***МОУ «Средняя общеобразовательная школа***

***п. Целинный Перелюбского района***

***Саратовской области»***

*Работа с текстом*

**Учитель русского языка**

**и литературы**

**Рожко Галина Михайловна**

**2009 г.**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…………………………………………………………………………………...3

1.ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ………………….5

2. ОСНОВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА……8

3. АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ОСНОВНЫЙ ВИД РАБОТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИЗЛОЖЕНИЮ И СОЧИНЕНИЮ………………………………………………………….15

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………......................................33

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК……………………………………………………...34

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Комплексная работа с текстом……………………………………….35

ПРИЛОЖЕНЕ 2. Открытый урок по русскому языку «Читая Есенина»………………..44

ВВЕДЕНИЕ

В национальном образовании сегодня провозглашён приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности. Особый смысл при этом получает личностно ориентированное обучение с его направленностью на саморазвитие, самообразование, самореализацию личности. При таком подходе, ориентированном на познании личности обучаемого, развитие личности рассматривается не как формирование у ученика тех или иных качеств, а как развитие положительных свойств и возможностей, которые имеются в его личностном багаже.

Хочется рассказать об одном из вариантов решения сложной и фундаментальной проблемы реализации личностно-ориентированного обучения в процессе преподавания русского языка.

Напомним основные позиции личностно ориентированного обучения на уроках русского языка.

Ученик – субъект обучения. Образовательный процесс – процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене мыслями, сотрудничестве с учителем, одноклассниками, текстом и его автором. Всё подчинено формированию личности ученика.

Работа над освоением учениками определенного минимума «знаний – умений – навыков» заменяется созданием активной речевой среды, способствующей развитию познавательных, эмоциональных, духовных, речевых способностей, формированию творческой личности с индивидуальным языком и стилем. Усвоение знаний из цели образования превращается в средство развития способностей.

Подготовка дидактического материала и построение учебного процесса основываются на глубоком знании и грамотном использовании психологических, возрастных и индивидуальных особенностей личности.

Свойства личности не «задаются» в соответствии с нормативами, а приобретают статус «востребованных»,[[1]](#footnote-1) поскольку они изначально заложены природой в ученике как потенциал его личностного саморазвития.

Ученику предоставляется свобода выбора цели, содержания, способов учения. В связи с этим изменяется структура урока, появляется потребность в уроках-исследованиях, уроках-практикумах, уроках-дискуссиях и т.п.

Меняется критерий ценности учителя – он тоже самоценен как явление, и не потому, что знает и умеет больше, а потому, что умеет на мотивационной основе организовать педагогический процесс. Учитель и ученик образуют систему отношений, где каждый для другого выступает в качестве источников импульсов для его личностного саморазвития.

Такое обучение возможно только на определённой содержательной основе (культуроёмкой, культуронасыщенной) основе и реализуется в творческой деятельности).

ГЛАВА 1.ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО

Использование текста как средства осуществления личностно ориентированного подхода при изучении русского языка обеспечивает, на наш взгляд, не только разработку общих и частных вопросов персонализации обучения, но и решение таких важных проблем школьного образования, как приобщение учащихся к духовному богатству и красоте родного языка, воспитание вдумчивого и бережного отношения к слову, формирование личности, осознающей необходимость своего культурно-речевого совершенствования.

Осуществление личностно ориентированного подхода на уроках русского языка соотносится с проблемой формирования школьника как языковой личности.

В нашем понимании языковая личность характеризуется не только владением всеми видами речевой деятельности, не только умением правильно и чётко выражать мысли, передавать чувства в устной и письменной речи, но и обладанием индивидуальным авторским стилем. Показателем сформированности языковой личности является также знание процентных тестов (способность определить автора текста, узнать, из какого произведения цитата, и т.п.) – оно свидетельствует о приобщении ученика к лучшим образцам нашей национальной культуры.

В практике своей работы мы рассматриваем личностно ориентированное обучение как адаптивную систему, в которой через организацию единой для всех (в рамках урока), но разнородной образовательной среды создаются условия для внутренней дифференциации каждого ученика на основе его личностных проявлений: познавательных интересов, потребностей, возможностей, личностно значимых ценностей и жизненных установок.

Личностно ориентированная среда на уроке русского языка – это, по нашему мнению, прежде всего развивающая среда, основой которой является текст. Обязательными условиями работы на уроке при этом являются предоставление ученику возможности выбора (цели урока, текста, заданий, справочного материала, формы выполнения работы и т. П.), ориентация на диалог и полилог, создание атмосферы доброжелательности, когда поощряются самостоятельность, инициатива, творчество.

Личностная направленность обучения русскому языку на основе работе с текстом, как показала практика, становится эффективной, если она строится с учётом возрастных, психологических, индивидуальных возможностей школьников, через активизацию их эмоций, интеллектуального интереса, мотивацию, а также через изучение и учёт учебных переживаний.

Существует мнение, что рассматриваемый нами подход не содержит ничего нового, что образование традиционно ориентировалось на личность, что достаточно методик, ориентированных на разноуровневый, дифференцированный и индивидуальный подходы. Однако все они исходят, во-первых, из признания того, что личность активно формируется под влиянием обучающих воздействий (преобладает такая ценность обучения, как знания), во-вторых, из необходимости распределять детей на группы и работать с группой, а не с каждым ребёнком как индивидуальностью. Субъектность, смыслотворчество, критичность и другие, собственно личностные качества не рассматриваются как самоценные.

Личностно ориентированное образование – целостный педагогический процесс, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путём диалога, обмена мыслями, создания произведений индивидуального и коллективного творчества. Это образование, которое обеспечивает личностно смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой детской личности и, опираясь на её способность к самоизменению и культурному развитию, помогает ей самостоятельно решать свои жизненные проблемы.

Научить школьников пользоваться русским (родным) языком как средством общения, средством познания мира и себя в нём, приобщения к культуре, развить их умение грамотно, активно и творчески владеть всеми видами речевой деятельности на родном языке дают возможность уроки, где как высшая единица обучения выступает текст, в котором «интегрируются, объединяются, синтезируется элементы языковой системы»[[2]](#footnote-2). Осуществлению личностного подхода при изучении русского языка способствуют такие виды уроков, как уроки-исследования, уроки-семинары, практикумы, деловые игры, дискуссии, тестирования, включающие аналитическую работу с текстом и предполагающие возможность выбора учениками и самого текста, и заданий, справочного материала, формы выполнения работы и т. п.[[3]](#footnote-3) Подобные уроки создают условия для проявления индивидуальных читательских, исследовательских и творческих способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов школьников.

Такая работа с текстом потребовала изменения структуры урока. В практике нашей работы такой урок (урок-исследование, урок словесности, деловая игра и т. п.) состоит из следующих этапов:

- целеполагание, когда ученики обсуждают тексты и задания с учителем, получают дополнительные инструкции по выбору и выполнению задания;

- планирование; школьники вникают в содержание и идею текста; размышляют над способом выполнения заданий; определяют потребность в справочной литературе и словарях; вырабатывают план действий;

- исследование (исследование текста, решение промежуточных задач);

- дискуссия (устные отчёты о проделанной работе, уточнения, дополнения, формирование выводов); учащиеся обсуждают, анализируют, добавляют, корректируют свои наблюдения;

- итоговая творческая работа, Здесь происходит обобщение материалов в устной или письменной форме: учащиеся размышляют о средствах выражения собственных мыслей и чувств и пишут сочинения-миниатюры, оформляют свои размышления над текстом, готовятся к выразительному чтению и т. п. Учитель оценит не только результат, но и процесс работы.

Языковой материал предъявляется учащимся в виде карточек с текстами, заданиями, справочным и инструктивным сопровождением; различного вида словари лежат на ученических столах и постоянно используется учащимися в процессе работы с текстом.

ГЛАВА 2. ОСНОВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА

В последние годы статьи о комплексном анализе текста в методических изданиях не редкость. В одной из них читаем: «Конечно, работа над текстом каждый раз начинается с того, что ученики вставляют недостающие буквы, знаки препинания и раскрывают скобки».[[4]](#footnote-4) И сразу же возникает цепочка вопросов: есть ли в тексте необходимость для выполнения таких заданий? Не лучше ли подбирать для них отдельные слова, словосочетания, предложения – в зависимости от лингвистической природы изучаемых правил и этапа формирования соответствующих орфографических и пунктуационных навыков? И со скобок ли, букв и знаков препинания надо начинать работу над текстом? Это ли в нём главное?

В большинстве статей о комплексном анализе текста сначала предлагается определить его тему и основную мысль, а затем идёт лингвистический пёстрый набор заданий типа: «найдите в тексте» (или в таком-то абзаце его) существительные (прилагательные, глаголы, наречия), синонимы, антонимы (омонимы, фразеологизмы), односоставные предложения (сложные, бессоюзные) и т. п. Не подменяем ли мы анализ текста элементарным упражнением на узнавание, которое методически целесообразно на первом этапе усвоения изучаемого материала? Допустим, только что узнав, что такое деепричастие, дети (по заданию учителя) находят в предложенном тексте слова, обладающие признаками нового для них лингвистического понятия, «узнают» его. Это уместно, это закономерно. Но почему, анализируя текст, учащиеся должны находить в нём указанные в задании слова и конструкции в отрыве от него идейно-тематического содержания?

Традиционны в статьях о комплексном анализе текста задания типа: «докажите, что это текст». Однако часто предложенный дидактический материал текстом в терминологическом значении этого слова не является. Выходит, ученик должен доказывать недоказуемое. Не мешает ли это формированию в его сознании сложнейшего понятия – «текст»?

Возможно, эти и другие вопросы возникают при чтении статей о комплексном анализе текста потому, что мы, учителя и методисты, не всегда точно понимаем друг друга? И это немудрено при отсутствии единого понимания терминов текст, комплексный анализ текста, а также назначения такого анализа и его организационных форм. Цель данной статьи – поделиться раздумьями по поводу комплексного анализа текста и с помощью психологов, лингвистов, методистов попытаться ответить хотя бы на некоторые связанные с ним вопросы.

В учебной и методической литературе слово *текст* употребляется в разных значениях:

1. Дидактический материал, на котором построено упражнение (здесь могут быть отдельные слова, словосочетания, предложения, отрывок из текста или отрывки из нескольких текстов, целый текст).
2. Сложное синтаксическое целое.
3. Художественное произведение (в отличие от примечаний, комментариев к нему, предисловия, послесловия).[[5]](#footnote-5)
4. Единица языка и речи, обладающая определёнными категориальными признаками.

В лингвистике общепринятого определения текста как единицы языка и речи нет.

В школьной практике категориальными признаками текста принято считать такие, как наличие или возможность заглавия, тема, основная мысль (идея), делимость (начало – зачин, основная часть, конец), смысловая и структурная связность, композиционная завершённость, стилистическое единство.

В нашем понимании комплексный анализ текста – это характеристика его по тем параметрам, признакам, комплекс, единство которых и представляет собою текст. Поэтому принципиальной разницы между заданиями «докажите, что это – текст» и «произведите комплексный анализ текста», думается, нет: и в том и в другом случае речь пойдёт о категориальных признаках, которые надо «увидеть» в данном конкретном тексте и прокомментировать.

Главная цель комплексного анализа текста – обучение школьников правилам, технологии построения текста на примере классики; следовательно, текст для анализа должен быть образцовым. Классический текст – единое целое, где каждый элемент его на месте. В этой связи вызывают сомнение задания на замену авторских элементов текста ученическими. Например: «замените в таком-то абзаце текста причастный оборот придаточным предложением» (или прямую речь косвенной; или простые предложения - сложными и т. п.). Смысл таких заданий непонятен: как будто сам автор (писатель-классик!) не сумел употребить там, где это нужно, придаточное предложение, а не причастный оборот, косвенную речь, а не прямую, сложное предложение, а не простое и т.д.

Упражнения на замену эффективны только в том случае, если предложенный так называемый «рабочий» вариант текста в результате трансформации его улучшается; это – своего рода редактирование. Если школьнику предлагают заменить (т. е. улучшить) элементы классического текста, то не кроется ли здесь опасность, с одной стороны, формализма в обучении языку, с другой – неуважительного уважения детей и подростка к труду писателя?

Из этого вовсе не следует, что надо вообще отказаться от упражнений на замену. Они необходимы, но проводить их целесообразно на материале не классических текстов, а учебных или, по определению Л. П. Федоренко, «испорченных»[[6]](#footnote-6), требующих улучшения.

Хочется ещё раз подчеркнуть: для комплексного анализа подбирается текст такого автора, у которого есть чему учиться.

Основными организационными формами комплексного анализа текста нам представляются следующие:

- коллективная работа класса (под руководством учителя ученики прослеживают развитие мысли в тексте, макро- и микросвязи, взаимодействие языковых единиц и т. д. );

- один из этапов подготовки к изложению или устному пересказу текста – комплексный анализ его в форме коллективной работы класса;

- одна из форм самостоятельной работы учащихся;

- одна из форм проверки знаний, умений и навыков учащихся на экзаменах.

Для самостоятельного анализа учащимся предлагаются небольшие тексты: миниатюры, подобные приводимым ниже, или фрагменты больших текстов, обладающие автономностью и признаками целого текста.

Очень важно разъяснить ученикам логику комплексного анализа текста, его принципиальное отличие от упражнений на узнавание. Хорошо использовать для этого пословицы и миниатюры. Например:

**Ласточка день начинает, а соловей кончает.**

Если задание: «укажите в пословице антонимы», - то ответ: *начинает – кончает.* Если задание: «расскажите, какими средствами выражен смысл этой пословицы», - то ответ должен быть примерно следующим.

В пословице противопоставляются два явления из мира природы: ласточка просыпается и начинает петь (щебетать) ранним утром, в начале дня; соловей поёт поздним вечером, в конце дня. Это противопоставление выражено сложносочинённым предложением, части которого соединяются противительным союзом *а;* глаголы-сказуемые в частях предложения – антонимы *начинает – кончает*; первая часть – предложение двусоставное, полное; вторая – двусоставное, неполное; опущено, но легко восстанавливается по контексту дополнение *день.*

Психологи различают три ступени понимания текста: первая – прочитал текст и не всё в нём понял; вторая – прочитал текст и понял только то, что в нём есть; третья – прочитал текст и понял даже то, чего в нём нет. «Талантливый читатель» (С. Я. Маршак) всегда старается подняться на третью ступень понимания текста, т. е. читает не только текст, но и подтекст, «между строк». Текст, предложенный или самостоятельно выбранный для комплексного анализа, надо прежде всего прочитать так, чтобы подняться на третью ступень понимания его.

Забегая несколько вперёд, скажем: после анализа текст обязательно читается повторно (необходимо восстановить цельность восприятия его). В учебных целях иногда уметен пересказ коллективного анализа текста отдельными учащимися.

Примеры комплексного анализа текста.

Ф. А. Абрамов. «Пинега»[[7]](#footnote-7)

Так как по урокам литературы автор текста известен не всем учащимся, чтению миниатюры предпосылается краткое вступительное слово учителя.

- Фёдор Александрович Абрамов (1920-1983) – прекрасный русский писатель. Он родился и вырос на севере – в Архангельской области, Пинежском районе. Пинега – любимая река его детства.

Потом Фёдор Александрович учился, защитил диссертацию (т. е. стал учёным), преподавал литературу в Ленинградском университете; писал и издавал книги, но о своём родном крае не забывал, часто навещал его, летом обычно там жил. И не случайно главные герои книг Абрамова – простые люди, крестьяне, жители северной деревни и – родная природа.

Вдумаемся в название одной из книг Фёдора Александровича: «Где лето с зимою встречаются» (М., 1987; книга демонстрируется). Нетрудно догадаться, о чём она. – Да, о природе. В этой книге, прекрасно иллюстрированной художником Николаем Александровичем Устиновым, - миниатюры о разных временах года. Одна из них – «Пинега». Помещена это миниатюра в таком «окружении»: до неё – «Погожим летом», после неё – «Ржаное поле»; значит, Пинега в миниатюре – летняя.

Чтение миниатюры:

**Пинега.**

**Утром вышел к реке и ахнул: не узнать старушку. Вечером уходил – ни одного камешка не разглядишь на берегу, всё в серой тине. А сегодня берег блестит, сверкает, как разноцветная мозаика. Ночью прошёл ливень, и вот омылась, принарядилась Пинега.**

- Поднимемся на третью ступень понимания прочитанного текста.

- Прочитав миниатюру, я представила такую картину. Лето. Солнечное, ласковое утро. Река. На берегу её – писатель. Он смотрит на любимую Пинегу, улыбается. У него – прекрасное настроение.

Комплексный анализ текста.

Миниатюра имеет заглавие – «Пинега». Это – имя собственное. Пинега – река в Северо-Европейской части Росси, правый приток Северной Двины (протяжённость её – 779 км ).

В заглавии миниатюры отражена её тема – Пинега (точнее, вид, картина реки в разную погоду и в разное время суток). **Основная мысль** – Пинега для автора родная, любимая река; он ласково называет её старушкой, часто к ней приходит, внимательно присматривается.

Тема и основная мысль миниатюры раскрываются постепенно; поэтому её можно разделить на следующие **структурные части:**

1. Утром – *не узнать старушку.*
2. Вечером (накануне) – *всё в серой тине.*
3. Сегодня – *берег блестит, сверкает.*
4. Причина изменений – *ливень.*

Части миниатюры связаны по смысл и структурно. Смысловая связь их в том, что все они раскрывают одну общую тему и основную мысль. В доказательство смысловой частей текста можно провести диалог с автором (или с текстом).

*Утром вышел к реке и ахнул. Почему? – не узнать старушку. Почему? – вечером уходил – ни одного камешка не разглядишь на берегу, всё в серой тине. А сегодня? – А сегодня берег блестит, сверкает, как разноцветная мозаика. Почему? – ночью прошёл ливень, и вот омылась, принарядилась Пинега.*

Структурно предложения связаны цепным способом; средства межфразовой связи – и лексические, и морфологические. Первое предложение связано с заглавием при помощи слова *река (Пинега* и *река –* контекстуальные синонимы); второе предложение связано с первым при помощи антонимических наречий *вечером – утром;* третье предложение со вторым – при помощи противительного союза *а.* Иантонимы, и противительный союз здесь, конечно, не случайны: ведь в миниатюре описываются изменения, произошедшие на реке. Четвёртое предложение отличается от предыдущего видовременной соотнесённостью глаголов-сказуемых (в третьем предложении глаголы-сказуемые несовершенного вида в форме настоящего времени, а в четвёртом – совершенного вида в форме прошедшего времени); благодаря этим морфологическим различиям более чётко выделяется конец текста. Вторая часть последнего предложения (*и вот омылась, принарядилась Пинега*) возвращает нас к заглавию миниатюры, и текст получает композиционную завершённость.

Стиль миниатюры – художественный. В ней нарисованы конкретные картины: Пинега вечером (накануне), и она же утром (сегодня); выражено авторское отношение к предмету описания – любовь к родной реке. Этим чувством «продиктовано» употребление в переносном значении ласкового слова *старушка,* а также синонимов *блестит, сверкает*, которые для усиления их смысла поставлены рядом, один за другим, и пояснены сравнительным оборотом как *разноцветная мозаика.*

Эмоциональную выразительность описанию придают и разговорные слова: *ахнуть* – глагол, образованный от междометия *ах,* выражающий удивление, восторг, и *принарядилась*. Этот глагол, как и существительное *старушка*, употреблён тоже в переносном значении (его прямое значение – «надеть на себя что-то нарядное, приукраситься чем-либо»).

Итак, признаки целого текста в миниатюре Ф. А. Абрамова «Пинега» - заглавие, идейно-тематическое единство, делимость, связность (смысловая и структурная), композиционная завершённость, стилистическое единство.

ГЛАВА 3. АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ОСНОВНЫЙ ВИД РАБОТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИЗЛОЖЕНИЮ И СОЧИНЕНИЮ

Комплексный анализ текста – это не только интересный, но и чрезвычайно полезный вид работы, при котором осуществляется функциональный и системный подход к изучению языка, а также ярко выявляются межпредметные связи. Работа с текстом развивает у учащихся языковое чутьё, способствует устранению грамматических, стилистических и речевых ошибок, значительно углубляет стилистико-семантическое восприятие произведений художественной литературы. Анализ текста поэтому полезен при подготовке к сочинению и изложению, а также эффективен как форма проведения устного экзамена в IX и XI классах.

Анализ текста – обязательный вид работы при подготовке к изложению, так как он помогает до конца понять текст и его особенности и грамотно пересказать письменно, сохраняя его своеобразие. Именно такие задачи ставятся перед учениками на экзаменационном изложении.

Подготовка к изложению состоит из нескольких этапов. На мой взгляд, она должна складываться из самостоятельной работы учащихся дома и непосредственной работы на уроке. Домашняя работа, направляемая заданиями учителя, предваряет классные занятия и в определённой степени готовит их.

Перед тем как приступить к анализу текста на уроке, ученики получают задание прочитать текст дома и предварительно проанализировать его по следующему плану (и памятка «План анализа текста», и текст должны быть обязательно у каждого ученика как дома, так и во время классной работы).

План анализа текста.

1. Прочитайте текст.
2. Вспомните, что вы знаете о его авторе. Если не знаете, постарайтесь узнать из справочной литературы.
3. К какому функциональному стилю речи принадлежит текст? (Художественному, публицистическому, научному/научно-популярному?)
4. Какого типа речи текст? (Описание, повествование, рассуждение?)
5. Определите жанр текста. (Эпизод художественного произведения, очерк, воспоминание, притча, легенда, стихотворение в прозе и пр.?) Какое настроение преобладает в тексте?
6. Определите тему текста.
7. Если текст не имеет заглавия, озаглавьте его. Если заглавие уже есть, подумайте над его смыслом. (Почему именно такое заглавие выбрал автор?)
8. Разделите текст на смысловые части, составьте для себя его план.
9. Как связаны части текста? Обратите внимание на лексические и синтаксические средства связи (повторяющиеся слова, синтаксические параллели или, наоборот, резкое изменение синтаксических конструкций и интонации).
10. Как соотносятся начало и конец текста?

11.На каком приёме/приёмах построен текст? (Сопоставление, противопоставление; постепенное усиление чувства, постепенное развитие мысли; быстрая смена событий, динамичность; неторопливое созерцание и пр.)

12. Отметьте основные образы текста (не забудьте об образе автора).

1. Понаблюдайте над лексикой текста:

- найдите незнакомые или непонятные слова и установите их значение

по словарю; обратите внимание на правописание этих слов;

- найдите опорные слова в каждой части текста;

- найдите в тексте контекстуальные синонимы и/или антонимы;

- найдите многозначные слова и слова, употреблённые в тексте в переносном значении;

- обратите внимание на стилевую принадлежность лексики, на употребление архаизмов, историзмов, неологизмов; на эмоционально-оценочные слова, на просторечные или, наоборот, слова возвышенного стиля (зачем они употреблены автором?);

- выделите фразеологизмы (зачем они употреблены?);

- обратите внимание на средства художественной выразительности, если они применяются автором (эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения).

1. Понаблюдайте над фонетическими средствами, которыми пользуется

автор (повторение определённых согласных звуков – аллитерация, повторение гласных звуков – ассонанс). Чего достигает автор их употреблением?

15. Какими морфологическими средствами пользуется автор? (Обилие глаголов или деепричастий для передачи действия или для динамичного описания чего-то изменяющегося, движущегося; обилие прилагательных при описании предметов или пейзажа; употребление частиц – ограничительных, выделительных, усилительных, подчёркивающих неожиданность происходящего, передающих удивление, восхищение и т. д.)

16. Понаблюдайте над синтаксисом текста. (Употребление предложений определённой структуры: коротких, лаконичных или пространных; простых или сложных; назывных, безличных, обобщённо-личных, - употребление инверсий, восклицательных, вопросительных предложений, многоточия, перечислений, прямой речи, диалога и пр.)

17. Сформулируйте идею текста (что хотел сказать автор, зачем он создал этот текст). Помните, что идеей можно назвать не только выражение определённой мысли, но и передачу какого-то чувства, настроения, состояния.

18. Каково ваше впечатление от текста?

19. Для лучшего понимания текста сопоставьте его с другим, данным учителем для сравнения.

При анализе текста помните, что рассмотреть все вопросы на материале одного текста невозможно и не нужно. Объём разбора определяется характером самого текста и его особенностями.

Безусловно, такой предварительный анализ требует времени и определённых навыков, поэтому в начале работы (в IX классе) он поэтапно контролируется учителем на уроках. Например, первое задание ограничивается 1-5 пунктами анализа и проверяется и корректируется на уроке. Затем такая же работа проводится по пунктам 7-10, 11-12, 13-14, 15-16, 17-19, занимая 15-20 минут урока, посвящённого подготовке к экзаменам. Только после того как учитель убедился, что ученики владеют основами анализа текста, он может дать это задание полностью для предварительной самостоятельной домашней работы. Одиннадцатиклассники могут сразу готовить дома весь анализ предложенного текста, в остальном же принципы работы при подготовке к экзамену в IX и XI классах совпадают.

Таким образом, на занятия ученики приходят уже подготовленными к анализу текста, и цель урока состоит в том, чтобы проверить и оценить их самостоятельные наблюдения над текстом, скорректировать и развить их, активизировать речь учеников, побудить их к творческой исследовательской работе над текстом и полностью подготовить к письменному изложению с элементами сочинения.

Для анализа в IX классе мы выбрали текст № 67 из пособия «Русский язык: Сборник текстов для проведения письменного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 9 класс» (2-е изд. – М., 1999).[[8]](#footnote-8) Текст представляет собой одно из «Стихотворений в прозе» И. С. Тургенева – «Голуби»[[9]](#footnote-9). Текст этот чрезвычайно сложен для пересказа из-за своей жанровой принадлежности. Собственно, пересказать его невозможно, а можно лишь попытаться воспроизвести, стремясь как можно точнее сохранить образную систему и дух произведения. Именно трудностью задачи обусловлен выбор этого текста для анализа на уроке. Для сопоставления было дано ещё одно из «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева – «Без гнезда» (1878). Оба текста во время урока были у каждого ученика.

Урок целесообразно начать со вступительного слова учителя.

- Дома вы прочитали небольшое произведение Тургенева «Голуби». Иван Сергеевич Тургенев – известный вам писатель. (На доске заранее написано: *Иван Сергеевич Тургенев (1818-1883).)* Что вы помните о нём?

- В конце жизни он создаёт несколько миниатюрных прозаических произведений, в том числе и «Стихотворения в прозе» (первая часть опубликована в 1882 г.). Последние годы писатель провёл во Франции, вдали от родины, и этим объясняются настроения печали, грусти, тоски, характерные для этого цикла. В то же время обострённая чуткость к слову, великолепное литературное мастерство и настоящий талант делают эти миниатюры подлинными шедеврами.

Поэтому перед вами стоит очень ответственная и сложная задача – не просто написать изложение, а стать как бы соавторами великого писателя; тактично сохраняя дух и смысл его творения, воспроизвести свой вариант его произведения. Задача усложняется ещё и жанровым своеобразием этого текста.

Далее следует беседа по тексту.

- К какому стилю принадлежит этот текст? (К художественному.) Почему? (Потому что он полон зримых картин, образов, создаёт определённое настроение.)

- Каков жанр этого произведения? (Стихотворение в прозе.)

На доске написано: «Стихотворение в прозе – лирическое произведение в прозаической форме; обладает такими признаками лирического стихотворения, как небольшой объём, повышенная эмоциональность, обычно бессюжетная композиция, установка на выражение субъективного впечатления или переживания».

- Можно ли пересказать обычное рифмованное стихотворение? (Невозможно, потому что разрушится вся его поэтичность.) А стихотворение в прозе? (Можно постараться воспроизвести, сохранив его образную систему, настроение, его смысл.)

- О чём это произведение, какова его тема? (Это стихотворение в прозе о чувствах лирического героя, его переживаниях, вызванных наблюдениями за парой голубей.)

Работа по развитию связной речи школьников традиционно опирается на взаимосвязь репродуктивной и продуктивной деятельности – дети проходят путь от воспроизведения чужого текста к созданию собственного, от изложения к сочинению. Долгое время тексту, прежде всего художественному, отводилась роль образца для подражания. Ведущим методом развития связной речи признавался имитационный метод, считалось, что усвоение языка обеспечивается «впитыванием» различных речевых образцов. Однако не ясно, что и как должен «впитывать» ученик, если всё его внимание при написании изложения, например, сосредоточивается на запоминании и воспроизведении содержания, на орфографическом и пунктуационном оформлении текста. Даже в тех случаях, когда подготовка к изложению сопровождается элементами лингвистического анализа, пересказ неизбежно приводят к искажению, а часто и к разрушению образности и эмоциональности текста, поскольку «конкретный художественный текст передаёт такой смысл, который не может быть представлен синонимичными высказываниями», ведь известно, что «изменение языкового оформления влечёт за собой лишь разрушение художественного образа, либо создание нового».[[10]](#footnote-10)

Уповая на усвоение детьми закономерностей создания текста «на неосознанном уровне», методика не принимает во внимание положение о том, что овладение языком – это прежде всего процесс познания, стремление найти какие-то закономерности, правила, которые помогли бы строить свои сочинения, свои тексты. Сказанным определяется необходимость поиска иных путей речевого развития школьников.

Перспективным направлением такого поиска представляется методика речевого развития школьников, основанная на реализации в обучении положения о взаимосвязи процессов восприятия и создания текста, которые интерпретируются в психолингвистике как творческие процессы, имеющие сходные психологические механизмы (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и др.).

Рассмотрим систему творческих заданий, обеспечивающих продвижение ребёнка от восприятия и анализа текста к созданию собственного высказывания. Целью обучения восприятию текста, в основе которого лежит его лингвосмысловой анализ, являются глубокое понимание текста, постижение закономерностей его построения, знакомство со стилистическими ресурсами языка, формирование читательского и речевого опыта, необходимых для самостоятельного применения полученных знаний при создании собственного текста.

Определяя специфику аналитической и продуктивной деятельности школьников при обращении к художественному тексту, следует иметь в виду, что, хотя речь и идёт о процессе обучения, это деятельность творческая и её структура соответствует структуре любого творческого процесса. Предлагаемая система творческих заданий учитывает фазы творческого процесса.

В творческом процессе выделяются четыре фазы: фаза логического анализа, интуитивного решения, вербализации интуитивного решения и форма реализации вербального решения. Если восприятие, анализ и создание текста рассматривать как единый творческий процесс, то каждой его фазе будут соответствовать специфическая творческая задача, определённая учебная деятельность, выполняемая по заданию учителя, и, следовательно, определённый вид заданий, организующих эту деятельность.

В качестве примера реализации системы таких творческих заданий можно показать работу над портретом персонажа художественного произведения. Выбор такой иллюстрации обусловлен рядом причин:

- ролью, которую выполняет описание внешности героя в идейно-композиционном замысле литературного произведения;

- способностью портрета не только передавать особенности внешнего облика героя, манеры одеваться, вести себя, но и отражать движения его души, восприятие жизни, отношение к окружающим;

- необходимостью формирования читательского и речевого опыта, призванного стать основой для самостоятельного создания описания внешности человека;

- наконец, тем местом, которое отводится программами развития связной речи обучению описанию внешности человека.

Обратимся к портрету бабушки в повести А. М. Горького «Детство».[[11]](#footnote-11)

**Говорила она, как-то особенно выпевая слова, и они легко укреплялись в памяти моей, похожие на цветы, такие же ласковые, яркие, сочные. Когда она улыбалась, её тёмные как вишни, зрачки расширялись, вспыхивая невыразимо приятным светом, улыбка весело обнажала белые, крепкие зубы, и, несмотря на множество морщин в тёмной коже щёк, всё лицо казалось молодым и светлым. Очень портил его этот рыхлый нос с раздутыми ноздрями и красный на конце. Она нюхала табак из чёрной табакерки, украшенной серебром. Вся она – тёмная, но светилась изнутри – через глаза – неугасимым, весёлым и тёплым светом. Она сутула, почти горбатая, очень полная, а двигалась легко и ловко, точно большая кошка, - она и мягкая такая же, как этот ласковый зверь.**

Целью фазы логического анализа является выявление предварительного впечатления от прочитанного и выдвижение версий. Дети, оперируя имеющимися у них знаниями и опираясь на свой читательский опыт, пытаются в замысел автора, выдвигают версии, отражающие глубину понимания прочитанного. На этом этапе можно предлагать вопросы, отвечая на которые школьники должны дать эмоциональную оценку прочитанного, определить тему текста, основные проблемы, затронутые в нём, его основную мысль, выделить главное событие, назвать героя, который вызывает их симпатии или антипатии, и т. п.

Большинство школьников при первом чтении не обратили внимания на портрет бабушки. Предложим ученикам найти в 1-й главе её портрет, внимательно перечитать его и подумать, почему описание внешности бабушки дано в начале повести. Шестиклассники выдвигают разные гипотезы. Одни говорят, что бабушка приехала недавно, Алёша никогда раньше не видел её и поэтому присматривается к ней, другие – что Горький хотел показать, какой была бабушка, как Алёша относился к ней, третьи – что Алёша любил бабушку, поэтому описывает, какой она была.

Ответы детей позволяют судить о различиях в восприятии текста и о том, что они не задумываются над его сюжетно-композиционными особенностями. Различие читательского восприятия позволяет создать проблемную ситуацию и определить задачи последующего анализа текста. Ведь предложенные учениками версии не объясняют, почему маленький мальчик, который только что пережил огромное горе – смерть отца, который полон впечатлений от первой в жизни поездки на пароходе, который едет в незнакомый город, так внимателен к внешности бабушки. Почему автору важно прежде всего познакомить читателя именно с бабушкой? Вероятно, Алёша увидел в ней что-то особенное, что-то важное для себя. Что же это?

Задача дальнейшего анализа – поиск ответа на поставленный вопрос и уточнение выдвинутых гипотез. Решить эту задачу можно в ходе лингвосмыслового анализа текста.

Следующая фаза творческого процесса – фаза интуитивного решения. Содержание фазы интуитивного решения составляют творческие задания аналитического характера. Их цель – помочь учащимся максимально полно и точно понять текст и уточнить выдвинутую гипотезу. Основным приёмом работы на этом этапе является лингвосмысловой анализ текста.

Целью лингвосмыслового анализа текста в школе является раскрытие идейно-тематического и эстетического содержания произведения или его фрагмента на основе выделения определённых языковых средств и их функции в реализации авторского замысла. Основу лингвосмыслового анализа должны составлять не только вопросы что и как сказано, но и с какой целью, воплощая свой замысел, автор избрал то или иное языковое средство.

Начать лингвосмысловой анализ следует с «медленного» чтения текста и выделения ключевых слов. Это задание обычно вызывает трудности, поэтому его можно конкретизировать: попросит подумать, на какие особенности манеры поведения героини обращает внимание автор. Обращение к тексту показывает, что А. М. Горький описывает, как бабушка говорила, улыбалась, двигалась.

Далее необходимо проследить, как развиваются и конкретизируются в тексте ключевые слова. С этой целью можно заполнить таблицу, которая по форме напоминает таблицу, предложенную Т. А. Ладыженской для сбора материала к сочинению:

|  |  |
| --- | --- |
| Ключевые слова | Развитие темы |
| Говорила | *Особенно выпевая слова; яркие, ласковые, сочные слова, похожие на цветы* |
| Улыбалась | *Зрачки, тёмные, как вишни, расширялись, вспыхивая невыразимо приятным светом; улыбка весело обнажала белые крепкие зубы; лицо казалось молодым и светлым; светилась изнутри – через глаза – неугасимым, весёлым и тёплым светом* |
| Двигалась | *Легко и ловко, хотя была сутула, почти горбатая, очень полная* |

Составление таблицы показывает, как автор отбирает фактический и языковой материал, как, конкретизируя ключевые слова, развивает микротему. Кроме того, этот приём помогает определить и структуру текста. Подобная работа готовит детей к сбору материала для создания собственного высказывания.

Используя приём сопоставления единиц текста с единицами языка, необходимо проанализировать использование доминантных изобразительно-выразительных средств, определить их роль в тексте, показать школьникам языковые способы создания образа. В анализируемом фрагменте интересно использование эпитетов, сравнений и антитезы. Самостоятельное выделение языковых средств трудно для шестиклассников, поэтому в неподготовленном классе подобная работа должна проводиться фронтально, если же она знакома детям, то можно провести её в группах, дав каждой задание найти в тексте примеры использования конкретных фигур речи, и обсудить результаты работы в классе.

В тексте три сравнения: слова сравниваются с цветами, зрачки глаз – с вишнями, бабушка с кошкой. Два из них разъяснены Горьким: слова, «похожие на цветы, такие же ласковые, яркие, сочные», бабушка «двигалась легко и ловко, точно большая кошка, - она и мягкая такая же, как этот ласковый зверь»[[12]](#footnote-12). Следует обратить внимание детей на то, что если во втором из приведённых сравнений прилагательные *мягкий* и *ласковый* употреблены в прямом значении называют признаки, свойственные кошке, то прилагательные *яркий* и *сочный* употреблены в переносном значении. Какую речь можно назвать яркой, сочной? Как говорила бабушка? Отвечая на эти вопросы, дети говорят, что речь бабушки была образной, выразительной, возможно, она использовала народные поговорки, прибаутки, шутки, которые придавали её речи особый колорит.

Третье сравнение – «зрачки, как вишни» - не разъяснено в тексте. Почему именно вишни? Вероятно, потому, что эти сочные тёмные, блестящие, круглые ягоды напоминают глаза, в которых светятся и озорство, и радость жизни, и лукавство. Дети убеждаются в том, как удачно найденное сравнение рождает ассоциации, создаёт зрительный образ.

Важную роль в создании образа бабушки играют противопоставления – «*несмотря на* множество морщин в тёмной коже щёк, всё лицо казалось молодым и светлым»; «вся она тёмная, но светилась изнутри»; «она сутула , почти горбатая, очень полная, а двигалась легко и ловко». Они позволяют выделит наиболее характерные особенности героини – природную грацию, внутреннюю силу, красоту и молодость души, любовь к жизни. Использование противительных союзов *а* и *но*, производного предлога с противительным значением *несмотря на* подчёркивает неожиданность и выразительность противопоставлений. Учащиеся могут убедиться в этом, проведя маленький стилистический эксперимент: прочить предложения с противопоставлениями, опуская в них противительные союзы. При этом противопоставление исчезает, остаётся лишь простое перечисление качеств, часто даже нарушающее элементарную логику, а потому бессмысленное, например: *«в тёмной коже щёк было множество морщин, лицо казалось молодым».* Так дети убеждаются в том, что в художественном тексте даже такое маленькое слово, как союз или предлог, может многое показать внимательному читателю.

Чтобы выявить роль эпитетов в создании образа бабушки, предложим учащимся выписать из текста словосочетания, включающие эпитеты, например: *«говорила, выпевая слова», «ласковые, яркие, сочные слова», «приятный свет», «молодое и светлое лицо», «неугасимый, весёлый и тёплый свет», «рыхлый нос», «двигалась легко и ловко»* и др., и подумать, какие черты характера, свойства души и особенности поведения они подчёркивают.

Подводя итоги анализа изобразительно-выразительных средств, предложим детям подумать, была ли бабушка красива. Вероятно, нет, если иметь в виду красоту внешнюю, но, безусловно, да, если говорить о красоте души.

Важную роль в анализируемом тексте играют также повторяющиеся в однокоренные слова. Обратив внимание на то, что в художественном тексте однокоренные и повторяющиеся слова обычно несут важную смысловую нагрузку, попросим учащихся найти их в тексте и подумать, какое из противопоставлено прочим по значению. Случайно ли оно оказалось в этом ряду? Как можно объяснить значение этого противопоставления?

Все повторяющиеся и однокоренные слова, использованные в тексте, имеют положительную семантику – *ласковый, легко; улыбка, улыбаться; весёлый, весело; свет, светлый, светилась.* Исключением является только прилагательное *тёмный*, противопоставленное прилагательному *светлый*. Объяснение смысла этого противопоставления читатели находят в абзаце, следующем за портретом бабушки.

До неё как будто спал я, спрятанный в темноте, но явилась она, разбудила, вывела на свет, связала всё вокруг меня в непрерывную нить, сплела всё в разноцветное кружево и сразу стала на всю жизнь другом, самым близким сердцу моему, самым понятным и дорогим человеком, - это её бескорыстная любовь к миру обогатила меня, насытив крепкой силой для трудной жизни.

Таким образом, портрет бабушки не только передает особенности её внешности и характера, не только раскрывает красоту и силу её души, не только показывает отношение к ней внука, но, что самое главное, помогает понять, какую роль сыграла бабушка в жизни Алёши. До встречи с ней мальчик «будто спал, спрятанный в темноте», бабушка «вывела на свет… стала на всю жизнь другом, самым близким сердцу». Именно поэтому первый человек, о котором вспоминает Алёша, - это бабушка, самый главный человек в его жизни.

Кроме того, противопоставление *светлый – тёмный*, найденное детьми в тексте, является для читателя смысловой вехой, подсказывающей путь к пониманию основного конфликта повести Горького – столкновения добра и зла, светлых и тёмных начал в жизни, в душах и взаимоотношениях людей. Следовательно, лингвосмысловой анализ портрета бабушки может послужить импульсом к последующему изучению повести.

Задачей третьей фазы творческого процесса, фазы вербализации интуитивного решения, является осознание способа достижения цели, т.е. процессуальной стороны действия. Необходимо учитывать, что, как отмечают психологи, процесс собственно художественного творчества может быть завершён на фазе вербализации интуитивного решения – проблема решена, и художнику не важно, какими средствами он этого достиг. Ведь для фазы интуитивного решения характерна неосознанность способа решения выдвинутой проблемы: само решение возможно, но «ключ к нему содержится в неосознанном опыте», т. е. в процессе художественного творчества «осознаётся только результат решения, а способ не осознаётся».

Работа над текстом в школе также обычно завершается интуитивным решением проблемы. Чаще всего, анализируя текст под руководством учителя и выполняя предлагаемые им задания, дети не видят конечной цели, воспринимают каждое из них как возможность решить узкую конкретную задачу, не осознавая, что все совершаемые шаги приближают их к конечной цели – адекватному восприятию текста. Представляется, что в учебном процессе вербализация интуитивного решения должна стать обязательной. Чтобы ребёнок овладел способом действия, смог воспользоваться знакомыми приёмами анализа при чтении другого текста, использовать результат анализа при создании собственного высказывания, ему необходимо понимать, как, с помощью каких средств был достигнут результат, реализован авторский замысел. Только в этом случае возможно повторение способа действия и формирования умения. Следовательно, детей необходимо ориентировать на обязательное подведение итогов анализа, состоящее не только в выявлении авторского замысла, но и в определении и оценки средств его реализации. Итогом такой работы должно явиться осознание процессуальной стороны решения речевой задачи, стоявшей перед писателем. Следует не только попросить учащихся уточнить гипотезу, но обязательно определить, какой фактический материал отобрал автор, какие языковые и композиционные средства он использовал для реализации своего замысла, какую функцию выполняют эти средства в тексте.

Заключительная фаза – формализации вербального решения призвана логически завершить логический процесс, дать возможность использовать полученные знания и «открытые» в ходе анализа способа действия для решения новой речевой задачи. Следует предложить школьникам выступить в роли писателя и использовать результаты своих наблюдений при создании собственного текста.

А. М. Горький не приводит в повести развёрнутого портрета деда Каширина, останавливаясь лишь на отдельных разбросанным по главам деталях. Впервые Алеша видит деда на палубе парохода: его встречает «небольшой сухонький старичок, в чёрном длинном одеянии, с рыжей, как золото, бородкой, с птичьим носом и зелёными глазками». Можно предложить детям пофантазировать и дорисовать портрет деда. Важно помнить, что на любом этапе создания текста в центре внимания школьников должен находиться авторский замысел. Т. е. в данном случае фантазия школьников должна направляться пониманием того, какого именно человека они описывают, какие особенности его характера хотят показать, как характер отражается в её облике. Определить замысел поможет внимательное чтение текста. Горький пишет об отношении Алёши к деду: «…я сразу почуял в нём врага, и у меня явилось особое внимание к нему, опасливое любопытство». Это замечание может подсказать замысел будущего текста: описать такого человека, при первой же встрече с которым маленький мальчик испытывает враждебность, неприязнь, страх.

Опираясь на детали портрета деда Каширина в 1-й главе повести и результаты анализа портрета бабушки, необходимо обсудить фактический и языковой материал, который можно использовать для описания внешности деда. Ключевыми словами для портретной характеристики деда могут послужить слова *облик деда, смотрел, говорил*. Приведём примерные вопросы для обсуждения.

Горький пишет, что Алёша испытывает по отношению к деду «опасливое любопытство». Как вы понимаете смысл этих слов?

Мальчик со страхом присматривается к деду. Как вы думаете, какие особенности его внешнего облика замечает Алёша?

Горький называет деда *сухонький старичок*. Как вы понимаете это выражение? Как ходил дед? Как он был одет? Как вы понимаете значение слова *одеяние*? Почему Горький использовал это слово? Кого напоминал дед всем своим обликом?

Какие глаза были у деда? Как он смотрел? Подберите эпитеты для описания его взгляда. С чем можно сравнить такой взгляд, такие глаза? Что испытывает человек, на которого так смотрят?

Как говорил дед? Какой голос был у него? Какими были его слова? Подберите эпитеты для их характеристики. Слова бабушки Горький сравнивает с цветами. С чем можно сравнить слова деда? Почему?

Как вы думаете, чем следует завершить своё сочинение? Как Алёша относился к деду? Какие чувства он испытывал? Почему, несмотря на враждебность и страх, Алёша внимательно присматривается к деду? Чем дед мог заинтересовать его?

|  |  |
| --- | --- |
| Ключевые слова | Развитие темы |
| Облик дела | «сухонький старичок», «в чёрном одеянии», «с птичьим носом»,  дед похож на ворона, чёрный, как ворон, чёрные полы одежды развевались на ветру, как крылья,  ходил быстро, мелкими шагами, семенил; нос острый, похожий на клюв, нос крючком |
| Смотрел | смотрел внимательно, пристально, исподлобья, угрюмо, зло, насмешливо, приглядывался недружелюбно,  глаза злые, колючие, холодные, как льдинки, от его взгляда мурашки бежали по спине, становилось страшно, хотелось убежать, стать невидимкой |
| Говорил | слова злые, ядовитые, насмешливые, ехидные, обижали, цеплялись, как репей, как колючки, больно жалили, жалили, как змеи, кричал, громко взвизгивая, отрывисто, как будто хотел клюнуть |
| Отношение Алёши к деду | не любил, боялся и ненавидел, испытывал неприязнь и любопытство, присматривался к деду, видел в нём что-то новое, враждебное, опасное |

После подготовительной работы школьники дома самостоятельно создают портрет деда. Важно напомнить им, что изобразительно-выразительными средствами не следует злоупотреблять, и хотя на уроке был собран обширный языковой материал, использовать его надо экономно и обязательно целенаправленно. Перед началом работы над сочинением необходимо определить свой замысел, постараться представить себе человека, о котором пишешь, и отбирать только те слова, которые соответствуют замыслу и наиболее отчётливо отражают сложившийся в воображении образ.

Важно проследить за тем, чтобы фантазия не увела школьников слишком далеко от Горьковского замысла и оценки образа деда Каширина, поэтому при обсуждении итогов сочинения интересно сопоставить детское видение образа с авторским. С этой целью можно предложить понаблюдать, какие детали портрета выделяет Горький, развивая образ деда. Основой для таких наблюдений может послужить таблица, включающая цитаты из 2-й главы и лексический материал, собранный школьниками при подготовке к сочинению. Таблица предлагается ученикам в готовом виде. Работа с ней открывает новый творческий цикл анализа текста.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ключевые слова | Развитие темы | |
| Цитаты из текста | Материал, собранный учениками |
| Внешний облик | «сухонький старичок», «в чёрном одеянии», «с птичьим носом», «весь он складный, точеный, острый»;  «дед начал шаркать ногой по полу, как петух перед боем»;  «его атласный, шитый шелками, глухой жилет был стар, вытерт, ситцевая рубаха измята, на коленях штанов красовались большие заплаты, а всё-таки он казался одетым и чище и красивей сыновей» | *похож на ворона, чёрный, как ворон; маленький, подтянутый, дед похож на ворона, чёрные полы сюртука развевались на ветру, как крылья,*  *ходил быстро, мелкими шагами, семенил*  *нос острый, похожий на клюв, нос крючком* |
| Смотрел | «зелёные глазки», «дед следит за мной умными и зоркими зелеными глазами»; «мне всегда хотелось спрятаться от этих обжигающих глаз» | *смотрел внимательно, пристально, исподлобья, угрюмо, зло, насмешливо, недружелюбно,*  *глаза злые, колючие, холодные, как льдинки, от его взгляда мурашки бежали по спине, становилось страшно, хотелось убежать, стать невидимкой* |
| Говорил | «он со всеми говорит насмешливо, обидно, подзадоривая и стараясь рассердить всякого»; «было странно, что маленький такой, он может кричать столь оглушительно» | *слова злые, ядовитые, насмешливые, ехидные, обижали, цеплялись, как репей, как колючки, больно жалили, как змеи, кричал, громко взвизгивая, отрывисто, как будто хотел клюнуть* |
| Отношение Алёши к деду | «я хорошо видел, что дед следит за мной умными и зоркими зелеными глазами, и боялся его»; «мне казалось, что дед злой»;  «рассказывал он вплоть до вечера, и когда ушёл, ласково простясь со мной, я знал, что дедушка не злой и не страшен» | *не любил, боялся и ненавидел, испытывал неприязнь и любопытство, присматривался к деду, видел в нём что-то новое, враждебное, опасное* |

Анализ отобранных цитат и их сопоставление с материалом, собранным детьми, открывают новые грани в образе деда, позволяют обратить внимание на не замеченные ранее детали и авторские оценки. Подобная работа убеждает школьников в том, что ориентиром при создании сочинений на основе литературного произведения должен прежде всего текст этого произведения.

Итак, предложенная система творческих заданий последовательно обеспечивает каждую фазу процесса творчества. Первой его фазе соответствуют задания, организующие и выявляющие первичное восприятие текста, помогающие выдвижению гипотезы и определяющие направление лингвосмыслового анализа текста, т. е. направленные на выявление использованных в тексте языковых средств, осознание мотивов отбора фактического и языкового материала; третьей фазе – задания, ориентированные на подтверждение, уточнение или опровержение гипотезы, освоение идеи произведения и осознание способов её реализации; наконец, задания, требующие сознательного использования результатов лингвосмыслового анализа текста в собственной речи, завершают творческий процесс, обеспечивая его четвёртую фазу.[[13]](#footnote-13)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенная система основана на реализации в обучении органической взаимосвязи процессов восприятия и создания текста, чем достигается слияние в едином процессе формирования качеств ученика-читателя и ученика-писателя. Приоритетными задачами методики становятся обучение медленному чтению художественного текста, формирование отношения к чтению как к творческому процессу, обогащение читательского и речевого опыта, сознательное применение полученных знаний и умений в собственной речи. Это позволит готовить школьников к пониманию специфики литературы как искусства слова и будет способствовать формированию эстетического отношения к родному языку и своей речи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. – М., 2005 . – 371с.
2. Горький А. М. Детство. В людях. Мои университеты. Мн., «Нар. асвета», 1973.
3. Козловский Ю. Поэзия прозы / / Абрамов Ф. А. Избранное. – М., 2002.

Пономарёв А. Я. Фазы творческого процесса (Вместо введения) // Исследования проблем психологии творчества. – М., 2006 .– 3с.

Русский язык: Сборник текстов для проведения письменного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 9 класс» (2-е изд. – М., 2008 г.)

Степанов Г. В. Язык. Литература. Поэтика. – М., 2005. – 4с

Тургенев И. С. «Стихотворения в прозе». – М. 1998.

1. Шанский Н. М. Лингвистические анализ художественного текста. – 2005 г.

Шанский Н. М. Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста. СПб., 2004. – 45с.

Шмелёв Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка. – М., 2005.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Комплексная работа с текстом в старших классах**

*1. Запишите текст. Какова его тема, основная мысль? Озаглавьте текст.*

Среди великих преобразователей мира есть люди, которые преображали его властью слова. Как писал Пришвин, «дело человека ­высказать то, что молчаливо переживается миром. От этого высказывания, впрочем, изменяется и сам мир».

Слово не однажды возрождало человечество. «Слово, слово - великое дело!» - твердил Достоевский. Конечно, авторитет слова, прежде всего, в самом слове. Истинное слово, высказанное тем или иным человеком, стано­вится со временем словом человечества о самом себе. Но не случайно задаем мы вопрос: «Кто сказал?» Важно знать, каково слово само по себе, чье это слово, подтверждаемо ли оно авторитетом самой личности.

Произведения писателя и есть его воплощен­ное слово, слово, ставшее бессмертной плотью. Чуткое к тайнам человеческого бытия сознание Достоевского не раз пытливо вжива­лось в мудрость древней притчи: «Истинно, истинно говорю вам: если пшенич­ное зерно, падши в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода».

Потом, через много-много лет, возьмет Достоевский эти слова эпиграфом к своим «Братьям Карамазовым». Потом высекут их на памятнике над его могилой. Все это будет потом: и Слово о Пушкине, и "Подросток», И «Бесы», и «Идиот», и «Преступление и наказание» - величайшие создания художест­венного гения, великого ума и великого сердца, целый мир, неведомый дотоле, который потрясет еще человечество такими тайнами, такими откровениями, вопросами и ответами, от которых содрогнется душа человека, как бы пройдя вновь по кругам дантовского «Ада», по всем мукам, исканиям, заблуждениям и надежда м всех тысячелетий, сжатых до невозможного предела в этом мире, который мы называем миром Достоевского. (Из книги Ю. И. Селезнева «В мире Достоевского»).

1. Объясните значение слов *притча, эпиграф.*

2. Какова стилистическая окраска слов *неведомый, дотоле, бытие?*

3. Объясните знаки препинания в послед­нем предложении, составьте его схему.

4. Словарный диктант.

Пр .. образователь, пр .. обр .. жать, возр .. ждать, как(6ы), вопл .. щенное слово, (не)раз, художестве(н,нн)ый гений, (не)ве­домый дотоле, (не)возможный пр .. дел, бе .. смертный.

5. Перескажите текст. Напишите изло­жение, используя разные способы цити­рования.

2. Прочитайте отрывок из поэмы Н. А.

Некрасова «Саша». Определите его тему, основные мысли. Подготовьтесь к вырази­тельному чтению.

Саше случалось знавать и печали:

Плакала Саша, как лес вырубали,

Ей и теперь его жалко до слез.

Сколько тут было кудрявых берез!

Там из-за старой, нахмуренной ели

Красные грозды калины глядели,

Там поднимался дубок молодой.

Птицы царили в вершине лесной.

Понизу всякие звери таились.

Вдруг мужики с топорами явились

Лес зазвенел, застонал, затрещал,

Заяц послушал - и вон побежал,

В темную нору забилась лисица,

Машет крылом осторожнее птица.

В недоуменье тащат муравьи

Что ни попало в жилища свои.

С песнями труд человека спорился:

Словно подкошен, осинник валился,

С треском ломали сухой березняк,

Корчили с корнем упорный дубняк,

Старую сосну сперва подрубали,

После арканом ее нагибали

И, поваливши, плясали на ней,

Чтобы к земле прилегла поплотней.

Так, победив после долгого боя,

Враг уже мертвого топчет героя.

1. Запишите, подчеркните грамматиче­ские основы предложений. Какова роль односоставных предложений в этом тексте? Проиллюстрируйте примерами из текста особенности неопределенно-личных и безличных предложений.

2. Выпишите из текста глаголы несо­вершенного вида в форме прошедшего времени. Как вы думаете, почему в этом отрывке употребляются в основном глаго­лы в этой форме? Произведите морфоло­гический разбор одного из выписанных глаголов. Приведите примеры текстов (отрывков), в которых видо-временная соотнесенность глагольных форм является одним из средств связи между предложе­ниями.

З. Как вы можете объяснить использо­вание формы настоящего времени в последнем предложении?

4. Выпишите предложение, в котором есть глаголы с приставкой *за-.* Каково значение этой приставки? Составьте схему этого предложения. Что достигает­ся благодаря использованию глаголов *зазвен.ел, застон.ал, затрещал* в качест­ве однородных членов?

3. Запишите продолжение отрывка из поэмы «Саша». Понаблюдайте за особен­ностями употребления глаголов.

Много тут было печальных картин:

Стоном стонали верхушки осин,

Из перерубленной старой березы

Градом лилися прощальные слезы

И пропадали одна за другой

Данью последней на почве родной.

I(ончились поздно труды роковые.

Вышли на небо светила ночные,

И над поверженным лесом луна

Остановилась, кругла и ясна.-

Трупы деревьев недвижно лежали;

Сучья ломались, скрипели, трещали,

Жалобно листья шумели кругом.

Так, после битвы, во мраке ночном

Раненый стонет, зовет, проклинает.

Ветер над полем кровавым летает -

Праздно лежащим оружьем звенит,

Волосы мертвых бойцов шевелит!

1. Какова текстообразующая роль

местоимений-наречий *там* (предыдущее упр.), *так?*

2. Выпишите из отрывков имена сущест­вительные, употребление которых как бы предопределяется темой текста, его глав­ной мыслью, чувствами автора - теми ассоциациями, которые вызывает картина рубки леса. Распределите имена существи­тельные по тематическим группам.

З. Докажите, что благодаря использо­ванию однотематической лексики осу­ществляется смысловая связь между предложениями в тексте. (Покажите это на примере одного-двух текстов с цепной или параллельной связью.)

4. Понаблюдайте за использованием в тексте звукописи, эпитетов, метафор, сравнений, приема параллелизма.

5. Какие слова, имеющие стилистичес­кую окраску, употребляются в тексте? Что достигается благодаря их использо­ванию?

4. Словарный диктант.

Печальная картина, перерубленная береза, прощальные слезы, (пропадали) одна за другой, «труды роковые», «светила ночные», недвижно лежали, «над поверженным лесом», «во мраке ночном», «над полем кровавым», в недоуменье, тащить что ни попало, осинник, березняк, дубняк, «к земле прилегла поплот­ней», праздно лежащее оружие.

Придумайте несколько предложений с сочетаниями слов, заключенными в ка­вычки (на тему, связанную с текстом Некрасова).

5. Найдите «лишнее»:

1. березняк, осинник, дубняк;
2. зазвенел, застонал, затрещал, забилась;
3. нахмуренная ель, старая сосна, переруб­ленная береза;
4. над поверженным лесом, над полем кровавым, на почве родной;
5. ломались, скрипели, трещали, шумели;
6. машет, топчет, летает, звенит, стонет;
7. раненый боец; раненный в бою; стонущий раненый.

**6. Запишите отрывок из книги известного ученого-филолога Юрия Михайловича Лотмана «Анализ поэтического текста». Подчеркните грамматические основы предложений, объясните знаки препинания­.**

Непосредственное читательское восприятие стиля Некрасова неразрывно связаноЗ с ощущением простоты, разговорности, «прозаич­ности». Подобная читательская репутация, закрепившаяся за творчеством поэта в сознании многих поколений, не может быть случайной - она отражает сознательную авторскую установку, стремление поэта выра­ботать стиль, который воспринимался бы как непосредственный, сохраняющий живые инто­нации разговорной речи ...

Прозаическая, разговорная речь, ее бытовые интонации были для Некрасова объектом изображения - из этого часто делали наивный вывод, что Некрасов якобы непосред­ственно переносил2 в поэзию реальную речь в ее разговорных формах. На самом деле, стиль Некрасова отличался

большой сложностью. Кажущаяся простота возникла как определенный художественный эффект и не имела ничегоЗ общего с элементарной аморфностью текста.

1. Объясните значение слов и слово­сочетаний *прозаичность, читательская репутация, художественный эффект, , объект изображения, аморфность.*

аморфный... 2. перен. Бесформенно­-расплывчатый *(книжн.).* / / сущ.аморфность*, -и, ж.*

2. Определите тему, основную мысль текста. Озаглавьте отрывок.

З. Подтвердите примерами, отобранными из произведений Некрасова, что «прозаическая, разговорная речь, ее бытовые интонации были для Некрасова объектом изображения».

4. Составьте схемы предложений с разными видами связи. Произведите синтаксический разбор одного из таких предложений.

5. Выберите из текста материал для словарного диктанта.

б. Подготовьтесь к пересказу текста.

Дополните пересказ анализом материала, отобранного из произведений Н. А. Не­красова.

**7. Запишите еще один отрывок из книги Ю. М. Лотмана. Определите стиль текста.**

Еще в 1922 году Б. М. Эйхенбаум указал на наличие в поэтике Некрасова сознательного неприятия норм «высокой» поэзии предшеству­ющего периода: «Часто Некрасов прямо демонстрирует свой метод отступления, кон­трастно противопоставляя системе старых поэтических штампов свои ,,грубые" слова или подчеркивая прозаичность своих сюжетов и образов».

Поэзия Некрасова рассчитана6 на читателя, живо ощущавшегоЗ поэтические нормы «ро­мантического», пушкинского и послепушкинско­го стилей, на фоне которыхЗ делаются эстетнчески2 активными пласты, до Некрасова не включавшиеся в поэзию ...

Читатель, утративший восприятие поэзии русской романтической школы начала XIX века как художественной ценности, не воспри­мет и новаторства Некрасова ... Наличие двух несовместимых снстем, каждая из которых внутри себя вполне органична, и их, вопреки всему, совмещение в различных стилистико-се­мантических отношениях составляют специфику стилевой структуры Некрасова.

1. В каком значении употребляются в тексте слова и словосочетания *поэтика, романтическая школа, поэтические штампы, прозаичность сюжетов и обра­зов, «высокая» поэзия, эстетически активный, пушкинский стиль?*

2. Подчеркните грамматические основы предложений. Составьте схемы сложных предложений.

З. Подберите к первому предложению третьего абзаца синтаксический синоним. Запишите это предложение, составьте его схему.

4. Какова роль цитирования в этом тексте? Благодаря чему цитата становит­ся частью текста?

5. Подготовьтесь к сочинению на одну из тем: «Художественное своеобразие поэзии Н. А. Некрасова»; «Традиции и новаторство в поэзии Некрасова»; «Ва­жен в поэме стиль, отвечающий теме». (Н е к р а с о в).

**8. Словарные диктанты.**

1. Непосредственное читательское восприятие; ощущение простоты, разговорности, «прозаич­ности»; читательская репутация; в сознании многих поколений; сознательная авторская уста­новка; стиль, сохраняющий живые интонации разговорной речи; объект изображения; наивный вывод; кажущаяся простота; определенный худо­жественный эффект; реальная речь; аморфность текста; стремление выработать стиль; неразрыв­но связано; не иметь ничего общего; отличаться большой сложностью.

11. Предшествующий период; рассчитывать на читателя, живо ощущавшего поэтические нормы «романтического», пушкинского и послепушкин­ского стилей; неприятие норм «высокой» поэзии; художественная ценность; наличие двух несов­местимых систем; контрастно противопоставлять; вопреки всему; стилевая структура; составлять специфику; эстетически активные; пласты, до Некрасова не включавшиеся в поэзию; различ­ные стилистико-семантические отношения.

1. Объясните значение слов *специфика, структура, семантический.*

2. Произведите разбор двух-трех словосочетаний, в состав которых входят прилагательные или причастия.

**Структура** (лат. *structura)* - взаимо­расположение и связь составных частей чего-л.; строение.

**Семантический** смысловой, относящийся к значению слова.

**9. Запишите отрывок из стихотворения Н. А. Некрасова «Зеленый шум». Под­черкните грамматические основы пред­ложений.**

... И все мнеЗ песня слышитсяз

Одна - в лесу, в лугу:

«Люби, покуда любится,

Терпи, покуда терпится,

Прощай, пока прощается,

И Бог тебе судья!»

1. Сколько простых предложений вхо­дит в состав сложного (слова песни)?

2. Какова роль односоставных предло­жений в этом тексте). Определите типы односоставных предложений.

**10. Запишите, объясните знаки препина­ния.**

Мы знаем, что даже такие поэты, как, например, Пушкин, Тютчев, Турге­нев и некоторые другие, знавшие французский "язык «как свой родной», тем не менее писали довольно средние «французские» стихи. Види­мо, есть какая-то глубинная2 связь между природой поэзии, таланта и nриродой языка, связывающей талант но эта с гением его народа?.

Мы знаем немало поэтических «завещаний» русских поэтов. Значительную роль в таких стихах играют образы природы. И это естественно: поэт «завещал свой духовный опыт своему народу?

Личность духовная осознает свою причастность вечной жизни мира и потому даже перед лицом смерти своего личного «я» принимает жизнь, приветствует и благословляет.

Все мы, все мы в этом мире тленны,

Тихо льется с кленов листьев медь ..

Будь же ты вовек благословенно,

Что пришло процвесть и умереть ..

В этом «завещании» нашего национально го поэта, в присущей только ему - «есенинской» - форме воплощен общий, жизнеутверждающий дух народа-творца, дух бес­смертия2" (Ю. Сeлезнев).

1. Определите тему, основную мысль текста.

2. Объясните значениe слов благослов­лять, завещание, духовный, тленный, жизнеутверждающuй.

3. Подберите СИНОНИМЫ к вводному слову *видимо.* Придумайте предложения с этими вводными словами.

4. Составьте схему первого предложе­ния.

**11. Запишите созданное в 1957 году стихотворение Николая Заболоцкого, ко­торое входит в цикл « Последняя лю­бовь». Подчеркните грамматические осно­вы предложений.**

Голос в телефоне.

Раньше был он звонкий, точно птица,

Как родник, струился и звенел,

Точно весь в сиянии излиться

По стальному проводу хотел.

А потом, как дальнее рыданье,

Как прощанье с радостью души,

Стал звучать он, полный покаянья,

И пропал в неведомой глуши.

Сгинул он в каком-то диком поле,

Беспощадной вьюгой занесен ...

И кричит душа моя от боли,

И молчит мой чёрный телефон.

**Сгинуть** сов. (разг.). пponaсть,

исчезнуть. Сгинь с глаз долой!

1. Обратите внимание на название

стихотворения. Слово *голос* в самом тексте не употребляется ни разу, тем не менее эта ключевая тема проходит через весь текст. С помощью каких языковых средств это достигается?

2. Какова роль в тексте местоимении ОН, весь, мой (моя)?

З. сравните слова звонкий, звенел, звучал. Что общего в их звуковом составе? Произведите фонетический раз­бор одного из этих слов..Как употребле­ние этих слов связано с ключевой темой текста?

4. Какова роль в тексте наречий раньше - потом? С помощью каких языковых средств выражается тема ра­дости («радости души») - того, что было «раньше»? А тема горя, боли? Какова роль прилагательного *черный* в последней строке текста?

5. Сравните глаголы-синонимы пропал, сгинул. Какова pоль синонимов в этом тексте?

б. Понаблюдайте за употреблением глаголов. Глаголы какого времени употребляются, в основном, в тексте? Произ­ведите морфологический разбор одного из них. В чем особенности использования глаголов-сказуемых в последнем предло­жении?

7. Какова роль в тексте такого пунктуационного знака, как многоточие?

8. Сравните: «кричuт душа моя от боли» - крик души - душа болит. В чем особая выразительность использова­ния глагола кричит в последнем предло­жении поэтического текста? Чему проти­вопоставляется этот крик души?

9. Какие части текста связаны между собою на oсновe контраста, противопо­ставления, а какие на основе сходства, сопоставления, сравнения?

10. Понаблюдайте за использованием в стихотворении такого средства вырази­тельности, как сравнение.

11. Существует меньше, что голос, интонация это «мелодия души». Вспомните

строки Пушкина: «Звучал мне долго голос нежный ... » Как эта тема воплощена в текс­те стихотворения Заболоцкого?

12. Какова тема этого лирического стихотворения? О чем оно?

13. Подготовьтесь к выразительному чтению поэтического текста.

**12. Словарный диктант.**

Черный телефон, беспощадная вьюга, в каком-то диком поле, полный покаянья, дальнее рыданье, в сиянии излиться.

**13. Продолжите ряды прилагательных, наречий. Объясните орфограммы**.

Голос (какой?) *звонкий, paдoстный.* Голос звучит (К а К?)

Голос (к а к о й?) *грустный,* ... Голос звучит (К а К?)

Разговаривать *приветливо, до6рожелательно,* ...

Peчь *яркая, вы.разительная* ...

**14. Составьте текст *на* одну из тем:**

1. Мое любимое стихотворение о любви.
2. 0н и Она в русской поэзии.
3. «Звучал мне долго голос нежный ... »
4. Голос - «мелодии души».
5. Ласковое слово - что вешний день.
6. Мое любимое стихотворение Н. Заболоцкого**.**

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

***Открытый урок по русскому языку в* 11 *классе на тему:* «Читая Есенина ... »**

***(Подготовка к сочинению-рецензии по тексту Е. Винокурова).***

***Тема: «Читая Есенина ... »***

***(Подготовка к сочинению-рецензии по meкcmу Е.***

***Винокvpова)***

*Цель урока:*

1.формирование умений и навыков при разборе заданий тестов

ЕГЭ по русскому языку (анализ текста); повторение сложных вопросов различных разделов языкознания, орфографических и пунктуационных правил;

2. развитие речи учащихся, логического мышления, памяти,

умения написания текстов - рецензий; повышение речевой культуры, подготовка к экзамену по русскому языку;

3. прививать любовь к слову, поэзии, творчеству С.А.Есенина.

*Оборудование:* раздаточный материал для работы с тестами и текстом; ТСО, портрет *С.А.* Есенина.

*Эпиграф урока:* о *верю, верю, счастье есть!*

*Еще и солнце не погасло.*

*Заря молитвенником красным*

*Пророчит благостную весть.*

О *верю, верю, счастье есть!*

*Ход урока:*

I. Организация класса;

II.Вступительное слово учителя:

**Чтение наизусть стихотворения *С.А.* Есенина «Край любимый…».**

Когда мне случается слышать имя Сергея Александровича Есенина или думать о нем, читая его стихи, мой слух, мою душу, все существо мое начинает наполнять признательностью и чистотой серебряная песня иволги, словно иду я бесконечной сутеми березовых стволов, по высокой утренней траве, под тенью зеленых неподвижных вершин, уже озаренных рассветом; иду и слушаю трехколеннную флейту и ее звонкое и необыкновенное по своей свежести звучание завораживает меня, приобщая к какой - то непостижимой тайне жизни.

У Сергея Александровича Есенина была короткая, как праздник иволги жизнь, но песня его была прекрасна, и душевна, и необычна, она осталась в самом воздухе бессмертного русского языка, как откровение, как запах медуницы на заливном лугу перед завтрашним сенокосом. Он любил эту землю какой - то еще доселе неведомой, необыкновенной любовью. И в этой любви было и мужество и пророчество:

Но и тогда,

Когда во всей планете

Пройдет вражда племен,

Исчезнет ложь и грусть, ­

Я буду воспевать

Всем существом в поэте

Шестую часть земли

С название кратким «Русь»

- Сегодняшний урок мы посвящаем замечательному поэту «серебряного века»

Сергею Александровичу Есенину.

**III.** *Чтение стихотворений наизусть учащимися:*

«Белая береза», «Спит ковыль ... », «Письмо матери»

- Определите темы стихотворений Есенина.

**IV.** Разбор заданий тестов ЕГЭ.( смотри приложение)

-Какое изобразительно-выразительное средство языка использует автор в своих стихах?

V. Работа с текстом. (смотри приложение)

1. Чтение текста о Есенине.
2. Коллективное задание с выбором варианта ответа.
3. Самостоятельная работа. (Задание с кратким ответом)
4. Проверка самостоятельной работы.

*VI. Групповая**творческая работа.*

*1 группа: написать часть рецензии*, анализируя изобразительно-выразительные средства языка, употребленные автором текста.

2 группа: написать начало рецензии.

3 группа: написать заключение сочинения-рецензии.

VlI. Проверка творческих работ.

VIII. Итог урока.

IХ.Домашнее задание: написать сочинение - рецензию по тексту Е. Винокурова.

**ТЕКСТ**

(1) Можно с уверенностью сказать, что в мире мало поэтов, являющихся, подобно Есенину, душой нации и пользующихся безграничной любовью народа. (2) Есенина любят разные слои общества: молодежь и старики, рабочие и профессора.

(3) Чем же объяснить такую любовь русского народа к творчеству Есенина? Ведь это очень сложный поэт, и нет человека, который бы его до конца понял, нет пока и критика, который смог бы объяснить и прокомментировать все богатство содержания есенинской поэзии. (5) Его простота и доступность подчас как бы скрывают от глаз те огромные духовные глубины, которые в нем подспудно содержатся.

(6) Есенин - это национальный мыслитель, и этим прежде всего определяется любовь к поэту. (7) Смотрите, как он масштабно и крупно мыслит, причем он МЫСЛИТ по самым существенным проблемам мира, которые так волнуют человека: о жизни и смерти, о крестьянстве, о русской истории, о судьбе отдельной личности и всего народа.

(8) Есенин - великий художник интуиции, И это тоже определяет особое отношение народа к творчеству поэта. (9) Мысли Есенина рождаются вместе со взрывом эмоций - они подобны ослепительным вспышкам, это чаще всего глубочайшие духовные прозрения. (1 О) Недаром он предположил: «Зато в глазах моих прозрений дивных свет». (11) Всей своей великой интуицией художника он безошибочно угадывал правду, писал только правду, ничего, кроме правды, и поэтому написанное им с каждым годом звучит громче и громче.

(12) Есенин - певец любви. (13) Эта тема тоже близка каждому человеку. (14) Поэт рыцарски стоял за высокое духовное понимание любви, за предельную одухотворенность чувства, не примирялся с компромиссом, требовал максимального любовного напряжения, максимального переживания.

(15) Поэт - это сейсмограф, компас. (16) Он передает колебания эпохи, он философ, мы по нему определяем пути истории, силу подземных толчков. (17) Надо только, чтобы этот сейсмограф был чуток, компас - точен. (18) А Есенин был идеальным в )том смысле инструментом - он был обнаженной совестью нации.

(По Е.Винокурову)

**Задание с выбором ответа**

1. Какой вопрос остаётся за пределами внимания автора?

1. Взаимоотношения Есенина с другими поэтами начала ХХ века;
2. Тема любви в творчестве Есенина;
3. Причина безграничной любви народа к творчеству Есенина;
4. Есенин- поэт мыслитель.

2. Какое утверждение **противоречит** точки зрения автора?

1. В стихах Есенина много глубоких, философских мыслей.
2. Творчество Есенина отражает сложные изменения эпохи, в которую он жил.
3. По сравнению с другими русскими поэтами Есенин прост, и понять его стихи несложно.
4. В своём творчестве Есенин затрагивает разнообразные темы, волнующие каждого человека.

3. Определите стиль и тип речи текста.

1. Научный стиль описание;
2. Публицистический стиль, рассуждение-размышление;
3. Художественный стиль, описание;
4. научный стиль, рассуждение- размышление.

4. В каком предложении автор использует языковые (неконтекстные) синонимы? 1) 7; 2) 11; 3) 15; 4)17.

5. Какое предложение связано с предыдущим с помощью личного местоимения? 1) 13; 2) 7; 3) 9; 4) 4.

6. В каком предложении используется метафора? 1) 8; 2) 14; 3) 15; 4) 4.

**Задание с кратким ответом**

1. Назовите часть речи, к которой принадлежит слово НЕДАРОМ

(предложение 10)

2. Из предложения 5 выпишите частицу.

3. Из предложений 9-11 выпишите слово с чередующейся гласной в корне.

4. Из предложения 14 выпишите словосочетания, в котором использована

связь ПРИМЫКАНИЕ.

5. Среди предложений 1-7 найдите простое односоставное предложения.

Напишите его номер.

6. Найдите среди предложений 8-18 такие, в которых ставится тире между частями сложного бессоюзного предложения. Напишите их номера.

7. Среди предложений 1- 7 найдите предложение с обособленными определениями. Напиши его номер.

8.Среди предложений 3-7 найдите сложноподчинённое предложение с одним придаточным. Напишите его номер.

Самоанализ урока по русскому языку в 11 классе

Тема:

**«Читая Есенина ...** »

***(Подготовка к сочинению-рецензии по тексту Е.Винокурова.)***

Урок задуман как повторение сложных вопросов различных разделов языкознания, орфографических, пунктуационных правил. Он нацелен на углубление и закрепление приобретенных знаний и навыков при разборе тестов ЕГЭ по русскому языку, на комплексный анализ текста, а также на развитие самостоятельности, творческого мышления, речевой культуры учащихся при подготовке к Единому Государственному Экзамену.

Задания теста по теме: «Изобразительно - выразительные средства языка» и текст, предназначенный для комплексного анализа, посвящены творчеству Сергея Александровича Есенина в связи с 110 годовщиной со дня рождения поэта.

Проверки домашнего задания на уроке не было. Это связано с тем, что проверка изученного осуществляется в ходе повторения и обобщения теоретического и практического материала по разделам языкознания.

На уроке осуществлялись обобщение и систематизация теории по разделам «Морфология», «Синтаксис», «Стилистика», «Пунктуация».

Представлены в системе базовые понятия, определения: стили и типы речи, рассуждение - размышление, неконтекстные синонимы, метафора.

Рационально соотносились на уроке различные виды работ: выразительное чтение, работа с тестами, комплексный анализ текста, творческая работа.

Задания А29-А32 с выбором ответа предназначено для проверки способности воспринимать информацию, содержащую в тексте, и понимать авторскую позицию.

Задания с кратким ответом требует умения самостоятельно сформулировать ответ и оформить его кратко, в виде слова, словосочетания или в виде цифры.

С помощью последнего задания проверяется речевое развитие учащихся: способен ли он понимать и интерпретировать читаемый текст, создавать на этой основе собственное высказывание (самостоятельно уточняя тему, определяя мысль и подчиняя ее высказываниям), выстраивать композицию текста, выбирать нужный для данного случая стиль и тип речи, отбирать языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи, соблюдать нормы литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные.

Использовались групповые и индивидуальные формы работы. Достаточное место занимала самостоятельная работа учащихся. Постепенно увеличивалась степень сложности задания и самостоятельности учащихся при их выполнении.

Тесная связь русского языка и литературы способствовала яркому, эмоциональному восприятию урока.

Целенаправленность всех видов заданий, комплексный их характер дал возможность представить стройную систему повторения на уроке и дальнейшую подготовку к сочинению - рецензии.

Требования единого речевого режима реализовались в правильности произношения слов, выразительном чтении текста, стихотворений, построении и оформлении научной монологической речи при доказательстве.

Разнообразные задания давали возможность снять напряжение и сохранить необходимый ритм работы.

Урок цели достиг, что подтверждают результаты письменных заданий и осознанные полные ответы на вопросы учителя в ходе урока.

Организация урока, его структура, система упражнений соответствовали целям урока.

**Учитель русского языка и литературы**

**Рожко Галина Михайловна**

1. Степанов Г. В. Язык. Литература. Поэтика. – М., 2005. – С. 4. [↑](#footnote-ref-1)
2. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. – М., 2005. – С. 371. [↑](#footnote-ref-2)
3. Приложение 1. [↑](#footnote-ref-3)
4. Пономарёв А. Я. Фазы творческого процесса (Вместо введения) // Исследования проблем психологии творчества. – М., 2006 г. – С. 3. [↑](#footnote-ref-4)
5. Приложение 2. [↑](#footnote-ref-5)
6. Шанский Н. М. Лингвистические анализ художественного текста. – 2005 г.. [↑](#footnote-ref-6)
7. Козловский Ю. Поэзия прозы / / Абрамов Ф. А. Избранное. – М., 2002. [↑](#footnote-ref-7)
8. Русский язык: Сборник текстов для проведения письменного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 9 класс» (2-е изд. – М., 2008 г.) [↑](#footnote-ref-8)
9. Тургенев И. С. «Стихотворения в прозе». – М. 1998. [↑](#footnote-ref-9)
10. Шанский Н. М. Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста. СПб., 2004г. – 45. [↑](#footnote-ref-10)
11. Горький А. М. Детство. В людях. Мои университеты. Мн., «Нар. асвета», 1973. [↑](#footnote-ref-11)
12. Шмелёв Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка. – М., 2005. [↑](#footnote-ref-12)
13. [↑](#footnote-ref-13)