

3. Нікітіна А.В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5-7 класів: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02.– К., 2000.– 198с.

УДК 371.3

Резніченко Н.О.

### **МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОБОТИ З ВИРАЗНИМИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ**

В останні роки лінгводидактика намагається знайти відповідь на питання, як організувати процес навчання мови, щоб привернути увагу учнів до виразної сторони досліджуваних мовних явищ, навчити школярів цінувати художнє слово і на прикладі зразкових текстів створювати власні висловлювання, що є умовою для формування комунікативно розвинутої особистості.

Одним з найбільш перспективних напрямів сучасного викладання мови та літератури є інтеграція лінгвістичного і літературознавчого підходів до вивчення виразних засобів художнього тексту на уроках російської мови (М.Шанський).

Ці положення і визначають **актуальність** досліджуваної нами проблеми.

Ретроспективний аналіз літератури показує, що в методиці розвитку мовлення розглядалися окремі питання, пов'язані з навчанням школярів використанню виразних засобів мови в усному та писемному мовленні, разом з тим відсутні дослідження, у яких були б систематизовані й узагальнені методичні передумови роботи з виразними засобами художнього тексту. Зважаючи на це **метою** статті є розв'язання даного завдання.

Історія питання вивчення художнього тексту і його виразних засобів як у лінгвістиці, так і в лінгводидактиці, має багатовікову традицію. Відомо, що спостереження за виразними засобами мови мають місце ще в "Поетиці" Аристотеля, в російських риториках і курсах теорії словесності XVIII-XIX ст. (І.Давидов, М.Кошанський, М.Ломоносов, А.Мерзляков, А.Нікольський, Ф.Прокопович і ін.), а також у курсах поетики і вступів до мовознавства та літературознавства, в теорії літератури. Вважалося, що виразність мови повинна створюватися за допомогою певних прийомів образності, "содержательно оправданным введением в текст эпитетов, фигур, тропов" [7: 258], тропи при цьому розглядалися як "украшение периодов" [7: 109].

У 30-ті роки XIX століття в практиці викладання педагогів-методистів виділяється емоційний момент у сприйнятті і тлумаченні художніх текстів (В.Стоюнін, В. Скопін). Учителі акцентують увагу на вивченні мови художніх творів. Так, В.Стоюнін переконливо відстоює необхідність літературного аналізу, вивчення прийомів художнього втілення образів. Більш того, з розбором кожного твору дослідник пов'язує заняття з теорії літератури, основним компонентом яких є аналіз елементів художньої манери письменника, поетичних засобів. Заслуга В.Стоюніна і В.Скопіна полягає в тому, що розроблено методику "естетичного читання", в якій визначено психологічні передумови розуміння виразних засобів.

У 60-70-і роки XIX століття на уроках словесності виникає новий напрямок – логіка лінгвістичного аналізу. Так, В.Лебедев рекомендує вивчати тропи в розділі стилістики. Аналіз тропів пропонує В.Водовозов у своїй книзі "Словесность в образцах и разборах", де докладно описує прийоми теорії літератури і мову художніх творів.

На початку XX століття художній текст стає об'єктом дослідження провідних учених, методистів, педагогів. Аналіз методичної і навчальної літератури дозволяє виділити два основних етапи становлення методики розвитку мовлення в системі навчання російській мові: перший етап (кінець XIX ст. – початок XX ст.) і другий етап (60-і – 90-і рр.).

Перший етап значний самою постановкою проблеми мовленнєвого розвитку, оформленням розвитку мовлення в самостійний розділ на місці риторики.

До питань тлумачення тексту звертаються К.Бархін, Ф.Буслаєв, В.Островський, М.Рибникова, І.Срезневський, К.Ушинський та ін.

Так, В.Островський працює над об'єднанням двох підходів (лінгвістичного і літературознавчого) до аналізу художніх текстів. Педагог стверджує, що для естетичного розвитку учнів необхідно використовувати навчальні елементи, що забезпечують емоційне сприйняття художнього тексту, розвиток художньої уяви школярів. Про необхідність знайомити учнів з виразними засобами мови, вчити розрізняти діловий опис і художню мову говорить і К.Бархін [1: 23].

Розглядаючи прийом “філологічного вивчення мови”, Ф.Буслаєв особливу увагу при коментуванні тексту зосереджує на з'ясуванні того, з якою метою вживає письменник те або інше слово. На думку вченого, аналіз тексту зводиться до того, “чтобы разобрать с учениками смысл писателя, склад речи, указать на основную мысль произведения, а главное, проследить логическую связь одного и внешнее выражение, преимущественно с грамматической точки зрения” [2: 85].

Про необхідність формування в школярів уміння вслуховуватись в мовні засоби, які служать для вираження думки пише І. Срезневський. Вчений рекомендує “наводити детей на слова и выражения подобозначащие, на родовые и видовые, на сродные по происхождению, на разные соединения и изменения слов как на условия оттенения смысла, между прочим, на те выражения, которые придают рассказу особенную выразительность, составляя достояние народное” [9: 143]. Заслуга І. Срезневського полягає в тому, що він виявив можливості поєднання роботи над змістом тексту з аналізом його мовної сторони, заклавши тим самим основи граматико-стилістичного і лексичного розбору.

У тлумаченні тексту К. Ушинський висуває на перший план розуміння дітьми думок і почуттів, виражених у творах народної словесності і літератури. На думку педагога, засвоєння учнями мовних форм має відбуватись в єдності з осмисленням тих думок і почуттів, що відбиті даними мовними формами, тому що “язык не есть что-либо отрешенное от мысли, а напротив – органическое ее создание, в ней коренящееся и беспрестанно из нее вырастающее” [10: 19]. Вчений вважає, що при прочитанні художнього тексту важливо показати “логическую стройность высказывания, меткость выражений, верность действительности” [10: 20].

Проти формальної роботи з виразними засобами мови на уроках, виступає М.Рибникова. Вчений піднімає питання про те, що вивчення теорії літератури повинне пов'язуватись з узагальненням читацького досвіду школярів, їхньою повсякденною роботою над художніми текстами. Автор відзначає, що робота по виписуванню стовпчиком епітетів, порівнянь і ін. прийомів ведеться “вне тематической установки, чисто формально”, а в той час як важливо визначити “тематическую нагрузку тропов” [8: 183]. Методист вважає, що в 4 і 5 класах діти повинні вчитися знаходити епітети і порівняння, потім використовувати їх у власних творах.

Питання лінгвістичного тлумачення тексту в зв'язку з розробкою методики викладання російської мови в школі розглядаються і конкретизуються А. Пешковським [6]. Особливе значення вчений надає аналізу віршованого розміру і ритму, семантики слів і виражень, виражальних засобів лексики і граматики та ін.

Таким чином, у працях Ф.Буслаєва, А.Пешковського, І.Срезневського, В.Стоюніна, М.Рибникової, К.Ушинського розвиток “дара слова” визначається як найважливіше завдання в шкільній практиці навчання російській мові. На цьому етапі вченими-методистами розроблено і реалізовано в практиці шкільного викладання методику мовленнєвого розвитку учнів на основі читання й аналізу художніх творів. У працях провідних учених-методистів висунуто ідею лінгвістичного аналізу художнього тексту, описано методи та прийоми вивчення художніх творів, які стали праобразом сучасного інтегрованого уроку.

Разом з тим слід зазначити, що в педагогічних і методичних працях ХІХ – середини ХХ ст. більшість положень про мовленнєвий розвиток учнів базуються на основі життєвих, дослідно-практичних спостережень, загальних теоретичних міркувань і інтуїтивних

передумов, тому що психологія як наука переживала період свого становлення і не досліджувала спеціально питання про мовленнєву діяльність.

**Другий етап** (60-і – 90-і рр.) характеризується становленням теорії методики навчання зв'язного мовлення, розробкою **окремих** питань розвитку мовлення. Трактують мовлення як діяльності (Л.Виготський, А.Леонтьєв, А.Лурія, М. Жинкін) вносять істотні зміни в методику розвитку мовлення. Важливо, що на даному етапі одним з основних завдань роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів визнається “обучение школьников создавать и интерпретировать тексты как коммуникативно-познавательные образования (структуры)” [4: 24].

У 60-ті – 70-ті роки ХХ ст. методисти обґрунтовують необхідність роботи над словом як засобом виразності. Так, відомий вчений-методист С. Іконніков указує на важливість роботи над виразними засобами, зокрема, відзначаючи, що “работа не должна быть чисто просветительской, ознакомительной..., следует у школьников развивать речевые навыки, а не просто умение анализировать чужую речь” [3: 68-69]. Учений попереджає, що формування навичок образного й виразного мовлення – надзвичайно складний і тривалий процес, при цьому вказує на необхідність роботи над засобами виразності не тільки на уроках літературного читання, але й на уроках розвитку мовлення, а також граматики і пропонує типологію вправ.

Значний внесок у рішення цієї проблеми зроблено Л. Федоренко. Вченим визначено методологічні основи роботи над виразними засобами мови. Сформулювавши принципи засвоєння рідної мови, Л.Федоренко виділяє як один з істотних – принцип оцінки виразності мови, що припускає встановлення прямої залежності розвитку мовлення учнів від розуміння ними виразних засобів мови. Даний принцип передбачає формування умінь розрізняти засоби модальності, експресії, емоційної виразності, сприймати поезію, естетичні цінності мовлення [11: 26].

Говорячи про необхідність виявлення естетичної функції слова, Н.Молдавська виражає думку багатьох методистів: “Понимание выразительной образной речи – это не только показатель развития логического мышления, но и ...развитие наблюдательности, воображения, эстетического и нравственного чувства, наличия у читателя художественных критериев, анализа словесного образа” [5: 4].

На даний час механізми розкриття виразних можливостей слова в сучасних методичних працях і шкільному викладанні мови реалізується двома шляхами. Перший шлях зводиться до комплексного використання на уроках російської мови вправ, завдань, що формують у школярів умінь лінгвістичного аналізу слова, навички виразного читання, а також вживання учнями виразних засобів мови у власному мовленні (Є.Голобородько, Г.Михайловська, Н.Іпполітова, С.Львова, Т.Пахнова, М.Шанський). Другий шлях пов'язано зі створенням нових курсів і відповідно введенням нових дисциплін (“Російська словесність”, “Стилістика і культура мови”, “Шкільна риторика”).

Історичне висвітлення досліджуваної нами проблеми дозволяє зробити **висновок** про те, що сучасні інтеграційні процеси в галузі вивчення російської мови та літератури мають глибокі корені в методичній спадщині минулого, яка заклала основи мовленнєвого розвитку учнів за допомогою звертання до зразкових художніх текстів, до їх образної побудови.

Таким чином, методичними передумовами роботи з виразними засобами художнього тексту на уроці російської мови є:

- поєднання роботи над змістом тексту з аналізом його мовної сторони;
- взаємопов'язаний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) на текстовій основі;
- виявлення принципів навчання, що забезпечують ефективність роботи з виразними засобами художнього тексту;
- наявність системи вправ, спрямованої на формування в школярів умінь лінгвістичного аналізу слова, навичок виразного читання.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бархин К.Б., Истрина Е.С. Методика русского языка в средней школе: Пособие для преподавателей. – Харьков: Рад. школа, 1934. – 263с.
2. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студ. пединститутов по спец. “Рус.яз. и лит.” – М.: Просвещение, 1992. – 512с.
3. Иконников С.Н. Стилистика в курсе русского языка (7-8 классы). – М.: Просвещение, 1979. – 224с.
4. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Флинта, наука, 1998. – С. 24.
5. Молдавская Н.Д. Самостоятельная работа учащихся над языком художественных произведений. – М.: Просвещение, 1964. – 144с.
6. Пешковский А.М. Вопросы методики русского языка, лингвистики и стилистики. – М.-Л.: Учпедгиз, 1930. – 230с.
7. Русская риторика (Хрестоматия). /Сост. Л.К. Граудина. – М.: Просвещение, 1996. – 559с.
8. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Просвещение, 1964. – 314с.
9. Срезневский И.И. Русское слово: Избр. труды: Учеб. пособие /Сост. Н.А.Кондрашов. – М.: Просвещение, 1986. – 174с.
10. Ушинский К.Д.: В 6 т./ Сост. С.Ф. Егоров. –Т.5: Методические статьи и материалы к “Детскому миру”. – М.: Педагогика, 1989. – 585с.
11. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 160с.

УДК 371. 321.8: 54: - 057.87

Решнова С.Ф.

### ***КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПОВИХ НЕДОЛІКІВ З ХІМІЇ, ЩО ВИНИКАЮТЬ В ЗНАННЯХ І УМІННЯХ УЧНІВ***

У методичній літературі досить часто описують різні помилки учнів з хімії, що значно знижують рівень хімічної освіти. У багатьох випадках ці помилки повторюються з року в рік і тому називаються типовими недоліками в знаннях і вміннях учнів. Полосін В.С. підкреслює, що знання цих недоліків, а саме, знання негативних наслідків від них, причин виникнення та шляхів усунення, дозволяє вчителю хімії вдосконалювати методику навчання цієї дисципліни.

Класифікації типових недоліків у знаннях і вміннях учнів приділяли увагу Полосін В.С., Грибакіна Л.В., Кузнєцова Н.Є., Чайченко Н.Н. Так, Полосін В.С. [3] класифікує помилки суміщення, що виникають у знаннях і вміннях учнів з хімії:

1. Суміщення властивостей одних речовин з іншими.
2. Суміщення при використанні різних засобів наочності.
3. Суміщення одних понять з іншими.

Автор пропонує схему А→Б: сутність помилок суміщення полягає в тому, що поняття про А переноситься на поняття Б, що вказує на недостатні або неміцні знання учнів.

Грибакіна Л.В. та Кузнєцова Н.Є. [1; 2] виділяють чотири види типових недоліків.

Перший вид виявляється у самодовільній комбінаториці знаків при виконанні самостійної роботи, що пояснюється відсутністю в учнів вміння використовувати правила складання і перетворення символічних записів та бачити логічні зв'язки знаків у складі формул та рівнянь.

Другий вид недоліків виявляється у написанні формул речовин та рівнянь реакцій, що реально не існують. Це відбувається внаслідок недостатньої оцінки учнями ролі хімічного експерименту.

Третій вид недоліків виявляється у тому, що учні не знають визначення понять і законів або розуміють їх зміст, але не вміють їх використовувати.