в курсе литературы для внеклассного чтения. Оценивая выполнение этого задания, учитель обращает внимание на то, как данные конструкции помогают образно представить описываемые факты, события, а также на те ассоциации, которые вызывает их содержание у читателя. Далее можно предложить написать микросочинение по картине И. Левитана «Золотая осень», используя реальные, метафорические сравнения, сравнительно-причинные придаточные. Анализируя сочинения, следует показать учащимся, что отсутствие таких конструкций лишает язык красочности, образности, выразительности.

Затем мы переходим к использованию в речи сложноподчиненных предложений со значением смысловой обусловленности: с придаточными причины, следствия, условия, цели, уступки.

Разные языковые формы выражения обусловленности соответствуют прежде всего тому, как обуславливающие факты, по мнению говорящего, связаны с обусловленными. Так, сложное предложение может передавать закономерно ожидаемые причинно-следственные связи между описываемыми явлениями (только в причинных предложениях более значимой, важной является причина, а в следственных — следствие): *«Так как дождь перестал, мы смогли отправиться на прогулку»*; ср.: *«Дождь перестал, так что мы смогли направиться на прогулку»*.

В условных предложениях передается связь альтернативно ожидаемых говорящим явлений, событий:

«Если дождь перестанет, мы сможем отправиться на прогулку» (дождь может перестать, а может и не перестать).

Предложения со значением цели и уступки вводятся в речь учащихся с большим трудом, так как они совмещают в себе два значения: в придаточных цели налицо значение причины (в качестве нее выступает желание, чтобы осуществилось событие, выраженное в придаточной части с союзом *чтобы*) и значение ожидания факта, желаемого действующим лицом главного предложения: *«Мы шли медленно, чтобы ребенок не устал»*; ср.: *«Мы шли медленно, так как хотели, чтобы ребенок не устал»*.

При уступительных логических отношениях следствие прямо противоположно тому, что может ожидать говорящий (*«Хоть дождь и перестал, мы не смогли отправиться на прогулку»*). При употреблении таких предложений говорящий должен четко представлять ожидаемое следствие, которое закономерно вытекает из факта, изложенного в придаточном, а также зафиксировать в главной части сложноподчиненного предложения, что это ожидаемое следствие не осуществилось. Следовательно, учитель должен показать, что говорящий выбирает разновидности предложений со значением обусловленности в соответствии с характером ожидания какого-то факта, события и соответствием этого события ожиданию говорящего или субъекта главного предложения.

Начинать работу над способами передачи обусловленности, видимо, надо с пересказа текста учебника и с вопросов типа: *«Почему в предложении «Я не знаю русской деревни, где бы не пели песен» в прида-*

точном налицо частица *не*, а не *ни*, а в предложении «Где бы мы ни бывали, везде нас встречали приветливо» — частица *ни*»?

На подобные вопросы ученик должен ответить, используя предложения с придаточным причины. Далее учитель обращает внимание на то, что частицы *не* и *ни* звучат в обоих предложениях почти одинаково, а пишутся по-разному, и просит выразить эту мысль уступительным предложением («Хотя частицы *не* и *ни* звучат почти одинаково...»). Затем учитель задает вопрос типа: «Как научиться не делать ошибок на данное правило?» Ученик отвечает, используя придаточное цели: «Чтобы не делать ошибок ни данное правило, надо знать...».

Можно также предложить учащимся дать ответы на вопросы по содержанию романа «Евгений Онегин»:

1) Почему В. Белинский назвал роман А. Пушкина «энциклопедией русской жизни»?

2) Вопреки чему юная Татьяна все-таки решила в письме объяснить с Онегиным?

3) При каком условии было бы возможно счастье Онегина и Татьяны?

4) Какие цели преследовал Онегин, поселившись в деревне?

Учитель может также предложить учащимся написать сочинение-миниатюру «В. Белинский о романе А. Пушкина «Евгений Онегин»», употребив разные способы передачи обусловленности. При анализе сочинений обращаем внимание на выбор учащимися разных сложноподчиненных предложений, на то, как их употребление обеспечивает логику изложения и вместе с тем отражает взгляд на события В. Белинского или самого автора сочинения.

Интересно также показать учащимся, что в условных предложениях при осложненности союза *если* частицей *бы* может выражаться отсутствие предполагаемых фактов в прошлом: «*Если бы вчера не было ветра, мы бы покатались на лодке*» (был ветер, и мы не покатались). Обращенность же содержания таких предложений в будущее облегчает их использование в качестве косвенных просьб, приглашений, пожеланий: «*Если бы вы мне помогли, я был бы очень вам благодарен*»; «*Если бы вы приехали, мы были бы рады*» и т. п. Поэтому данные предложения широко используются в этикетных целях. В связи с этим можно предложить, чтобы каждый ученик написал письмо воображаемому другу, используя несколько предложений этикетной формы с союзом *если (бы)* типа «*Если тебя не затруднит*» {«*Если тебе не трудно...*»}; «*Если бы ты выполнил мою просьбу, я ...*»; «*Если ты не возражаешь (не против), я бы...*» и т.п. При анализе употребления этих конструкций следует обратить внимание на то, как отсутствие таких предложений в письме (их можно намеренно опустить) снижает этикетный уровень его содержания, делает его сухим и категоричным. Присутствие же их позволяет выразить просьбы, пожелания мягко, некатегорично, не навязывая их адресату.

Работая над передачей логической обусловленности, целесообразно также показать, что наряду с универсальными для данных предложений союзами (*потому что, если, хотя*) в причинных, например, предложениях могут быть использованы союзы *так как, оттого что, ибо, вследствие того что, ввиду того что* и др., выбор которых во многом определяется сти-

листическими задачами. Союзы же условные *если* и *раз* различаются смыслом, который они вносят в предложение: союз *раз* обозначает осуществление одного из альтернативно ожидаемых событий; ср.: «*Если ученики собрались, пусть войдут в кабинет*» (действие придаточного представлено как предполагаемое) и «*Раз ученики собрались, пусть войдут в кабинет*» (действие дается как реально осуществленное).

Учащиеся вместе с учителем наблюдают использование разных союзов в стилистически разнообразных текстах: художественных, публицистических, научных.

Хотя и до 9-го класса учащиеся свободно употребляют в своей речи изъяснительные предложения, однако теперь должен расшириться набор опорных слов (в речи девятиклассников будут шире представлены слова интеллектуальной окраски: *рассудить, заключить, прийти к выводу, открыть для себя* и т. п.), разные связующие средства (союзы *что, чтобы*, вопросительные, восклицательные союзные слова и т. д.).

Учитель должен еще раз подчеркнуть, что изъяснительные конструкции, выражающие субъективные оценки фактов говорящим, делают его речь доверительной, располагающей к нему собеседника. Отсюда употребительность их в ораторской речи при обращении к широкой аудитории.

Можно обратиться к текстам публичных выступлений М. Шолохова и на их примере показать, с помощью каких предложений автор привлекает внимание аудитории к себе и содержанию своей речи, устанавливает контакт со слушателями. Учащиеся выписывают примеры с разными опорными словами и разными союзами: 1) «*Я хотел бы, чтобы мои книги помо-*

гали людям стать лучше, стать чище душой, пробуждать любовь к человеку...»; 2) «Я знаю, что когда получают награду, то принято обещать на будущее трудиться»; 3) «Мы уверены, что он [Вешенский казачий театр] вырастет быстро и в ближайшие годы покажет себя как зрелый театр».

Учащиеся убеждаются, что с помощью сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными можно выразить самые разнообразные личностные оценки, передать мысли, чувства, желания оратора и заставить аудиторию принять их и сочувствовать им.

Выражение сравнения, следствия, цели, уступки может сопровождаться значением проявления действия, признака выше степени или уровня, ожидаемого говорящим, т. е. тем значением, которое передается словом *очень*. Данное значение обязательно связано и с выражением определенных эмоций говорящим. Такие предложения широко используются в художественных текстах. Это предложения с придаточными меры и степени с разными союзами:

- ♦ с союзом *что*:

1) «Тут он [значительное лицо] топнул ногою, возведя голос до такой сильной ноты, что даже и не Акакию Акакиевичу сделалось бы страшно» (Н. Гоголь); 2) «Княжна сидела против меня и слушала мой вздор с таким глубоким, напряженным, даже нежным вниманием, что мне стало совестно» (М. Лермонтов) — где совмещаются значения следствия и интенсивности действия;

- ♦ с союзом *как будто*:

«Между тем псы заливались всеми возможными голосами: один... выводил так протяжно и с таким

старанием, как будто получал за это бог знает какое жалованье» (Н. Гоголь) — где совмещаются значения сравнения, причины и интенсивности действия;

- ♦ определительные с союзным словом *какой*:

«Приготовление к этой вечеринке заняло с лишком два часа времени, и здесь в приезде оказалась такая внимательность к туалету, какой даже не везде видывано» (Н. Гоголь) — где совмещается определительное значение со значением интенсивности проявления признака.

Интенсивность действия в придаточной части может передаваться 1) изъяснительными и 2) усилительно-уступительными придаточными: 1) *«Она знала, как ее любят...»*; 2) *«Как ни старайся, своей доли конем не объедешь»* (Пословица).

Показав способы выражения интенсивности, можно предложить учащимся выбрать подобные предложения из повести Н. Гоголя «Шинель» или из прозаических произведений А. Пушкина и М. Лермонтова, а затем написать сочинение на темы «Мой любимый герой», «Какой женский образ в творчестве А. Пушкина меня привлекает», употребив в сочинении 5–6 сложных предложений, передающих значение интенсивности действия, признака. При анализе таких сочинений надо обратить внимание на то, что устранение подобных предложений из текста сочинения делает его язык сухим, малоэмоциональным, близким к протокольному.

В заключение работы над сложноподчиненным предложением можно предложить ученикам найти у В. Белинского в статье восьмой «Сочинения Александра Пушкина» (о «Евгении Онегине») сложноподчи-

ненные предложения, с помощью которых выражается публицистический пафос этой статьи, достигаются ее эмоциональность, живость языка, т. е. предложения, содержание которых призвано воздействовать не только на логическую сторону мышления читателя, но и на его чувства, эмоции, фантазию.

Таким образом, изучение сложноподчиненного предложения должно служить развитию речи и мышления учащихся, совершенствованию их коммуникативной компетенции, задаче «достижения такого уровня владения речью, который необходим и достаточен для активного и плодотворного участия в предстоящей им взрослой жизни»¹.

3.6. Схемы и образцы разбора сложноподчиненного предложения

1. К чему относится придаточное (ко всему главному предложению или к отдельному слову, к какому именно)?

2. Чем присоединяется придаточное к главному (подчинительным союзом — двойным, расчлененным, нерасчлененным, одиночным — или же союзным словом)? Если придаточное присоединяется союзным словом, то укажите, замещает ли оно какой-то компонент главного или не замещает, имеет ли вопросительное значение. Какой частью речи выражено союзное слово и каким членом придаточного предложения является? Если придаточное присоединяется союзом, то ука-

¹ Временный государственный образовательный стандарт: Русский язык. М., 1993. С. 5.

жите, соответствует ли ему в главном предложении частица (*то, так, тогда*)?

3. Имеется ли в главном предложении указательное слово? Каким членом предложения оно является, обязательно ли оно или его можно опустить?

4. Вид придаточного по значению (задаем к нему вопрос).

5. К какому подвиду относится придаточное (обстоятельственные: времени, причины, цели, уступки и т.д.)?

6. Позиция придаточного (перед главным, после него, в середине главного). Можно ли переставить местами главную и придаточную части?

7. Характеристика предложения по цели высказывания (повествовательное, вопросительное или побудительное) и эмоциональности (восклицательное или невосклицательное).

Образец анализа сложноподчиненного предложения

I. *«Менделеев писал, что в будущем целью и задачей химии станет превращение одних элементов в другие»* (М. Вольпин).

1. Предложение сложноподчиненное. Придаточное относится к глаголу речи в главном предложении.

2. К главному придаточное присоединяется одиночным союзом *что*.

3. В главном предложении нет указательного слова, но его можно вставить: *писал о том, что...*

4. Придаточное изъяснительное (дополнительное). Задаем вопрос «Что (о чем) писал Менделеев?».

5. Придаточное собственно-изъяснительное.

6. Главное и придаточное предложение можно поменять местами, но в таком случае придаточное будет выражать тему (известное).

7. Предложение повествовательное, невосклицательное.

II. *«В тех местах, где уничтожены леса, земля болеет бесплодием и сухими язвами оврагов»* (К. Паустовский).

1. Предложение сложноподчиненное. Придаточное относится к существительному в главном предложении.

2. К главному придаточное присоединяется союзным словом — местоименным наречием *где*, которое можно заменить словом *в которых*; оно является в придаточном обстоятельством места.

3. В главном имеется указательное слово *в тех* с выделительным значением.

4. Придаточное определительное. Можно задать к нему вопрос «в каких местах?».

5. Относится к подвиду определительных придаточных с выделительным значением.

6. Придаточное стоит после существительного, которое поясняет. Изменить порядок предложений нельзя.

7. Предложение повествовательное, невосклицательное.

III. *«В сиреневых кустах, которые своими нежными пахучими цветами лезли прямо в лицо, копошились воробьи»* (А. Чехов).

1. Предложение сложноподчиненное. Придаточное относится к слову *в кустах* — имени существительному.

2. К главному придаточное присоединяется союзным словом *которые* — относительным местоимением. Союзное слово является подлежащим придаточного предложения *которые (кусты) лезли своими цветами в лицо*.

3. Указательное слово отсутствует.

4. Придаточное отвечает на вопрос *каких?* и является определительным.

5. Относится к подвиду определительных придаточных с распространительным значением.

6. Придаточное стоит после существительного, к которому относится. Изменить порядок следования предложений нельзя.

7. Предложение повествовательное, невосклицательное.

IV. «*Когда Чехов поселился в разоренном Мелихове, он посадил там около тысячи вишневых деревьев...*» (К. Чуковский).

1. Предложение сложноподчиненное. Придаточное относится ко всему главному предложению.

2. Присоединяется союзом со значением времени *когда*.

3. Указательное слово отсутствует.

4. Придаточное отвечает на вопрос *когда?* и является обстоятельством времени.

5. Придаточное со значением события, предшествующего действию главного предложения.

6. Придаточное стоит перед главным предложением, но может стоять после него или в середине главного.

7. Предложение повествовательное, невосклицательное.

V. «*А тот, кого учителем считаю, как тень прошел и тени не оставил*» (А. Ахматова).

1. Сложноподчиненное предложение. Придаточное относится к указательному слову *тот*.

2. Присоединяется союзным словом — относительным местоимением *кого*, которое выступает в придаточном в роли прямого дополнения.

3. Указательное слово *тот* в главном предложении является подлежащим. Оно обязательно.

4. К придаточному задаем вопрос какой? (имея в виду, что в главном опущено слово *человек* — *тот человек*. Придаточное определительное (если определять тип придаточного по синтаксической роли указательного слова, то оно — подлежащее).

5. Местоименно-определительное.

6. Придаточное стоит в середине главного, но может стоять перед ним и после него.

7. Предложение повествовательное, невосклицательное.

3.7. Упражнения и задания

1. Составьте по одному предложению с придаточными определительными с союзными словами *какой, чей, что, где, куда*. Чем отличаются опорные слова в каждом из составленных вами предложений, что они обозначают?

2. Составьте предложение с союзным словом *какой*. Можно ли заменить его союзным словом *который*? Если можно, то как меняется при этом значение предложения? Например: «*По сторонам дороги росли очень высокие деревья, каких я никогда не видела*» (таких высоких) и «*По сторонам дороги росли очень высокие деревья, которых я никогда не видела*» (не видела этих деревьев).

3. В произведении И. Тургенева «Отцы и дети» найдите предложения с союзными словами *где, когда, откуда, как*. Определите, к какому виду придаточных их следует отнести. Задайте к ним вопрос от того слова, от которого зависит придаточное.

4. Каждое из данных ниже предложений распространите: а) придаточным определительным; б) придаточным времени; в) придаточным сравнения. «Хлынул ливень»; «В класс вошел учитель»; «Дети громко засмеялись»; «Моя сестра работает в школе»; «По реке плыл белый парусник».

Например: «Хлынул ливень» — «Хлынул ливень, который заставил нас спрятаться под навес»; «Когда затих ветер, хлынул ливень»; «Хлынул ливень, как будто разверзлись небеса».

5. Составьте описание природы по одной из картин И. Левитана, употребив придаточные образа действия, сравнения, определительные, изъяснительные, времени. В подготовленном вами сочинении подставьте вместо придаточных соответствующие им по значению второстепенные члены предложения. Обратите внимание на то, насколько суше, лаконичнее, менее наглядным стало ваше описание.

6. Составьте сложноподчиненные предложения с придаточным определительным, присоединяемым к главному союзным словом *который* так, чтобы слово *который* в придаточном стояло в: а) творительном падеже с предлогами *над, перед, за*; б) в предложном падеже с предлогами *в, на, при*. Главное предложение: «Я подошел к реке».

7. Напишите сочинение-миниатюру по повести А. Пушкина «Капитанская дочка», оценив поведение Швабрина. Используйте сложноподчиненные изъяснительные (дополнительные) предложения с опорными словами в главном предложении *понять, (не) нравиться, радовать, осудить, увидеть, думать, предвидеть* и словом *что* в придаточном.

8. Выпишите из повести А. Пушкина «Капитанская дочка» изъяснительные сложноподчиненные предложения с союзными словами *что, где, когда, откуда, чей, куда*, а также союзом *чтобы*. Определите, чем отличаются по значению предложения с союзными словами от предложений с союзами.

9. Замените в приведенных ниже предложениях распространенные определения придаточными обстоятельственными. Объясните постановку знаков препинания.

1) *«Всегда жизнерадостный, мальчик на этот раз приуныл»*; 2) *«Уставшие в походе, бойцы быстро заснули»*; 3) *«Пораженные величественным видом водопада, туристы замерли в восхищении»*; 4) *«Приехавшие с рассветом, дети до вечера ничего не ели»*; 5) *«Кем-то поломанный, стул валялся в сарае»*.

10. В приведенных предложениях одни придаточные — изъяснительные (дополнительные), другие — определительные, но присоединяются они одинаковыми союзными словами. Выпишите предложения, распределив их по типам: I — с изъяснительными придаточными, II — определительными. (Помните, что в изъяснительных предложениях союзное слово сохраняет вопросительное значение и не замещает имени существительного в главном предложении.)

1) *«Мы знаем, какие страшные морозы бывают за полярным кругом»*; 2) *«Учитель назвал фамилии учеников, чьи сочинения оказались лучшими»*; 3) *«Ученики с нетерпением ожидали, чьи работы будут названы лучшими»*; 4) *«Мы узнали, где родился писатель»*; 5) *«В доме, где родился писатель, открыт музей»*; 7) *«Студенты с нетерпением ждали, куда*

их направят на практику»; 8) «Мы поехали в тот город, куда нас направили на практику»; 9) «Я надолго запомню день, когда я закончил писать рассказ»; 10) «Мы спросили у дежурного, когда приходит поезд из Ростова».

11. Замените предлоги подчинительными союзами, превратив простое предложение в сложноподчиненное. Определите в нем тип придаточного.

1) «В связи с непогодой матч отменили»; 2) «При отце он бы не осмелился разговаривать»; 3) «В связи со снежными заносами поезд опоздал»; 4) «Несмотря на дождь, и грозу мать отправилась на поиски мальчика»; 5) «После дождя выглянуло солнце»; 6) «Дети пошли домой после диспута».

12. Замените в предложениях союз *чтобы* на союз *что*, а союз *что* замените союзами *чтобы*, *будто*, *как бы*.

1) «Мы боялись, что опоздаем в театр»; 2) «Мать боялась, чтобы ребенок не упал»; 3) «Она сказала, что отец приехал»; 4) «Мы слышали, что в город приезжает оперный театр».

13. Составьте изъяснительные сложноподчиненные предложения с придаточными, относящимися к фразеологизмам: *делать вывод*, *упустить из виду*, *хранить в тайне*, *обратить внимание*, *сохранить в памяти*.

14. Определите тип придаточного со словом *что*: «Все знают, что работать в поле на тракторе не так-то просто» (Г. Троепольский); «Она не сводит глаз с дороги, что идет через рощу» (И. Гончаров); «При отлете иволги пропели, что далеки вешние капли» (С. Прокофьев); «Я подошел и взял тетрадъ, что лежала на столе»; «Мир для ребенка — это

то, что для него совершенно неизвестно» (И. Огрызко); «Алексей знал, что ждет его впереди»; «Дождь лип так, что на крыльцо нельзя было выйти» (С. Аксаков).

15. Исправьте стилистические ошибки в отрывках из сочинений учащихся так, чтобы фразы логически четко выражали изложенную в них мысль, не искажали ее при цитировании.

1) *«Из жалости один монах воспитал городского мальчика, которого вез русский генерал, как пленника»;* 2) *«В период летних каникул, когда учащиеся свободны, надо, как можно чаще устраивать экскурсии на природу»;* 3) *«Те, кто не хотел сдаваться беспощадно, уничтожались»;* 4) *«По синим волнам океана лишь звезды блеснут в небесах, корабль одинокий несется»;* 5) *«С утра спускался он (паук) не раз по тонкой паутинке, как по канату водолаз к какой-нибудь личинке»;* 6) *«Письменная работа ученика показывает о том, что он умеет анализировать и обобщать»;* 7) *«Сейчас диктор подтвердил о том, что наша футбольная команда одержала победу»;* 8) *«Бешено мчались лошади казаков, которые покрылись пеной»;* 9) *«Автор статьи назвал это «горькой пилюлей» для сторонников холодной войны, которую они должны проглотить».*

16. Сравните предложения: *«Она одевалась так, что все на нее обращали внимание»* и *«Она одевалась так, чтобы на нее обращали внимание»*. Какое из них имеет значение следствия?

17. Какие два значения содержит предложение: *«Я знаю, что он писал вам»*? Как в зависимости от значения слова *что* меняется значение предложения? Ка-

кого оно типа? Ср.: *«Я читал, когда он рисовал эту картину»*.

18. Составьте выступление, обращенное к классу и призванное убедить слушателей в правильности ваших оценок, используя изъяснительные (дополнительные) сложноподчиненные предложения со следующими опорными словами: *представить, вообразить, заметить, сделать вывод, уверен, предполагать, казаться (показаться), хотеть (желать), настаивать, просить*. Темы выступлений: «Нравится ли мне Ольга из романа А. Пушкина «Евгений Онегин»?»; «Что меня удивляет в Печорине?». Попытайтесь путем использования таких сложноподчиненных предложений передать свои оценки, а также оценки событий романа с точки зрения персонажей.

19. Выберите из рассказов М. Шолохова или из его романа «Тихий Дон» сложноподчиненные предложения сравнения. Сначала выпишите предложения с союзом *как*, где конкретное явление сравнивается с обобщенным, реальным фактом. Затем выберите и выпишите предложения, где реальный факт сравнивается с воображаемым, представленным как метафора с союзами *будто, как будто, словно*. Представьте себе язык М. Шолохова без этих придаточных. Какое качество он утратил бы, если бы в нем не было сравнительных придаточных?

20. Выпишите сравнительные сложноподчиненные предложения с союзами *словно, как будто, будто* из произведений Н. Гоголя «Петербургские повести» и «Мертвые души». К придаточным предложениям подберите синонимы – сравнительные обороты. Определите, чем они по значению отличаются от придаточных.

21. Преобразуйте предложения с придаточным следствия в причинные предложения, употребив разные союзы (потому что, так как, оттого что, ибо).

1) «Эта работа очень утомила меня, так что я не мог ни стоять, ни сидеть»; 2) «О тенях, вечерних тонах он говорит как-то особенно, своим языком, так что невольно чувствуешь обаяние его власти над природой» (А.Чехов); 3) «Со всего время беспощадно посдирало нимбы, так что нам ли хныкать...» (Е. Евтушенко); 4) «Дубы стали распускаться совсем недавно, так что сквозь молодую листву виден был весь сад»; 5) «От миража получился другой мираж, от другого третий, так что образ черного монаха стал передаваться из одного слоя атмосферы в другой» (А. Чехов); 6) «Она глядела не на Ивана Алексича, а куда-то в сторону, так что ему не видно было ее лица» (А. Чехов); 7) «В сенях дул ветер, так что свеча чуть не погасла».

22. Объясните, как различаются значениями предложения с союзом если, раз, если бы: 1) «Если ученики собрались, начнем конференцию»; «Если бы ученики собрались, начали бы конференцию»; «Раз ученики собрались, начнем конференцию»; 2) «Если у меня бывают деньги, я покупаю родителям подарки»; «Если бы у меня были деньги, я купил бы родителям подарки»; «Раз у меня есть деньги, я куплю родителям подарки».

23. Устно составьте рассказ по картине И. Айвазовского «Девятый вал», используя сложноподчиненные предложения сравнения и сравнительные обороты (не менее 10).

Раздел 4.

Текст как основной объект грамматики

Текст — многогранное явление, и, к сожалению, обучение ему связано со многими трудностями, прежде всего со стороны содержания. Что собирается сказать говорящий? Хочет ли он описать какой-либо пейзаж, дать характеристику определенному человеку, показать его внешность или его внутренний мир, дать ему морально-этические характеристики? Или же автор текста задал себе цель — представить какое-либо событие в динамике, развитии? В соответствии с этим выделяются *текст-описание* и *текст-повествование*.

Приведем примеры:

1) *«Стены комнат убраны картинами. Вокруг окон и над дверями находилось множество небольших картинок, которые как-то привыкаешь считать за пятна на стене и поэтому их вовсе не рассматриваешь. Пол почти во всех комнатах был глиняный, но так чисто вымазанный и содержащийся с такой опрятностью, с какою, вероятно, не содержится ни один паркет в богатом доме...»* (Н. Гоголь);

2) *«Отлежавшись, Чагатаев пополз к ближнему бархану, где он заметил задутый наполовину песком куст перекаати-поле. Он добрался до него, отломил несколько высохших ветвей и сжевал их, а оставшийся куст вырвал из песка и отпустил бро-*

дуть по ветру. Куст покатился и вскоре исчез за барханами. Скатившись с бархана, Назар заснул у его подножия, и во сне на его слабое сознание напали разные воспоминания, бесцельно забытые впечатления, выражение скучных лиц» (А. Платонов).

Первый вид текста можно сравнить с отдельным кадром фильма либо с картиной, в которой все представлено в статике. Второй — с фильмом, в котором одни кадры, одни события сменяют другие, и действия даны в динамике.

Есть еще один вид текста — *рассуждение* по поводу какого-то предмета, какой-то проблемы. Обучение последнему виду текста особенно сложно, так как связано с возрастными особенностями учащихся. Текст-рассуждение предполагает сложные логические связи между фактами, и отсюда — употребление причинных, следственных, условных предложений, т. е. того, чем дети, как отмечают психологи, до 12 лет еще не владеют. Вот пример такого текста: *«Владеть навыками орфографии и пунктуации очень важно, так как даже от правильной постановки запятой зависит смысл текста. Значит, если мы владеем навыками грамотного письма, мы владеем волшебной палочкой: наши мысли будут стройны и логичны, изложение их будет правильным и убедительным. А это очень важно, если вы хотите достичь высот карьеры, управлять делами и людьми. Например, в России до 1917 года нельзя было даже представить себе косноязычного и безграмотного, не владеющего письменной речью юриста, врача, руководителя банка».*

Как видно из данного текста-рассуждения, ему свойственны сложные предложения, отражающие при-

чинно-следственные и условно-следственные связи, поэтому обучать данному типу текста целесообразнее после того, как учащиеся овладели структурно-семантическими и функциональными особенностями сложного предложения.

Кроме рассматриваемых разновидностей текста, внутри них выделяются различные типы в зависимости от степени обобщенности, типизированности их содержания, а также их эмоциональности¹. В частности, выделяются тексты репродуктивного, информативного, генеративного и эмотивного регистров, т.е. разных коммуникативных регистров.

Каждый из них характеризуется определенными формами глаголов-сказуемых. Тексты *репродуктивного* типа в основном характеризуются глаголами настоящего или прошедшего времени, обозначающими конкретные единичные действия. Например: *«Подъехав к лесу, Левин слез с коня и провел Облонского на угол лесистой и тонкой полянки, уже освободившейся от снега. Сам он вернулся на другой край к двойняшке-березе и, прислонив ружье к развилине сухого нижнего сучка, снял кафтан, перепоясался и попробовал свободы движений рук»* (Л. Толстой).

Текст *информативного* регистра характеризуется глаголами настоящего-прошедшего времени несовершенного вида, обозначающими постоянно повторяющиеся обычные действия. Например: *«В этом году мы часто встречались со слонами. Слоны разгуливают спокойно по поселку около отеля. Несмотря на шум кранов, бульдозеров и многотонных грузовиков,*

¹ Золотова Г. А., Ониненко Н. К. и др. Коммуникативная грамматика. М., 1999.

они спокойно пасутся в небольшом болотце. На дорогах Уганды часто можно видеть надпись: «Слоны имеют преимущественное право пути»» (А. Капица).

Тексты *генеративного* регистра выражают какие-то типичные, обобщенные факты, и глаголы-сказуемые в них употреблены в формах настоящего постоянного, вневременного значения. Например: «Верблюд — верный помощник человека. Это животное прекрасно приспособлено к жизни в пустынях и степях. Густая шерсть надежно защищает от ночных холодов и полуденного зноя. Порой на пастбищах трудно найти что-либо, кроме колючек и солянок. Но они-то и составляют основу его питания. По несколько дней верблюд может не пить, а это в условиях безводья немаловажно» (И. Константинов).

Тексты *эмотивного* регистра богаты междометиями, эмоциональными частицами, повторами, восклицательными, вопросительными предложениями. Например: «Знаете ли вы украинскую ночь? О, вы не знаете украинской ночи! Всмотритесь в нее! Необъятный небесный свод раздался, раздвинулся еще необъятнее. Горит и дышит он. Земля вся в серебряном свете. Божественная ночь! Очаровательная ночь!» (Н. Гоголь).

Связь между предложениями в тексте может быть цепная и параллельная, при которой связующим звеном является общая тема.

Параллельная связь осуществляется употреблением слов одной тематической группы, одинаковым порядком слов, одинаковыми видо-временными формами глаголов-сказуемых. Например: «Солнце уже поднялось над лесом. Небо раскрылось в вышине, про-

зрачно-льDISTое и голубое. Деревья в мокром сияющем золоте склонились над дорогой» (А. Фадеев). Употребление слов *солнце, деревья* связано с общей темой — природой. Порядок слов везде прямой, формы глаголов-сказуемых одинаковые — прошедшее время совершенного вида.

При *цепной* же связи в каждом последующем предложении так или иначе присутствует повтор компонентов предыдущего предложения. Такой повтор содержания может осуществляться посредством:

1) заимствования последующим предложением каких-то слов из состава предыдущего: «В вечерних сумерках показался большой одноэтажный дом. Этот дом назывался постоянным двором» (А. Чехов);

2) использования в последующем предложении синонимов слов, употребленных в предыдущем предложении: «Он (Федин) писал под немолчный гул моря. Этот шум не только не мешал, но даже помогал ему» (К. Паустовский);

3) употребления в последующем предложении местоимений или местоименных наречий: «Толстой прежде никогда не брался за перо публициста. Он не любил статьи» (К. Федин); «Лучше всего смотреть на леса с пожарных вышек. Тогда хорошо видно, как они уходят за горизонт, поднимаются на увалы, спускаются в лощины. (К. Паустовский);

4) использования в последующем предложении слов, связанных с каким-либо словом предыдущего как общее и частное: «Дорога отлого спускалась вниз по бугру и потом убегала в громадный хвойный лес. Вершины деревьев сливались вдали с синевой неба» (А. Чехов) или как разные наименования одного и того же

лица или предмета: *«Хозяин вошел в комнату с двумя девочками. Сестры были очень похожи друг на друга»;*

5) употребления в последующем предложении слов, ассоциативно связанных друг с другом: *«Когда домашние средства не помогли, пошли в лечебницу. Врач произвел полагающиеся расспросы»* (К. Федин);

6) использования вводных слов, выражающих порядок следования событий или мыслей: *во-первых, во-вторых, наконец* и т.п.;

7) порядка слов: слово, заимствованное из предыдущего предложения, как было видно из примеров, занимает положение в начале последующего.

Описанные средства связи носят название цепных, или цепочечных, так как последующее предложение как бы зацепляется за предыдущее: *«Я шел по дороге и сзади себя услышал крик. Кричал мальчик-пастух. Он бежал по полю и на кого-то показывал»* (Л. Толстой). Такая связь осуществляется последовательно.

Материал о видах связи предложений в тексте следует обязательно повторить перед написанием сочинений, изложений, напомнить учащимся, что отсутствие такой связи сделает их письменную работу бессвязной, лишенной логики. Ведь в отличие от предложения, которое позволяет сообщить какую-то информацию, выразить мысль, *текст обеспечивает развитие мысли и повествования; и обеспечивают это все уровни языка: лексика, словообразование, синтаксис.*

Для того, чтобы научить учащихся связывать предложения, превращать их в связный текст, необходимо постоянно обращаться к лексике, словообразовательным элементам, морфологии как к тем компонентам, которые обслуживают текст. Ведь синонимы,

антонимы, родо-видовые отношения слов, их изучение важны не сами по себе, а лишь постольку, поскольку они обслуживают текст, связывая предложения в единое целое. Например: *«Представьте себе два скоростных истребителя, несущихся прямо друг на друга на полной боевой скорости. Самолет врага растет на глазах. Еще мгновение и самолеты столкнутся и разлетятся в такие клочья, по каким нельзя будет угадать ни машину, ни человека»* (Б. Полевой).

Той же связности предложений служат и словообразовательные отношения, и это тоже должен знать ученик, например: *«Вообще-то нельзя так прямо сказать, что медуница синяя. И, кстати, это вовсе не один цветок, а целая горсть колокольцев. В одном соцветии эти колокольцы по-разному окрашены. По-стариковски ворча, шмель сует голову в синий колокольчик и неожиданно падает вместе с цветком. Шмель долго, сердито жужжит возле медуницы, а она невозмутимо красуется многоцветием венчиков»* (В. Петров).

Слова одного корня, например, *цветок, соцветие, многоцветие* связывают предложения в единый текст. И учащимся при изучении словообразования будут полезны задания по составлению текстов, где предложения связываются с помощью слов одного корня, например: слов *луна, лунный; свет, светлый, освещать, светящийся* и т.п. Текст обслуживают и определенные морфологические категории: указательные, лично-указательные, определительные местоимения, местоименные наречия, видо-временные формы глаголов, союзы.

Глагольные формы совершенного вида выражают динамику текста-повествования; несовершенного вида —

статистику описания. Например, ср. тексты описания и повествования у Л. Толстого:

1) «Снеговые горы начинали скрываться в лиловом тумане. Только верхняя линия их обозначалась с чрезвычайной ясностью на багровом свете заката. Давно взошедший прозрачный месяц начинал белеть на темной лазури. Зелень травы и деревьев чернела и покрывалась росой»:

2) «Подъехав к лесу, Хаджи-Мурат остановился и, забрав много воздуха в легкие, засвистел и потом затих, прислушиваясь. Через минуту такой же свист послышался из-за леса. Хаджи-Мурат свернул с дороги и поехал в лес».

Глаголы несовершенного вида соответствуют информативному регистру, совершенного — репродуктивному. Ср.: «Он пришел на вокзал, сел в вагон. Поезд тронулся, и вокзал остался позади» (репродуктивный регистр) и «Он приходил на вокзал, садился в вагон. Поезд трогался» (информативный регистр, повторяемость, обычность событий).

Динамика текста тесно связана с тема-рематическим членением предложений на *данное* и *новое*. В роли основных компонентов такого членения выступают *тема* (информация, известная собеседнику) и *рема* (часть сообщения, которая содержит новую информацию, неизвестную собеседнику из предшествующего текста, предложения (или ситуации)).

Обычно слова или словосочетания, обозначающие тему, начинают предложение, так как повторяют информацию, о которой говорится в предшествующем предложении. Чаще всего в роли темы выступают словоформы — обстоятельства времени, места, причины,

например: «В четверг ветер затих и надвинулся густой серый туман. В тумане полились воды, затрещали и сдвинулись льдины, быстрее двинулись мутные, вспенившиеся потоки...» (Л. Толстой).

Тема в тексте может быть постоянной и переменной, например: «Древняя церковь стоит в центре города. Храм построен еще в 17 веке». В данном случае тема постоянная: церковь, храм. Сравним: «Река особенно хороша по утрам. В эти ранние часы ветер еще не беспокоит ее лона. Оно, отражая чистое розовоголубое небо, сияет ровным светом...» (В. Закруткин). Рема по утрам становится во втором предложении темой — в эти ранние часы, т. е. тема здесь переменная. Таким образом, $T_1 - P_1 \rightarrow T_2(P_1) - P_2 \rightarrow T_3(P_2) - P_3$ (Т — тема, Р — рема).

Важно помнить, что существенным для текста является весь комплекс приведенных выше признаков.

Схема анализа текста

1. Какого типа текст перед вами (описательный, повествовательный, текст-рассуждение)?

2. Какова степень обобщенности содержания текста, что он отражает (конкретные события, повторяющиеся факты, постоянное, не ограниченное временем действие или признак)? Чем это грамматически выражается?

3. Каков характер связи предложений в тексте (цепная, параллельная)?

4. С помощью каких средств (лексических, грамматических) осуществляется связь предложений в тексте?

5. Какова тема текста? Какие средства языка свидетельствуют о единстве темы? Каково членение предложений текста на данное (известное) и новое?

Образец анализа текста

I. *«Из частого леса, где оставался еще снег, чуть слышно текла извилистыми ручейками вода. Мелкие птицы щебетали, изредка перелетая с дерева на дерево... Слышен был шорох прошлогодних листьев, шевелившихся от таяния земли и роста трав. Недалеко заухал филин...»* (Л. Толстой).

1. Тип текста — описание.
2. Текст содержит сообщение о конкретных событиях.
3. Связь предложений — параллельная.
4. Предложения текста связаны с помощью слов одной тематической группы: *лес, снег, ручейки, птицы, дерево, листья, трава*.
5. Тема текста — «приход весны».
6. О единстве текста говорят словосочетания, свидетельствующие о воскрешении природы: *таяние земли, рост трав, ручейки воды*.
7. Содержание каждого из предложений является новым для читателя.

II. *«Я благополучно спустился вниз, но не успел выпустить из рук последнюю, ухваченную мной ветку, как вдруг две большие белые мохнатые собаки с злобным лаем бросились на меня. Детские звонкие голоса раздались вокруг огней. Два-три мальчика быстро поднялись с земли. Я откликнулся на их вопросительные крики. Они подбежали ко мне, отозвали тотчас собак, которых особенно и поразило появление моей Дианки...»* (И. Тургенев).

1. Тип текста — повествовательный.
2. Текст содержит сообщение о конкретных событиях, что выражается формами глаголов совершенного вида, которые обозначают последовательность действий.

3. Связь в тексте — цепная.

4. Предложения в тексте связаны с помощью местоимений *я, они*, слов одной тематической групп: *голоса, откликнулся, крики; детские (голоса), мальчики*.

5. Тема текста — встреча писателя с мальчиками, охраняющими коней в ночном. О единстве темы свидетельствуют местоимения, повторы слова *собаки*, употребление глаголов движения *спустился, бросились, поднялись, подбежали*.

В первом предложении «новым» является содержание придаточного времени; во втором — все содержание предложения — «новое», в третьем — *быстро поднялись с земли*, в четвертом — все содержание предложения, кроме подлежащего.

Упражнения и задания

1. Составьте текст-описание по одной из картин И. Левитана (или И. Шишкина). За счет какой тематической группы слов осуществляется связь предложений в вашем тексте?

2. Составьте текст-повествование, описав один из ваших школьных дней, насыщенных событиями. Какие лексические и грамматические средства вы использовали, осуществляя цепную связь между предложениями текста?

3. Составьте текст-рассуждение о достоинствах русского языка. Какие средства вы использовали, выражая логические связи между содержанием предложений текста?

4. Определите, с помощью каких языковых средств (лексических, морфологических, синтаксических) осуществляется цепная связь предложений в приведенном ниже текста:

«При виде избушки я забыл об усталости, силы, казалось, вернулись снова. Все тут было мне знакомо: и сама избушка, и выступ, и эти задумчивые березы. Стол в избушке осел, еще глубже зарылся лапами в землю. За ним сживал мой отец, отдыхала моя мать.

Рыжие, суковатые плахи стола сплошь изрезаны. Так уж повелось исстари: редкий мужик или подросток, приезжая на сенокос, не оставлял здесь памятку о себе... И каких тут только знаков не было!

Припав к столу, я долго разглядывал эти старые узоры» (по Ф. Абрамову).

5. *«В своем произведении «Война и мир» Л. Толстой необычайно ярко описывает природу. Л. Толстой – тонкий наблюдатель природы. Природа у него отражает душевное состояние героя. Когда герой огорчен, опечален, и природа вокруг безжизненна и сурова. Когда же в сердце героя произведения рождается надежда на счастье, оживает и сама природа».*

Проиллюстрируйте данное утверждение примерами из романа. В одном из отобранных вами текстов-описаний природы замените повторяющиеся слова синонимами или местоимениями, с помощью которых осуществляется цепочная связь предложений.

6. Определите тип текста по характеру обобщенности его содержания, подчеркните слова, служащие для связи предложений в тексте: 1) *«Солнце скрылось за снеговым хребтом. Снеговые горы начинали скрываться в лиловом тумане. Только верхняя линия их обозначалась с чрезвычайной ясностью на багровом свете заката» (По Л. Толстому); 2) «Пунктуационные правила нельзя выучить, как таблицу умножения: в полном объеме, раз и навсегда. Что-то со вре-*

менем забудется, и придется просить помощи у книги. Кроме того, вы, несомненно, столкнетесь с такими пунктуационными ситуациями, которые вызовут затруднения. В этом случае нужно обратиться к специальной литературе».

7. В данном тексте употребите местоимения так, чтобы они указывали на строго определенное существительное в предшествующем предложении; если есть необходимость, замените местоимение существительным:

«В голове у него созрел план поимки хищника. Он бродил недалеко от поселка. Вечером, взяв с собой капкан и барсенка, он отправился к ущелью. Он привязал его к камню и утром осторожно пробрался к ущелью. Его глаза встретились с глазами хищника. Он лежал на спине, а рядом лежала перекушенная веревка».

8. Определите, за счет чего осуществляется связь предложений в тексте (за счет лексического или словообразовательного повтора, синонимов, слов одной тематической группы или местоимений). Определите тип текста. Подчеркните в предложениях их тему (известное, данное). Является ли она постоянной для всего текста?

«В центре города находится широкая площадь, охваченная кольцом административных зданий. Ее украшает церковь Ильи-пророка. Входишь в эту церковь, как в картинную галерею. Удивительны фрески храма. Роспись его выполнена по свежей штукатурке. Этот замечательный памятник зодчества — гордость ярославцев. Им есть чем гордиться!»

9. Охарактеризуйте одним предложением общую картину, которую рисует представленный ниже текст, где предложения связаны параллельной связью. Чем эта связь выражена (одинаковым порядком слов, темати-

ческими группами слов, видо-временными формами глаголов)?

«Поспевает брусника.

Стали дни холоднее.

И от птичьего крика

В сердце только грустнее.

Стаи птиц улетают

Прочь за синее море.

Все деревья блистают

В разноцветном уборе» (К. Бальмонт).

10. Напишите сочинение на одну из данных тем. Аргументированно докажите, что ваше сочинение представляет собой текст-рассуждение.

1) *«Уважение к минувшему – вот черта, отличающая образованного человека от дикости»* (А. Пушкин);

2) *«Хорошая книга точно беседа с умным человеком»* (А.Н. Толстой);

3) *«Слово – выражение мысли, и может служить соединению и разделению людей...»* (Л. Толстой);

4) *«Крепкую дружбу и топором не разрубишь»* (Пословица).

11. Составьте текст-описание осенней ночи. Подчеркните в нем видо-временные формы глагола. Определите, какой смысл придают тексту отрицательные предложения.

12. Составьте текст-инструкцию, которой следует пользоваться, работая с магнитофоном. Определите, какого типа текст вы составили (описание, повествование). Каков он по степени обобщенности? Какие средства связи предложений в нем использованы (союзы, местоимения, повторы и т.п.)?

13. Определите, какую роль играют слова одного корня в связности представленного текста. Какого типа этот текст?

«Светила полная луна. Лунный свет освещал дорожку сада и верхушки деревьев. Светлые пятна бродили по земле. Луна освещала садовую ограду и белевшие за ней дома».

14. Составьте сначала текст-описание, затем — текст-повествование на тему «Летний день». Какими лексическими и грамматическими особенностями различаются эти типы ваших текстов?

15. Сравните, как выражены отношения с предшествующим предложением сложносочиненных предложений однородного состава (отношения соединительные и разделительные) и сложносочиненных предложений неоднородного состава, в которых простые предложения сами связаны друг с другом цепной связью. Подчеркните слова, как-то повторяющие компоненты предшествующего текста:

1) *«Вспомнился мне В. Н. Яхонтов в связи с его частыми выступлениями у нас, в студенческой аудитории. Он читал «Евгения Онегина», и все это казалось великолепно поставленным спектаклем огромной эмоциональной силы» (В. Немцов);*

2) *«Качается фонарь туда-сюда, двигая неровный круг света. И то выступает припадающий и откидывающийся гармонист, то длинный с вытянутым лицом скрипач» (А. Серафимович);*

3) *«Мне хотелось поговорить с Натальей Савишной о нашем несчастье. Я знал ее искренность и любовь, и потому поплакать с нею было для меня отрадой» (Л. Толстой);*

4) *«Сквозь белесую муть траурно проступает силуэт мельницы. Присмотрелась. Не то маячила темная фигура человека, не то дерево ложилось за окном тенью» (А. Серафимович);*

5) *«Мельница вдруг раздвинулась до огромных размеров. И тихо ворочалось колесо, и стояла она одна, заслонив чернотой своего силуэта лес, пески, прошлую жизнь»* (А. Серафимович).

16. Сравните особенности синтаксиса, употребления видо-временных форм, способов связи предложений в разных видах текста, проанализировав отрывки:

1) из гл. II романа М. Лермонтова «Герой нашего времени»;

2) из романа И. Тургенева «Дворянское гнездо» — от слов «Пробило десять часов» до слов «Паншин сел на дрожки»;

3) начало повести А. Пушкина «Станционный смотритель».

Проследите, как зависят средства связи предложений в тексте от его типа (описание, повествование, рассуждение).

17. Определите, в чем в данном тексте заключаются ошибки в использовании личного местоимения. Употребите местоимения так, чтобы они указывали на строго определенное существительное в предшествующем предложении, если есть необходимость, замените местоимение существительным.

«Подумав, он решил пойти со школьными друзьями в воскресный день в лес. Взяв с собой корзинку, нож и немного еды, он отправился к старому камню, где у них была назначена встреча. Он был в хорошем настроении, его глаза излучали радость. Они поздоровались, обнялись и пошли за грибами. Их так обрадовала эта встреча, что они без умолку всю дорогу рассказывали друг другу, как жили весь этот год, чем занимались, что у них произошло интерес-

ного. Все-таки школьная дружба — она самая верная, ее не сотрут даже годы!»

18. Какого типа текст перед вами? Аргументируйте свой ответ.

«Направо темнели холмы, которые, казалось, заслонили собой что-то неведомое и странное. Налево все небо над горизонтом было залито багровым заревом, и трудно было понять, был ли это где-нибудь пожар или собиралась восходить луна» (А. Чехов).

19. Каков характер связи предложений в данном тексте? С помощью каких средств (лексических, грамматических) осуществляется связь предложений в тексте?

«Роль литературы огромна, и счастлив тот народ, который имеет великую литературу на своем родном языке. Чтобы воспринять культурные ценности во всей их полноте, необходимо знать их происхождение, процесс их созидания и исторического изменения, заложенную в них культурную память. Чтобы глубоко и точно воспринять художественное произведение, надо знать, кем, как и при каких обстоятельствах оно создавалось. Так же точно и литературу в целом мы по-настоящему поймем, когда будем знать, как она создавалась, формировалась и участвовала в жизни народа.

Русскую историю без русской литературы так же трудно себе представить, как Россию без русской природы или без ее исторических городов и сел. Сколько бы ни изменялся облик городов и сел, памятников архитектуры и русской культуры в целом — их существование в истории вечно и неуничтожимо» (Д. Лихачев).

Заключение

Итак, все разделы грамматики тесно взаимосвязаны, и изучать их изолированно друг от друга невозможно.

Нельзя изучать состав слова и словообразование, не имея хотя бы элементарных сведений об изменении разных частей речи.

Нельзя изучать морфологию, не обращая внимания на синтаксические функции слов, коммуникативную направленность разных морфологических форм и частей речи.

Нельзя изучать синтаксис, не учитывая того, какие части речи служат объединению слов и предикативных частей в единое целое — высказывание.

Нелепо также изучать разделы морфологии, не обратив внимания на то, какую роль выполняют морфемы, морфологические формы слов, местоимения, глаголы, отвлеченные существительные, союзы в построении текста.

Учителю надо помнить, что любое занятие по грамматике должно завершаться показом того, как изучаемый грамматический объект используется в текстообразовании, в построении определенного типа текста.

Важным является также введение в преподавание алгоритмов, которые могут быть использованы и при компьютерном обучении.

Освоив основы грамматики, учащиеся легко перейдут к следующему этапу — составлению связных тек-

стов с помощью изученных ими грамматических категорий.

На занятиях же, которые будут отведены непосредственно тексту, учитель сможет показать, как функционирует весь комплекс морфологических связующих, текстообразующих средств в разных типах текста.

Ведь самый распространенный недостаток в построении учащимися связного текста — это неумение связать между собой предложения и более крупные части текста, т.е. неумение использовать словообразовательные и морфологические средства в качестве текстообразующих.

Задача учителя — преодолеть этот существенный недостаток, мешающий успешному формированию коммуникативной компетенции учащихся.

Литература

1. *Белошапкова В. А.* Сложное предложение в современном русском языке. М., 1967.
2. *Белошапкова В. А.* Современный русский язык. Синтаксис. М., 1977.
3. *Богданова Г. А.* Морфемный разбор как средство развития интереса учащихся к русскому языку // Рус. яз. в shk. 1982. № 5.
4. *Брусенская Л. А., Гаврилова Г. Ф.* Пособие по грамматике русского языка. Ростов н/Д, 1997.
5. *Введенская Л. А., Червицкий П. П.* Теория и практика русской речи. Ростов н/Д, 1997.
6. *Власенков А. И., Рыбченкова Л. М.* Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи. М., 1996,
7. *Гаврилова Г. Ф.* К проблеме семантики сложно-подчиненного предложения // Актуальные проблемы сложного предложения. Тверь, 1993.
8. *Гаврилова Г. Ф.* Проблемные вопросы и ситуации при изучении грамматики // Рус. яз. в shk. 1991. № 2.
9. Грамматика современного русского литературного языка / Отв. ред. Н. Ю.Шведова. М., 1980.
10. *Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.
11. *Ипполитова Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 1998.

12. *Львова С. И.* Словообразовательная модель как объект анализа на уроках русского языка // Рус. яз. в shk. 1993. № 3.

13. *Львова С. И.* Уроки словесности. 5–9 классы: Пособие для учителя. М., 1996.

14. *Московкина Р. А.* Изучение сложного предложения в школе. М., 1981.

15. *Чепасова А. М., Чередниченко А. П.* Современный русский язык: Таблицы по грамматике. М., 1999.

Содержание

Введение	3
Раздел 1. Словообразование, состав слова на уроках русского языка	9
1.1. От словообразования к составу слова	9
1.2. Упражнения и задания по словообразованию	16
Раздел 2. Изучение морфологии как основа формирования интеллекта и коммуникативной компетенции учащихся	24
2.1. Проблемные вопросы и ситуации на уроках морфологии	24
2.2. Изучение и повторение морфологии на коммуникативной основе	34
Раздел 3. Изучение синтаксиса сложного предложения в школе; системность, коммуникативная направленность	55
3.1. Вводные замечания	55
3.2. Алгоритмы как прием распознавания типов сложного предложения	63
3.3. Системность как основа изучения сложносочиненного предложения	77
3.4. Изучение разновидностей сложноподчиненного предложения в их системных отношениях	84

3.5. Изучение сложноподчиненного предложения на коммуникативной основе	108
3.6. Схемы и образцы разбора сложноподчиненного предложения	124
3.7. Упражнения и задания	128
 Раздел 4. Текст как основной объект грамматики	 135
Заключение	152
Литература	154

Серия «Библиотека учителя»

Гаврилова Г. Ф., Редкозубова Т. М.

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Пособие для учителя

Ответственный

редактор

А. Спивак

Корректор

Н. Смирнова

Компьютерный

дизайн

С. Демченко

Дизайн обложки

М. Сафиулина

Сдано в набор 18.10.2006 г. Подписано в печать 28.11.2006 г.

Формат 84x108¹/₃₂. Бумага типографская № 2.

Гарнитура Школьная.

Тираж 4 000. Заказ № 4005.

Издательство «ФЕНИКС»

344082, г. Ростов н/Д, пер. Халтуринский, 80

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО «ИПП «Курск».

305007, г. Курск, ул. Энгельса, 109.

E-mail: kursk-2005@yandex.ru www.petit.ru

Качество печати соответствует качеству
предоставленных заказчиком диапозитивов.



**Торговый Дом
Феникс**

344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 80
Тел. (863) 261-89-53, 261-89-54, 261-89-55,
261-89-56, 261-89-57, факс 261-89-58
e-mail: torg@phoenixrostov.ru

Для крупнооптовых покупателей

Представительства в г. Москва

ул. Космонавта Волкова, д. 25/2, 1-й этаж, район метро «Войковское»
Контактное лицо — Моисеенко Сергей Николаевич
Тел. (495) 156-05-68, 450-08-35; 8-916-523-4376 ; e-mail: fenix-m@ultranet.ru

Шоссе Фрезер, д. 17, район метро «Авиамоторная»
Директор — Мячин Виталий Васильевич
Тел. (495) 107-44-98, 517-32-95, 711-79-81, 8-501-413-75-78;
e-mail: mosfen@bk.ru; mosfen@pochta.ru

Издательский Торговый Дом «КноРус»
ул. Б. Переяславская, 46, Метро «Рижская», «Проспект Мира»
Контактное лицо — Лебедев Андрей
Тел. (495) 680-02-07, 680-72-54, 680-91-06, 680-92-13; e-mail: phoenix@knorus.ru

Представительство в г. Санкт-Петербург

198096, Санкт-Петербург, ул. Кронштадтская, 11, офис 17
Директор — Стрельникова Оксана Борисовна
Тел. (812) 335-34-84; e-mail: strelnikova.fenix@ptmail.ru

Представительство в г. Новосибирск

000 «ТОП-Книга». г. Новосибирск, ул. Арбузова, 1/1
Менеджер — Михайлова Наталья
Тел. (3832) 36-10-28 доб. 1438; e-mail: phoenix@top-kniga.ru

Представительство в Украине

000 ИКЦ «Кредо». г. Донецк, ул. Университетская, 96
Тел. +38 (062) 345-63-08, 339-60-85; e-mail: moiseenko@skif.net

Самара и Тольятти

«Чакона» — книготорговая фирма
г. Самара, ул. Чкалова, 100; Тел. (846) 242-96-30
г. Тольятти. 15-й квартал, ул. Автостроителей, 56а, 2-й этаж
Тел. (8482) 30-84-17, 76-29-05
интернет магазин: www.chaconne.ru

Сайт Издательства «Феникс» <http://www.phoenixrostov.ru>

По вопросам издания книг:

Тел. 8-863-2618950; e-mail: office@phoenixrostov.ru

ISBN 978-5-222-10591-7

