

Е.Ф. ГЛЕБОВА

УРОКИ
РУССКОГО
ЯЗЫКА

В 7 КЛАССЕ

СОДЕРЖАНИЕ

О системе работы по синтаксису в VII классе	3
Повторение изученного в IV—VI классах	11
Синтаксис и пунктуация	24
Словосочетание и предложение	—
Простые предложения с двумя главными членами	44
Простые предложения с одним главным членом	69
Неполные предложения	87
Предложения с однородными членами	91
Предложения с обращениями, вводными словами, словами <i>да, нет</i> и междометиями	107
Предложения с обособленными членами. Предложения с уточняющими обособленными членами	121
Прямая и косвенная речь как способы передачи чужой речи	146
Повторение изученного в VII классе	156
Рекомендации по использованию предлагаемой системы работы . . .	166

Е. Ф. ГЛЕБОВА

УРОКИ
РУССКОГО ЯЗЫКА
В 7 КЛАССЕ

(Из опыта работы)

Пособие для учителей

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1979

74.261.3
Г 53

Г $\frac{60501-376}{103(03)-79}$ 104-79 4306010000

© Издательство «Просвещение», 1979 г.

О СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО СИНТАКСИСУ В VII КЛАССЕ

Программа по русскому языку и стабильный учебник по синтаксису¹ существенно изменили содержание работы в VII—VIII классах, в связи с чем во многом изменилась и методика, обеспечивающая усвоение синтаксических знаний и умений.

В настоящем пособии представлен обобщенный опыт работы в VII классе по стабильному учебнику. Главное в предлагаемой системе работы — это методические средства, с помощью которых систематические знания школьников по синтаксису можно перевести в системные, т. е. емкие, удобные для практического пользования.

Очевидно, что уровень подготовки учащихся VII—VIII классов по русскому языку в разных школах и даже разных классах одной школы неодинаков. Однако в широкой педагогической практике знания по синтаксису, как и по языку вообще, чаще всего не складываются в сознании школьников в какую-либо систему, а носят отрывочный, рядоположный характер. Не связанными между собой оказываются для учащихся даже основные понятия синтаксической науки, такие, как предложение, простое предложение, сложное предложение, грамматическая основа, тип предложения и т. д. Далеко не всегда осмысление теоретических сведений согласуется с практическими умениями. Значительная часть учащихся не умеет оперировать изученными понятиями в целях приобретения новых знаний.

Все это говорит, во-первых, об отсутствии у учащихся системного знания синтаксиса, во-вторых, о том, что подобный результат не является прямым следствием работы отдельных учителей и объясняется, стало быть, недостаточной разработанностью методики обучения синтаксису.

В методической литературе и школьной практике установилась традиция последовательно изучать различные типы предложений. Эта рекомендация небезосновательна. Понятно, что нельзя изучать сложное предложение до тех пор, пока не изучено простое, или односоставное прежде двусоставного,

¹ Бархударов С. Г. и др. Русский язык. Учебник для VII—VIII классов. 7-е изд. М., 1979.

так же как и обособление второстепенных членов до рассмотрения групп второстепенных членов по значению и т. п. Последовательное изучение типов предложения обеспечивает систематичность знаний учащихся. При несомненных достоинствах такие знания отличаются серьезными недостатками: они разрозненны, некомпактны и, следовательно, недостаточно подвижны.

Логическим развитием систематичности является системность. И систематичность, и системность соотносятся с системой, но употребляться как синонимы не могут. Это разные качества знаний. В основе тех и других знаний лежат связи между понятиями, правилами. Различия обуславливаются разным характером этих связей. Знания учащихся становятся систематическими, если изучаемые явления синтаксиса и соответствующие им понятия осмысливаются в линейных связях. Когда синтаксические явления осознаются к тому же в объемных (вертикальных) связях, знания приобретают характеристику системности.

Например, простое и сложное предложения по линии грамматической основы соотносятся друг с другом как предложения с одним или несколькими грамматическими центрами. В то же время они связаны основными признаками предложения вертикально: оба характеризуются интонационной законченностью, смысловой и грамматической взаимосвязью слов, наличием грамматической основы и т. д.

«Объемная (нелинейная) группировка знаний занимает в памяти меньше места, чем линейная. Поэтому системная форма хранения информации в памяти служит уплотнению знаний, а следовательно, и уменьшению нагрузки на память учащихся, что имеет большое дидактическое значение»¹.

Систематические знания, получаемые учащимися при первичном изучении синтаксического материала, не могут в итоге сами собой перестроиться в системные.

Многолетний опыт работы автора пособия, а также лучших учителей г. Горького и области, и в первую очередь А. Е. Богдановой, М. С. Хазановой, С. С. Виноградовой, Л. Н. Почтиной, И. П. Кабатовой, А. Г. Жуковой, Т. А. Коткис, Е. И. Матигиной и др., показывает, что разрозненные синтаксические знания учащихся можно объединить в единое целое, растянутые — уплотнить при условии изучения синтаксических явлений не только в отличительных, но и в общих признаках.

К VII классу учащиеся умеют устанавливать связи между явлениями языка внутри однородной группы. Это создает реальные условия для установления связей между отдельными группами разнородных языковых явлений, а затем и явлений языка в целом. Так, в нашем опыте мы учили школьников сопоставлять двусоставные и односоставные предложения по общему для них признаку — наличию грамматической основы, а пред-

¹ Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старших школьников. М., 1978, с. 26.

ложения с подлежащим и сказуемым, а также без них — на основе интонационной законченности. Одновременно, в их общих и отличительных признаках, рассматривались предложения простые и сложные; повествовательные, вопросительные и побудительные; распространенные и нераспространенные, полные и неполные, неосложненные и осложненные предложения.

Линейные связи между синтаксическими явлениями сохраняются, но расстояние во времени их изучения значительно сокращается, за счет чего учащиеся легко осмысливают взаимосвязанность явлений. Одновременное рассмотрение сопоставимых синтаксических конструкций создает условия для осознания их и в вертикальных связях, отчего знания учеников уже при первичном усвоении материала приобретают объемный, системный характер. Каких-либо дополнительных сведений сверх программы учащиеся не получают. Строятся системные знания школьников по синтаксису с помощью таких, например, вопросов: «Почему те или другие предложения можно объединить?», «Какой признак для тех или иных предложений является общим?», «Что общего между предложениями...?» и т. п. Следует заметить, что подобные вопросы для школьной практики не новы, но используются они обычно для обнаружения близких связей между изучаемыми явлениями. В нашей системе работы они распространялись и на установление дальних связей — к тому же не только на этапе обобщающего закрепления изученного, но и в процессе первичного усвоения разных типов предложений.

Опыт работы показал, что разрозненные теоретические сведения объединяются в сознании учащихся, растянутые знания уплотняются, если изучению конкретных синтаксических понятий предпослать работу над обобщающими понятиями, в нашем случае — над основными признаками предложения. Тем самым создаются условия для систематизации и обобщения изученного не только на заключительном этапе работы над темой, но и в момент усвоения нового как его включение в систему изученного.

«В работе над синтаксисом русского языка, — пишет В. П. Озерская, — центральное место должен занимать процесс формирования понятий»¹. В школе на уроках русского языка ему отводится значительное место. Однако школьников часто учат тому, что они знают, умеют. Не повторяют, не воспроизводят изученное, а дают как новое. Например, в IV классе изучаются члены предложения. Почти в том же объеме (кроме сказуемого) идут они в VII классе. В IV классе работают над однородными членами, соединенными только интонацией, интонацией и союзами *и, а, да, но*. В VII классе те же способы объ-

¹ Озерская В. П. Теоретические основы изучения синтаксиса в курсе морфологии. — В кн.: Теория методики русского языка. М., 1978, с. 29.

единения однородных членов изучаются в равной мере, как и новые.

Как следствие, учителю в таких случаях трудно бывает добиться эффекта новизны, а у учащихся снижается интерес к работе.

В нашей системе работы четко учитывалось, какие ранее известные учащимся понятия воспроизводятся, какие интерпретируются по-новому; за счет каких признаков уточняются, расширяются известные, а какие даются вновь. В целях системного знания синтаксиса ученикам чаще всего подавались одновременно два и более синтаксических явления. Таким образом, в сознании школьников возникали не только соответствующие понятия, но и связи между ними. Особенное значение в этом процессе, как показал опыт, имеет работа над параллельными синтаксическими конструкциями с одним и тем же или близким лексическим наполнением. Например:

1. Простое и сложное предложения.

Я не знал о его отъезде.— Я не знал, что он уехал; Мальчишки и девчонки, живущие на Токтогулке, достойны своих отцов.— Мальчишки и девчонки, что живут на Токтогулке, достойны своих отцов; Доблестные воины отбивали атаку за атакой, подожгли шестнадцать танков.— Доблестные воины отбивали атаку за атакой, они подожгли шестнадцать танков.

Попарное рассмотрение простых и сложных предложений подводит учащихся не только к выводу об их структурных различиях, но и к пониманию возможного частичного параллелизма выражаемых в них смысловых отношений: дополнение и определение (причастный оборот) в простых предложениях в нашем случае, например, соотносятся с зависимыми предложениями в сложных.

2. Утвердительные — отрицательные предложения.

Я не знал, что он уехал.— Я знал, что он не уехал. Оба предложения сложные. Разный смысл предложений зависит от места отрицания: в первом случае отрицание — при сказуемом главного предложения, во втором — при сказуемом в зависимом предложении.

3. Распространенное — нераспространенное предложения.

Как он уехал? — Как, он уехал?

Предложения простые, вопросительные. В первом случае вопрос касается способа, каким уехал кто-то, во втором — на вопрос не ждут ответа, в форме вопросительного предложения выражается удивление по поводу того, что кто-то уехал. 1-е предложение простое, распространено обстоятельством образа действия, 2-е — нераспространенное.

4. Несогласованные определения и однородные члены предложения.

Дома улицы залиты светом.— Дома, улицы залиты светом.

Предложения простые, повествовательные, распространены

ные. В состав 1-го входит несогласованное определение, в состав 2-го — однородные члены. Смысл предложений соответственно меняется.

Важным составным элементом нашей системы работы является сопоставление предложений с разным лексическим наполнением, но различных или одних и тех же моделей. Так, для грамматического разбора учащимся часто предлагалось не одно, а сразу два предложения, например:

Широкая туча стала расти и показываться из-за вершин деревьев. — Сплошные облака поплыли, понеслись по небу.

Школьники производят синтаксический разбор с графическими обозначениями. Внимание обращается на совпадение графических обозначений, устанавливается общее и различное в строении предложений.

В других случаях учащимся предлагались для анализа предложения, близкие по смыслу, но имеющие совершенно разное лексическое наполнение, построенные по разным моделям, например: *В той стороне, где были приречные луга, поднимался белесый туман. — И от росы побелела на луговинах трава.* (А. Иванов.)

Таким образом, некоторая перестройка линейных связей изучаемых синтаксических явлений под влиянием связей вертикальных создаст благоприятные условия для уплотнения синтаксических знаний учащихся.

На уроках русского языка школьники изучают язык «во всех его проявлениях» и совершенствуют речевые навыки. В широкой педагогической практике эти процессы не всегда пересекаются, часто не взаимообуславливают друг друга.

Преимущественное занятие грамматикой не обеспечивает в должной мере сознательного овладения учащимися языком как средством общения. Как правило, учащиеся конструируют предложения, не заботясь о том, соотносятся ли они с неязыковым содержанием и употребительны ли они в речи. Типично для речи школьников нагромождение придаточных в сложноподчиненных предложениях, например: «Так как дождь затянулся надолго, я очень огорчился, потому что хотел в этот день поехать в лес за грибами». Или учащиеся не предполагают, например, что ряд однородных членов может быть прерван придаточным предложением, и в силу дистантного расположения однородных членов не соотносят их в видо-временных формах: «Она верит, что лепестки золотого василька, приносящие людям счастье, существуют, и не ошиблась». При работе над составным именным и составным глагольным сказуемыми школьников чаще всего знакомят только с перечнем слов, которые могут использоваться в полнозначном и лексически опустошенном вариантах, их связью со словами именной части. В результате в речи учащихся широко распространены ошибки типа «...но со временем они становились изящными, тончайшей работы».

Примеров того, что школьная грамматика не помогла детям избежать ошибок в собственной речи, подметить, исправить их, можно привести огромное количество.

Уроки развития речи в общей системе работы по языку часто оказываются не связанными с изучением грамматики, занимают обособленное положение.

Система работы по развитию речи представлена в пособии в соответствии с программой. Но, учитывая, что знания, формируемые на уроках русского языка, нельзя рассматривать в отрыве от умений и навыков, мы в своей работе особо подчеркивали практический смысл изучения грамматической теории. Для этого внимание учащихся постоянно обращалось на условия, которые следует учитывать при «приложении» сведений из науки о языке в практических целях. Например, при работе над главными членами предложения отмечалось, что подлежащее и сказуемое, а также вспомогательная и основная части составного сказуемого в речи могут находиться на различном расстоянии по отношению друг к другу, могут быть связаны прямым или инверсионным порядком слов, каждый из них или оба могут быть представлены однородными рядами и т. п. Соответственно подбирался материал для упражнений.

Значение подобной работы определяется тем, что учащиеся рассматривают изучаемую грамматику языка в самых разнообразных речевых ситуациях в процессе первичного ее усвоения. Осмысление возможных комбинаций речевых средств, с одной стороны, обеспечивает более плодотворную работу по развитию речи, а с другой, по пунктуации. Естественно, значительно увеличивается и объем практических упражнений. Тем самым происходит перераспределение объема работы над теорией и практикой языка в пользу практических умений и навыков, что не может не сказаться положительно на общей синтаксической подготовке школьников.

Целенаправленный анализ ситуативных положений, изучаемых языковых явлений в речи в свою очередь помогает, как установлено в нашем опыте, более успешному усвоению соответствующей теории. Так, при работе над главными членами предложения особое внимание обращалось на ситуацию, когда с подлежащим «конкурирует» прямое дополнение, когда подлежащее одновременно является присвязочным членом в сложном предложении, а сказуемое «конкурирует» с обобщающим словом при однородных членах и т. п.

В результате наши учащиеся на 97—100% справлялись с вычленением грамматической основы в случаях, обычно очень затрудняющих школьников.

Значительного увеличения объема практических упражнений мы добились в нашем опыте также за счет оперирования «живым» языковым материалом с целью осмысления теоретических сведений. Мы исходили из того, что в основе всякого

научного понятия лежит **практическая деятельность человека**. Опираясь на предметы (в том числе и абстрактными), любой исследователь наблюдает их взаимодействие, устанавливает результаты взаимодействия и **выводит понятия**.

В аналогичную ситуацию мы ставили учащихся. Естественно, что языковой материал, отобранный для осмысления каких-либо теоретических сведений, подавался школьникам не в статической, а в динамической форме. Словосочетания или предложения записывались на отдельные карточки. Поскольку учитель не может пока получить подобного дидактического материала, изготовленного типографским способом, выход из положения в самостоятельности учащихся. В ходе текущего урока, там, где это возможно и удобно, школьники под руководством учителя могут сами заготовить для своей работы на следующем уроке необходимый дидактический материал. Например, в VII классе повторяется изученное о словосочетании в IV классе. В один из моментов работы на уроке учитель просит школьников записать словосочетания или предложения не в тетради, а на карточках. При этом совершенствуется орфографический навык письма и в то же время реализуется принцип наглядности при изучении грамматики.

На следующем уроке в соответствии с заданиями учащиеся оперируют данным материалом, делают теоретические выводы. Таким образом, манипулируя практическими материалами, учащиеся усваивают их как речевые факты. И главное, оперирование конкретными языковыми фактами с целью установления их взаимосвязей создает условия, при которых «научные понятия не усваиваются и не заучиваются, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его (учащегося) собственной мысли»¹.

Все, что делалось на уроках изучения синтаксиса, подчинялось задаче показать школьникам язык как средство общения и предложение как основную его коммуникативную единицу. Соответственно практически строго разграничивались понятия о предложении как о синтаксической модели, конструкции, схеме и как о речевой реализации абстрактной модели с конкретным содержанием коммуникативного характера. Поэтому систематическое изучение синтаксиса в VII классе предваряется небольшой вступительной беседой о языке как «важнейшем средстве человеческого общения». Поэтому же предложение как синтаксическая единица рассматривается в ряду всех других единиц языка. Отмечаются признаки, как их объединяющие, так и отличающие друг от друга. В связи с этим в нашу систему работы легко вписывалось попутное повторение ранее изученного.

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1970, с. 226.

Поскольку речевой (функциональный) план языка невозможно рассматривать без учета стилистических норм, а стилистика как раздел науки о языке изучается в VIII классе, в нашей системе работы в VII классе языковые средства рассматривались с позиции целесообразности их использования в разных типах речи.

Синтаксические знания учащихся, как показал опыт работы, приобретают системный характер, если методика обучения синтаксису строится с учетом анализа линейных и вертикальных связей между изучаемыми явлениями и средствами языка. Для формирования системных знаний школьников чрезвычайно важное значение имеют практические упражнения, отражающие скоординированность системного и функционального планов языка. Причем особое значение для глубокого усвоения теории, а стало быть, для совершенствования как речевых, так и правописных навыков, приобретает работа над комбинациями языковых средств в живой речи.

Наконец, формирование системного знания синтаксиса во многом определяется тем, насколько известные методические средства используются для направления умственных сил учащихся одновременно и на усвоение конкретных языковых средств, и на теоретическое их осмысление.

Конспекты уроков в пособии имеют примерный характер и рассчитаны на их творческое использование в конкретных условиях с учетом рекомендаций, приведенных в конце книги.

ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО В IV—VI КЛАССАХ

Повторение изученного в нашем опыте связывалось главным образом с задачей обеспечить усвоение программного материала по синтаксису. При повторении лексики, например, уточнялось, что конкретное значение слова проявляется только в словосочетании и предложении. В работе над частями речи особенное внимание уделялось их роли в предложении.

Все сведения, отобранные для повторения, так или иначе сводились к предложению.

Чтобы знания учащихся по языку приобрели в итоге системный характер, предложение рассматривалось в сопоставлении со всеми другими единицами языка.

В соответствии с пониманием языка как средства общения и строится повторение. На 1-м уроке проводится беседа о языке как средстве общения. Далее рассматриваются звуки и их роль в языке, сопоставляются части слов, слова и словосочетания. И наконец, уточняется роль предложения в процессе общения.

Практические умения и навыки по синтаксису во многом связаны с умениями и навыками по лексике и морфологии. Поэтому в ходе повторения серьезное внимание уделялось упражнениям, обеспечивающим совершенствование речевых, грамматических и орфографических навыков, определенных программой для IV—VI классов. Учащиеся тренировались в различных видах грамматического разбора, работали над синонимией значимых частей слов, слов и словосочетаний, устанавливали взаимосвязь между лексическим и грамматическим значением и морфологической структурой слова, сравнивали разные части речи по сходным и различным признакам. И все это делалось на материале, позволяющем закреплять самые различные речевые и орфографические навыки.

Работа по развитию связной речи в соответствии с рекомендацией учебника проводилась по упр. 40.

Примерное планирование изучения темы (6 ч.): 1) Язык как средство общения — 1 ч. 2) Звуки речи и их роль в языке — 1 ч. 3) Словосочетание — слово — значимая часть слова — 1 ч. 4) Части речи — 2 ч. 5) Предложение и его роль в процессе общения — 1 ч.

Урок 1. Язык как средство общения

I. Вступительное слово учителя.

Язык — важнейшее средство общения людей, средство передачи мысли, переработки и хранения информации. Язык слов имеется только у человека, языком человек овладевает с детства, общаясь с другими людьми. Язык объединяет разные поколения и разные социальные группы. Язык возник как «потребность что-то сказать друг другу» во время «совместной деятельности» (Ф. Энгельс).

Известны единичные случаи изоляции очень маленьких детей от человеческого коллектива. Например, в Индии в 1920 году была найдена 7—8-летняя девочка, выросшая вместе с волчатами. Она ходила на четвереньках, пила лакая, издавала звуки, похожие на рычание. Говорить она не умела, хотя ее органы речи были вполне нормальными. Дети бывали вскормлены и воспитаны другими животными — медведями, леопардами, обезьянами и даже... овцой. Их горло издавало сигнальные крики тех животных, которые их воспитывали: урчание, визг, блеяние. С огромным трудом удавалось потом обучить их говорить по-человечески.

Человек не рождается со способностью говорить на определенном языке. Хотя речевой аппарат у всех людей одинаков, речь не является биологическим, природным свойством человека — таким, как способность есть, пить, ходить и т. д. Ребенок может начать говорить и не на языке родителей, а на языке окружающих его людей. Так, например, сын монгола будет иметь широкое лицо, узкий разрез глаз, желтую кожу, но он заговорит по-русски, если ему придется воспитываться среди русских.

II. Беседа о средствах общения людей и о месте языка среди них.

1) Могут ли люди жить без общения друг с другом? 2) Как люди общаются? Какие есть для этого средства? 3) Когда человек прибегает к жестам, мимике, различной сигнализации, кодам и шифрам, научной символике? 4) Почему язык — «важнейшее средство человеческого общения»?

III. Анализ схемы «устройства» языка.

предложение
словосочетание
слово
значимая часть слова
звук

предложение
словосочетание → синтаксис

слово —————→ лексика
словообразование
морфология

значимая часть слова → словообразование
звук —————→ фонетика

Внимание учащихся особо обращается на то, что звуки не обладают лексическим значением, а служат для образования

значимых частей слова, слов. Слова передают лексические значения. Слова образуют словосочетания, а предложение организует слова и словосочетания в целях общения.

IV. Тренировочные упражнения.

Расчленить данный текст на предложения.

Щедр июль после дождя много выскочило в лесу крепышей-подъельшей подосиновиков лисичек ненароком открываешь на лесных речках полянках ягодные клады в жару раньше срока подошли земляника и черника возьми корзинку и в лес с шумом сорвется с кустов малины ватага скворцов зайчиха с зайчатами тихо сидят в ямках гнездышках бегать нельзя ведь на бегу заяц оставляет пахучий след вот почему в жатву на косилках ставят отпугивающие средства надо беречь молодняк легко срезает мокрые травы коса прятать лето в душистые стога самое прекрасное занятие земледельца.

(Б. Тимофеев.)

Школьники под руководством учителя общими усилиями устанавливают, что предложение *Щедр июль* членится на слова *щедр, июль*. Указывается, что словосочетаний в этом предложении нет, так как оно состоит только из подлежащего и сказуемого. Оба слова равны корню. Значение слов: «обильный» (когда это слово употребляется применительно к человеку, оно имеет значение «нескупой»); «седьмой месяц календарного года, название одного из летних месяцев». Первое слово односложное, второе — двусложное. *Щедр* [ш'эдр], *июль* [ий'ул'].

V. Изложение отрывка из романа А. Иванова «Вечный зов».

Внимание учащихся обращается на то, что слово должно точно передавать понятие.

Однажды вечером, когда работали еще на прополке, Димка долго не мог заснуть, лежал и слушал, как где-то поблизости кричат перепела. Он осторожно поднялся, вышел из риги, постоял у стенки. День был, как всегда, жаркий, а теперь на землю упала прохлада, в той стороне, где были приречные луга, поднимался белесый туман, над Звенигорой вспыхивали, прокалывая мутное небо, первые звезды. «Спать пора, спать пора...» — все уговаривали кого-то перепела, потом где-то в кустах, недалеко от риги, ухнула сова и перепела сразу умолкли. Пахло остывающей сосновой смолой. Димке почему-то было грустновато, он присел на травянистую землю у стенки риги, ожидая чего-то, еще каких-то звуков умирающего дня. Но теперь было тихо, и ему вдруг захотелось описать стихами эту тишину, этот вечер, в голове завертелась первая строчка: «холодный вечерний воздух... холодный вечерний воздух...» Он нащупал в кармане огрызок карандаша, который все время носил с собой, достал старое Семкино письмо и в полутьме быстро, без всяких помазок и исправлений, набросал на краю листка, где было свободное место:

Стылый вечерний воздух
Густо пропах смолой.
Солнце, рассыпав звезды,
Спряталось за горой.

«Спать!» — перепелка запела,
Ухнула глухо сова.
И от росы побелела
На луговинах трава...

Написал это — и поразился: ведь у него получились, кажется, стихи, настоящие стихи! Первое слово «холодный» как-то само собой заменилось на «стылый», и он почувствовал, что это лучше и правильнее, воздух действительно был не холодный, он, нагретый за день, потихоньку остывал, становился стылым.

Домашнее задание: упр. 11.

Урок 2. Звуки речи и их роль в языке

I. Повторение изученного о гласных и согласных звуках русского языка.

1. По данному плану рассказать о гласных и согласных звуках.

1. По какому признаку звуки делятся на гласные и согласные? (По участию голоса и шума в их образовании.)

2. Какие звуки называются гласными? согласными?

3. Что общего между гласными и согласными звуками? (Смыслоразличительная роль, те и другие образуют значимые части слова.)

4. Роль гласных и согласных звуков в образовании слогов.

2. Составить общими усилиями план рассказа о делении звуков по мягкости-твердости и звонкости-глухости.

Отмечается, что звуки, сочетания звуков на письме обозначаются буквами, что в отличие от алфавита, являющегося простым перечнем букв, графика рассматривает соотношение между буквами и звуками речи.

II. Упражнения в анализе способов обозначения мягкости согласных на письме.

1. Из упражнения предыдущего урока (с. 13) выписать слова, в которых мягкость согласных обозначается разными способами.

2. Ответить на вопросы.

1) Назвать способы обозначения мягкости на письме. 2) Что обозначает *ь* в слове *беречь*? 3) Почему не нужен *ь* в слове (на) *речках*? 4) Почему в словах *возьми*, *Кузьма* пишется *ь*, а в словах *извозчик*, *перевозчик* не пишется?

В итоге работы учащимся предлагается подумать о связи фонетики с орфографией. Ученики подводятся к следующим выводам: 1) Очень многие слова пишутся так, как слышатся (*лес*, *бегать*, *вот*). 2) Значимые части слова пишутся по одному закону (*сорвется* — *сорванные*). 3) Противоречия: написание *ь* после твердых согласных (*открываешь*, но *камыш*, *шалаш*, *страж*), после мягкого *ч* (*беречь*, но *шипуч*, *живуч*).

III. Лексико-стилистическая работа на материале орфографии по теме урока.

1. Написать под диктовку.

Желудь, жердочка, жокей, жонглер, желто-розовый, шорник, шепот, шорох, шовинизм, решетка, трещотка, отчет, жестокость, черствость, желчность, чопорность, шокировать.

2. Изменить данные слова так, чтобы они приобрели уменьшительно-ласкательное или пренебрежительное значение. Указать, чем отличается написание таких слов от написаний слов из предыдущего упражнения.

Собака, нога, рубашка, бумажка, река, шапка.

3. Объединить слова в тематические группы: названия а) профессий человека, б) явлений природы, в) предметов, связанных с дорогой, — и написать их в форме творительного падежа един-

ственного числа. Сделать общий вывод о правописании *о, ё* после шипящих и *ц*.

Багаж, вышивальщица, кружевница, кузнец, камыш, косяк, ноша, поклажа, рося, секретарша, саквояж, ткач, чаща.

IV. Объяснительный диктант.

Мальчонкой, в военную пору, я никогда не наедался хлеба вдосталь. А были весны и вовсе голодные. Мама, уходя на работу, давала всем нам по кусочку хлеба, а самый маленький кусочек брала с собою на весь день. Поздно вечером возвращалась мать домой, вынимала из кошелки ситцевый платочек, развязывала его и давала мне в ручонку ломтик хлеба. — Возьми, сыночек, это тебе хлеб от зайчонка, — говорила она. Но однажды сказка, в которую я верил, оборвалась вмиг: старший брат Кузьма толкнул меня в плечо и шепотом сказал: «Мама свой кусок хлеба не ест, тебе приносит, а ты — от зайчонка, от зайчонка!» Хлеб застрял у меня в горле. Я плакал. Мне так хотелось верить, что мама приносила его от зайчонка.

(М. М а щ е н к о.)

В заключение урока учащиеся подводят к следующим выводам: 1) Звуки речи сами по себе не имеют значения, а приобретают смысловозначительную роль, образуя слова. 2) Слова передают понятие о предмете. 3) Язык как средство человеческого общения имеет устную и письменную формы. Письменная форма языка потребовала изобретения специальных знаков для обозначения звуков (графика) и правил правописания (орфография).

Д о м а ш н е е з а д а н и е: подготовить связные рассказы о делении согласных звуков по мягкости-твёрдости, звонкости-глухости, об обозначении мягкости на письме; упр. 7, 8.

У р о к 3. Словосочетание — слово — значимая часть слова

I. Работа над синонимией слов и словосочетаний.

Написать под диктовку словосочетания, подобрать к ним слова-синонимы.

Вечернее время, родные места, быть в дружеских отношениях, пылуший здоровьем, в добром здравии, снимать вопрос, вступать в разговор.

Уточняется, в какой речи более употребительны данные словосочетания, а в какой — синонимичные им слова.

II. Упражнения в анализе лексических значений слов, словосочетаний, фразеологизмов.

1. Выписать из «Словаря русского языка» С. И. Ожегова статьи о лексическом значении слова *язык*.

2. Устно определить значение слова *язык* в каждом из написанных на доске предложений. Выписать словосочетания со словом *язык*.

Язык мой — враг мой. (П о с л о в и ц а.) Правдив и свободен их вещей язык. (А. С. П у ш к и н.) Слух обо мне пройдет по всей Руси великой и назовет меня всяк сущий в ней язык... (А. С. П у ш к и н.) «Давайте сюда языка, братцы». К костру подвели связанного детину. (А. Н. Т о л с т о й.)