

2. Gibt es einen gravierenden Unterschied im Umgang mit den neuen Medien?
3. Wie wird das Internet genutzt?

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Колчина, А.И. Принципы обучения аудированию через систему / А.И. Колчина // Лингвистика и методика обучения иностранным

- языкам: сборник научных трудов. - СПб: Изд – во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 46 с. – Выпуск 2.
2. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулова. – М.: Совершенство, 1998. – 119 с.
 3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2004. – 215 с.

Материал поступил в редакцию 16.10.14

NOVIK D.V., HAIDUK I.I., ISAENKO A.I. The effective use of integrative and traditional technologies in independent work of students in audioteaching

The article presents main problems of integrative and traditional technologies in independent lecture-room and extra room work of students in audioteaching. The authors give the main principles of audioteaching within the traditional way of work and with the help of integrative technologies. Authors give example of the test for audioteaching.

УДК 808.2 (072.2)

Писарук Г.В.

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: НОВЫЕ ПРИЁМЫ

Как известно, исследование текста как языковой и речевой данности, в которой реализуется весь потенциал изучаемых языковых единиц, сегодня выдвигается на первый план как в лингвистике, так и в лингводидактике. На уроках русского языка школьники учатся проникать в смысл текста через его языковую ткань, замечать, как язык служит выражению мысли, что, несомненно, является ступенькой в достижении главной цели – в обучении учащихся свободно владеть языком в устной и письменной форме.

За несколько десятилетий работы с текстом у учителей-практиков уже сложилась определенная система работы с текстом. Текст изучается в каждом классе как лингвистическая единица, то есть как структурное и смысловое единство, обладающее рядом внутренних и внешних признаков. Текст является иллюстративным материалом не только для анализа грамматических характеристик изучаемой языковой единицы, но и для анализа соотношения её формы и значения, потенциального и реализованного в тексте, а также для исследования текстообразующей функции языковых средств. Текст является дидактическим материалом для работы по развитию речи учащихся: готовые тексты школьники пересказывают, распространяют, дополняют, анализируют, а также создают свои с заданными учителем или избранными самостоятельно параметрами – в определённых типах, стилях речи и жанрах.

Между тем в последние годы появились и новые, заслуживающие внимания приёмы работы с текстом, дающие учителю возможность на основе текста вести более широкую работу по формированию языковой личности учащегося и его коммуникативных способностей.

Представим только два новых приёма, не только давая им краткое описание, но и демонстрируя их возможности.

Работа с модельным текстом. Не секрет, что при всех стараниях учёных-методистов, составляющих программы и учебники в русле современных требований, и учителей-практиков, реализующих эти программы на уроках русского языка, далеко не каждый выпускник средней школы представляет русский язык как систему – единство множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определённую целостность.

На наш взгляд, системность языка может быть осмыслена учащимися, если в старшем звене школы усилить внимание к тексту как дидактическому материалу – грамотно использовать его на уроках в качестве средства обучения. Мы предлагаем работать над приведением в систему фрагментарных знаний по русскому языку у учащихся старших классов с использованием одного текста, который можно условно назвать «модельный» – от лат. *modele* в значении «воспроизведение или схема чего-либо, обычно в уменьшенном виде». Таким образом, модельный текст – это небольшой текст, который может быть использован многократно: при углублённом повторении

практически всех тем по русскому языку – от фонетики до синтаксиса, что позволит учащимся в одном и том же языковом материале увидеть явления разных уровней языковой системы (увидеть большое в малом).

В качестве модельного текста мы предлагаем рассказ В.Вересаева «Мать». Небольшой по объёму, малоизвестный рассказ В.Вересаева привлёк наше внимание по разным причинам. Во-первых, рассказ, в основе которого – библейский сюжет, имеет глубокий смысл: он побуждает читателей задуматься о таких значимых в нашей жизни явлениях, как искусство и его воздействие на личность, как вера и дорога к вере, которая у каждого человека своя. Во-вторых, рассказ интересен с лингвистической точки зрения: лексическое и грамматическое богатство языка В.Вересаева, образность и выразительность его слога являются показателем величайших возможностей русского языка. Наконец, рассказ имеет огромный методический потенциал: он может быть использован при изучении практически любой темы по русскому языку в школе, а также стать материалом для работы по развитию связной речи учащихся. В целом же рассказ имеет огромный обучающий и воспитательный потенциал и может стать средством развития интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, нравственной сферы личности учащихся.

Модельный текст печатается на плотной бумаге, поскольку предполагается его многократное использование. Предложения в тексте пронумерованы, что позволяет учащимся быстро находить нужное слово или предложение. Для удобства в работе экземпляр модельного текста для работы на уроке получает каждый ученик.

Работа с модельным текстом начинается с анализа основных **текстовых позиций:**

А) формулировки темы (изменения в мирозерцании героя, которые проявились в результате соприкосновения с великим произведением искусства – «Сикстинской Мадонной» Рафаэля Санти) и основной мысли (картина Рафаэля «Сикстинская Мадонна» имеет сверхъестественную силу – вызывает *светлую, поднимающую душу радость ... – радость и гордость за человечество, которое сумело воплотить и вознести на высоту такое материнство*);

Б) аргументированного доказательства проявленности функционально-смысловых типов речи: в рассказе переплетены различные типы речи, однако доминирует повествование – так оформляется сюжетная линия произведения: события описываются в определённой последовательности; между тем текст рассказа – это не чистое повествование: чтобы читающий правильно понял сюжетный план, вводятся описательные фрагменты места действия, лиц, предметов, а чтобы донести меняющееся мироощущение героя, введены элементы рассуждения;

В) характеристики стилистической и жанровой принадлежности

Писарук Г.В., доцент кафедры славянских языков Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Беларусь, г. Брест, БрГУ, 224600, бульвар Космонавтов, 21.

Гуманитарные науки

текста: рассказ написан художественным стилем, несмотря на подзаглавие «Из записной книжки, так как цель текста – с помощью созданных образов воздействовать на чувства и мысли читателя, и в связи с чем тексту характерна образность и эмоциональность, которые проявляются с помощью изобразительно-выразительных средств;

Г) определения видов, способов и средств связи предложений в отдельных частях текста: среди средств связи, например, лексический повтор (*картина*), синтаксический параллелизм (*высилась картина, сидели и стояли люди, падал свет*), видео-временная соотнесённость глаголов (глаголы прошедшего времени несовершенного вида – *высилась, падал, сидели и стояли*).

Текст рассказа может быть использован для привлечения внимания учащихся к **звуковой стороне речи**, которая изучается на уроках фонетики, лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса, а также при изучении орфографии и пунктуации. Можно обратить внимание учащихся на позиционные изменения звуков в фонетических словах (*подсмеиваться, по несчастью* и др.), на разные виды ударения – словесное, логическое, фразовое, на своеобразии различных видов интонации – интонации конца предложения, перечисления, вводности, обособления.

Лексика. В тексте много слов религиозной и искусствоведческой тематики, они требуют толкования лексического значения (*бесёнок, иконостас, Цвингер, фарисеи, контур, фон* и др.), поэтому можно дать задание учащимся составить тематические глоссарии.

Можно обратить внимание учащихся на то, что в тексте большую часть слов составляет лексика стилистически нейтральная, а на её фоне выделяются слова стилистически окрашенные – книжные и разговорные: например, *натащить на себя соответственное настроение, глаза разбегаются*. Эти разговорные выражения автор употребляет в первой части текста, до знакомства с картиной Рафаэля. После встречи с картиной его слог становится другим, более строгим и сдержанным. автор использует книжную лексику, точно называющую абстрактные понятия и действия: *воплотить и вознести на высоту такое материнство, благо и благоговение к подвигу, свершится подвиг, величаясь гордостью*. Язык автора высок и праздничен в отрывке, который описывает восприятие героем подвига Матери и её Сына, поскольку речь идёт о значительном событии в истории человечества.

Словообразование. Эффективность формирования языкового сознания личности во многом предопределяется успешностью осмысления того факта, что слово не только имеет предметное содержание и звуковое оформление, которое на письме фиксируется графическими средствами, но и членится на значимые части, а понимание структуры слова – это отправная точка для постижения механизма образования одних слов на базе других. В тексте заметна роль слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые используются автором для передачи своего отношения к описываемым предметам и для большей выразительности изображаемого (*два ангелочка; бесёнок будет подсмеиваться; спасительные звёздочки; откос зеленел травкою*). Автор использует и словосложение: сочетание наречий с оттенком неодобрения (*тупо-почтительно*), сочетание существительных, имеющих оттенки упрёка, осуждения, неодобрения (*предатель-друг, чиновник-судья*).

Интересно проанализировать языковые явления **морфологического уровня**. Здесь представлены разные категориальные значения **имён существительных**. Это и названия лиц (*люди, Мать, Младенец, старик Сикст, Варвара* и др.), и наименования конкретных предметов (*залы, диванчик; глаза, сердце* и др.), явлений природы (*туман, дымка* и др.) и состояний человека (*обида, мука, радость, гордость* и др.). Занимая коммуникативно значимые позиции (называют описываемые автором предметы речи – картину «Сикстинская Мадонна» и изображённых на ней Мать и Младенца), существительные служат для конкретизации темы текста и обеспечивают широту раскрытия его подтем и микротем.

Анализ различных признаков предметов речи, обозначенных **прилагательными**, ведёт читателя к более чёткому пониманию авторской позиции. Наблюдаем над тематической группой прилагательных, обозначающих признаки, свойства или качества предметов

речи: Мать *серьёзная и задумчивая*, у неё *молодое милое* лицо и в то же время *серьёзное и сосредоточенное*; в *мёртвом тумане* оживаются *вычурный* иконостас и *кокетливая* Варвара.

Обращает на себя внимание частое использование автором **местоимений**. Введение в текст личных местоимений (*я, мне, меня*) настраивает читателя в некотором роде исповедальность, подразумевает монологическую речь рассказчика с изложением его мыслей, чувств, ассоциаций, отсюда и подчёркнутая субъективность восприятия картины.

Наличие в тексте **глаголов** совершенного вида свидетельствует о динамике в развитии сюжета (*вошёл, подумал, мелькнули, исчезли* и др.). Глаголы несовершенного вида обозначают действия длительные (*шёл, высилась, сидели, затуманивались*) и являются характерным грамматическим признаком описательного типа речи, фрагментарно присутствующего в тексте. Автор использует разнообразные значения глаголов: действия (*прижимать*), перемещения в пространстве (*остановиться, пронестись*), речи (*говорить, спрашивать*), проявления или изменения признака (*затуманиваться, исчезать*), мысли (*знать, подумать*), что позволяет не только объёмно строить повествование, но и выражать свои чувства при описании и рассуждении.

Служебные части речи также играют значимую роль в тексте. Так, в тексте употребляются различные частицы: *не* как средство выражения отрицания; *вот, только* указывают на предметы и явления внешнего мира и выделяют их из окружающего мира; частица *неужели*, оформляя вместе с интонацией вопрос, вносит добавочное эмоционально-экспрессивное значение; усилительные частицы *же* и *всё-таки* придают словам большую убедительность, увеличивают смысловую весомость высказывания (*сейчас же, всё-таки не прижимала*); *да* и *баста* – эта частица подчёркивает категоричность и безапелляционность утверждения. Наличие частиц придаёт речи оттенок разговорности, оправдывая подзаглавие рассказа «Из записной книжки».

Обобщающим заданием по морфологии может быть задание на определение частеречной принадлежности слов *прославленная Сикстинская Мадонна, совершенное недоумение, созерцающий вид, всё окружающее, проникающий взгляд, защитит от будущего, сосредоточенное лицо*.

Велики возможности текста рассказа с точки зрения обучения **орфографии**. Обращаем внимание учащихся на трудные написания: правописание *Н* и *НН* в словах разных частей речи (*залы, увешанные картинами; окно, полузавешенное портьерою* и др.), *НЕ* и *НИ* (*неверующий, неприятно, не видать, ненужность, недоумение, несколько* и др.) и др.

Интересен **синтаксис** рассказа. В данном тексте 57 предложений, разных по цели высказывания и эмоциональной окраске, по количеству и строению грамматических основ, по наличию второстепенных членов, по степени осложнения. Выполнение заданий по нахождению в тексте предложений той или иной структуры, а также полный синтаксический разбор предложений помогут учащимся закрепить синтаксические понятия и осмыслить их коммуникативную функцию. Например, безличные предложения как нельзя лучше передают то состояние неприятия и непонимания, которое было у рассказчика до встречи с картиной.

Работать над развитием **пунктуационной зоркости** можно по второй части текста – это наиболее богатый пунктуационными знаками отрезок текста, здесь присутствует 9 типов знаков препинания: точка, запятая, восклицательный знак, двойные знаки препинания при обособленных членах предложения и вставных конструкциях, двойной способ оформления прямой речи.

По этому же тексту можно написать с учащимися диктант с грамматическим заданием и изложением, а также с целью **развития связной речи** школьников дать им возможность письменно изложить своё понимание основной мысли рассказа.

Использование модельных текстов на уроках русского языка может обеспечить осмысление понятия «системность языка» на основе межуровневых связей.

Клоуз-текст. В лингвистике и методике преподавания русского языка клоуз-текстом принято называть работу над текстом с пропущенными компонентами (главным образом, отдельными словами).

Задача выполняющего клоуз-текст – восстановить эти компоненты, как правило, это ключевые слова. Известно, что ключевые слова как текстовый феномен обладают двумя свойствами: это свойство повторяемости (вариативного повтора) в тексте и свойство концептуальности, т.е. выражения главного, концептуально значимого смысла текста.

Самая простая формулировка задания для выполнения клоуз-текста: «На основе смысла текста восстановите пропуски, обоснуйте правильность вставки». Факторы, влияющие на степень сложности работы: объём и тип текста, сам характер смысло- и текстообразования. Главное, чтобы пропущенное слово можно было найти (не угадать!), опираясь на смысл текста, зная законы построения текста и законы функционирования ключевых слов.

Показателем методически грамотно используемого в обучающих целях клоуз-текста является как раз наличие у учащихся вариантов заполнения пропуска. Среди этих вариантов могут быть те, которые необходимо принять (причём не один-единственный, авторский, а разные), и те, которые противоречат контексту: ближайшему (уровень словосочетания и предложения), «соседнему» (уровень соседних предложений) и «дальнему» (тексту в целом). В процессе обсуждения этих вариантов происходит продвижение в понимании смысла текста, продвижение в понимании способов чтения, способов поиска слова, встраивания в текст своего варианта слова, продвижение в понимании чужой версии (одноклассника, автора, учителя).

Клоуз-текст – это удачный приём формирования таких ключевых компетенций и универсальных учебных действий, как способность чтения и понимания текста, информационная и коммуникативная компетенции.

Задача выполняющего клоуз-текст – восстановить пропущенные в тексте ключевые слова, опираясь на смысл текста, зная основной закон функционирования ключевых слов – концептуальность, т.е. выражение главного, концептуально значимого смысла текста.

Учащимся 11 класса гимназии № 4 г. Бреста был предложен клоуз-текст по миниатюре И.Бунина «Роза Иерихона» с вариантами заполнения пропусков: 6 позиций свободного выбора и 14 позиций с выбором предложенных вариантов. Среди предложенных учащимся вариантов были те, которые возможно принять (причём не один-единственный, авторский, а разные), и те, которые противоречат контексту: ближайшему (уровень словосочетания и предложения), «соседнему» (уровень соседних предложений) и «дальнему» (тексту в целом). Учащиеся работали с 3 существительными, 4 глаголами и 13 прилагательными.

Представим клоуз-текст и результаты с ним работы учащихся (в эксперименте участвовало 27 человек).

И. Бунин «Роза Иерихона»¹

1 В знак веры в жизнь вечную, в воскресение из мертвых, клали на Востоке в древности Розу Иерихона в гроба, в могилы.

2 Странно, что назвали розой да еще Розой Иерихона этот клубок ..., колючих стеблей, подобный нашему перекасти-поле, эту пустынную ... поросль, встречающуюся только в каменистых песках ниже Мертвого моря, в безлюдных синайских предгорьях. 3 Но есть ..., что назвал ее так сам преподобный Савва, избравший для своей обители страшную долину Огненную, нагую мертвую теснину в пустыне Иудейской. 4 Символ воскресения, данный ему в виде дикого волчца, он украсил наиболее (*красивым, известным, сладчайшим*) из ведомых ему сравнений.

5 Ибо он, этот волчек, воистину (*необычен, прекрасен, удивителен, чудесен*). 6 Сорванный и унесенный странником за тысячи (*верст, километров, миль*) от своей родины, он годы может лежать ..., серым, 7 Но, будучи положен в воду, тотчас начинает распускаться, давать мелкие листочки и розовый цвет. 8 И (*бедное, уставшее, пустое, живое*) человеческое сердце радуется, (*утешается, успокаивается*): нет в мире смерти, нет (*небытия, гибели, смерти*) тому, что было, чем жил когда-то! 9 Нет разлук и потерь, доколе жива моя душа, моя Любовь, Память!

10 Так утешаюсь и я, воскрешая в себе те светоносные древние страны, где некогда ступала и моя нога, те (*чудные, благословенные, радостные*) дни, когда на полудне стояло солнце моей жизни, когда, в цвете сил и надежд, рука об руку с той, кому Бог судил быть моей спутницей до гроба, совершал я свое первое (*далёкое, дальнее, необычное, необыкновенное, неизвестное*) странствие, брачное путешествие, бывшее вместе с тем и паломничеством во святую землю Господа нашего Иисуса Христа. 11 В великом покое вековой тишины и забвения лежали перед нами ее палестины – доли Галилеи, холмы иудейские, соль и жупел Пятиградия. 12 Но была весна, и на всех путях наших весело и мирно цвели все те же анемоны и маки, что цвели и при Рахили, красовались те же лилии полевые и пели те же птицы небесные, (*спокойной, блаженной, беспечной*) беззаботности которых учила евангельская притча...

13 Роза Иерихона. 14 В (*чистую, живую, прозрачную, свежую*) воду сердца, в (*прозрачную, свежую, чистую, живую*) влагу любви, печали и нежности (*кладу, погружаю, опускаю*) я корни и стебли моего прошлого – и вот опять дивно ... мой заветный знак. 15 Отдалились, (*ожидаемый, неотвратимый, обязательный*) час, когда (*окончится, испарится, иссякнет, высохнет*) эта влага, оскудеет и иссохнет сердце – и уже навеки покроет прах забвения Розу моего Иерихона. (1930 г.)

Для анализа первичного восприятия текста с целью диагностики понимания его основного смысла текста перед выполнением работы было организовано чтение клоуз-текста, затем поставлены несколько вопросов по содержанию текста, которые стимулировали учащихся увидеть в тексте главное, невзирая на пропуски. В итоге учащиеся верно обозначили тему текста (Необыкновенный волчек), сформулировали основную мысль (Необыкновенный волчек, или роза Иерихона, – это символ воскресения), нашли идею текста в пр. 8-9.

Таким образом, в самом общем плане смысл текста И.Бунина учащиеся поняли. Удерживать этот смысл при заполнениях пропусков слов – это основное коммуникативное умение, формируемое у учащихся при работе с клоуз-текстом. Проведём последовательный анализ работ учащихся.

Пр.2 ... этот клубок сухих, колючих стеблей... 8 учащихся верно заполнили пропуск. 5 учащихся на месте слова *сухих* написали слова *серых, странных*, необоснованно поставив их в позицию однородности со словом *колючих*, 7 человек нашли слова со значением внешнего вида: *тонких, острых, ужасных, некрасивых*. Совсем неверными можно считать такие найденные варианты: несогласованные определения *клубок травы, волчца, цветов, мёртвых листьев*, что свидетельствует о непонимании общего смысла текста. 3 человека не заполнили пропуск.

... эту пустынную жёсткую поросль... Только 1 учащийся нашёл авторское слово. Из приемлемых вариантов, на наш взгляд, можно отметить *поросль мёртвую, необычную, дикую, неживую* (14 человек). Слова *страшную, густую, удивительную, одинокую, поникшую, травяную* (6 человек) не соответствуют и даже противоречат дальнейшему контексту. 6 человек не заполнили пропуск.

Пр.3 ... есть предание... 7 учащихся восстановили пробел верно – нашли слово *предание*, 3 человека использовали слово *поверье*, 1 – *притча*, и эти варианты кажутся нам уместными. Слово *легенда*, как нам кажется, не вписывается в православную лексику миниатюры. Неуместными вариантами, на наш взгляд, являются слова *миф, мнение и вещь*. 4 человека на месте пропуска написали *роза, роза Иерихона, то, другое*, что говорит о неумении отдельных учащихся анализировать минимальный контекст. 2 человека не заполнили пропуск.

Пр.4 ... украсил наиболее *сладчайшим* из ведомых ему сравнений... Каждый третий учащийся (9 человек) выбрали слово *сладчайшим*, хотя это противоречит правилам образования составной превосходной степени прилагательного в современном русском языке. Рискнём предположить, что учащиеся, ориентируясь на общий религиозный контекст миниатюры, выбрали это слово из предложенных по ассоциации с названием известным многим «Канона Иисусу Сладчайшему». В то же время 10 человек остановились на

¹ Предложения в тексте И.Бунина пронумерованы нами для удобства в работе

слове *известным*, 8 – *красивым*, что, как нам кажется, тоже можно допустить.

Пр.5 ... волчек воистину чудесен... 10 человек сделали выбор в пользу слова *чудесен*, 6 – *необычен*, 2 – *удивителен*, и эти варианты мы считаем верными, поскольку в каждом слове есть сема чудесности. 9 человек выбрали слово *прекрасен*, что противоречит описанному ранее внешнему виду волчка и не соответствует дальнейшему контексту.

Пр.6 ... унесённый за тысячи верст... В заполнении этой текстовой позиции учащиеся были почти единодушны: 25 человек выбрали слово *верст*, вероятно, ощущая его естественность в тексте, поскольку он создан в 1930 году. Только двое выбрали варианты *миль* и *километров*.

... может лежать *сухим*, *серым*, *мертвым*... В данном случае были пропущены два слова, что усложняло задание. Нас интересовало как смысловая правильность заполнения каждой позиции, так и соотносённость найденных слов. Слово *сухой* восстановили 8 учащихся и ещё 5 нашли однокорневые ему причастия – *иссохшим*, *высохшим*, *засохшим* (неверно – *рассохшимся*). Варианты *непротнутым*, *одиноким*, *неподвижным*, *беспомощным* не сочетаются со следующим словом – *серым*. Слово *цельм* противоречит предыдущему контексту, а *поникиши* – последующему.

Сильное слово однородного ряда *мёртвым* верно нашли 7 учащихся, ещё 2 – *безжизненным*, что, на наш взгляд, вполне допустимо. Остальные привели варианты, которые не могут быть верными: *неприметным*, *незаметным*, *одиноким*, *унылым*, *завявшим*, *увядшим*. 6 человек эти две позиции оставили пустыми.

Пр.8 ... бедное человеческое сердце... 7 человек выбрали из ряда данных слово *бедное*, ещё 11 – *уставшее*, что вписывается в смысл текста. Слова же *пустое* (6 человек) и *живое* (3 человека) явно противоречат содержанию текста.

... сердце *утешается*... 20 человек выбрали слово *утешается*, 7 – *успокаивается*. Вероятно, верный выбор учащихся был мотивирован следующим пр. 10: *Так утешаюсь и я*... Следовательно, в этом случае учащимися был учтён последующий контекст.

... нет *гибели* тому... 12 человек выбрали слово *гибели*, 10 – *небытия*, 5 человек – *смерти*, несмотря на то, что слово *смерть* уже есть в рядом стоящем безличном предложении. Хотя и этот вариант возможен, если считать его лексическим повтором с изменением логического ударения.

... воскрешая ... те *благословенные* дни... 8 человек выбрали авторское слово, 9 – *чудные* дни, а 10 – *радостные*. Последний вариант, вероятно, далёк от контекста, поскольку стирается значение надмирности происшедшего.

Пр.10 ... совершал я ... *дальнее* странствие... Авторское слово выбрали только 7 человек, ещё 12 выбрали его пароним – *далёкое*. 3 человека – *необычное*, 4 – *необыкновенное*, и это может быть приемлемо; 1 человек – *неизвестное*, с чем нельзя согласиться.

Пр.12 ... *блаженной* беззаботности которых... 17 человек выбрали слово *блаженной*, стилистически органичное тексту. Каждый третий – *беспечной*, *спокойной*, что явно не соответствует контексту.

Пр.14 В живую воду сердца, в чистую влагу любви... В этом предложении учащимся были предложены два одинаковых ряда однородных определений к метафорическим выражениям *вода сердца* и *влага любви* – *чистая*, *живая* *прозрачная*, *свежая*. *Живой* воду сердца (авторский вариант) назвали 10 учащихся, *чистой* влагу

любви (авторский вариант) – 11 учащихся. Только единицы выбрали слова *прозрачную* (4 человека), *свежую* (3 человека), что далеко от контекста.

... *погружаю* я корни и стебли прошлого... Здесь из трёх предложенных глаголов учащиеся выбрали глагол *опускаю* (19 человек), и только 7 человек – *погружаю*. Переносное значения слова *погружать* – привести в какое-либо состояние. 1 ученик выбрал слово *кладу*.

...опять дивно *прозябает* мой заветный знак... Только один ученик нашёл это слово, остальные же предложили такие варианты: *оживает* (6 человек), *расцветает* (2 человека), *воскресает*, *распускается*, *появляется*, *прорастает*, содержащие сему начала развития состояния. Были и варианты *цветёт*, *сияет* (по 2 человека), не содержащие её. 10 человек оставили пропуск свободным.

Пр. 15 Отдались, *неотвратимый* час... 17 человек нашли авторское слово, 7 учащихся выбрали слово *ожидаемый*, что искажает смысл. 3 человека никак не отреагировали на пропуск.

... когда *иссякнет* эта влага... Из четырёх предложенных глаголов 16 человек выбрали слово *иссякнет*, 8 – *испарится*, 3 – *высохнет*. Последние варианты неудачны: влага любви, печали и нежности может только *иссякнуть*, поскольку она есть источник, имеющий начало, а *испариться* может то, что наполнено однажды и просто когда-то заканчивается.

Заключение. У учащихся не возникло трудностей при заполнении пропусков существительными *версты* и *гибель*, они верно поняли минимальный контекст (предложение) и нашли необходимые слова-номинации. С другой стороны, только каждый второй учащийся нашёл стилистически оправданные для текста слова *предание*, *поверье* и *притча* в пр.3.

Учащимся было предложено 9 синонимических рядов прилагательных, и выбор необходимых слов они сделали в основном верно: было от 16 до 27 «попаданий», что, на наш взгляд, говорит и об умении анализировать контекст, и о сформированном языковом чутье одиннадцатиклассников, поскольку в русском языке прилагательное в ряду синонимов имеет тончайшие оттенки смысла, которые могут совершенно неожиданно проявиться в конкретном контексте. Однако в пр.2 учащиеся не обратили внимания на то, что необходимо было найти прилагательные, являющиеся неоднородными к рядом стоящим определениям, и верные варианты нашли только отдельные учащиеся.

Не возникло сложностей у учащихся и с 4 интересными с точки зрения лексического значения глаголами *утешаться*, *погружать* и *иссякать*, поскольку эти слова надо было выбрать из ряда синонимов и учащиеся, при выборе довольно грамотно учли и контекст, и стилистику произведения. Сложности возникли со словом *прозябать* в пр.14, которое надо было найти самостоятельно. 10 человек оставили пропуск незаполненным, каждый второй учащийся нашёл своё слово, содержащее сему начала развития состояния.

В процессе обсуждения вариантов учащихся и сравнения их с авторскими было заметно продвижение учащихся в понимании способов поиска слова, встраивания в текст своего варианта слова, продвижение в осмыслении чужой версии (автора, одноклассника, учителя).

Описанные нами новые приёмы работы с текстом, на наш взгляд, могут способствовать формированию у учащихся умений проникать в смысл текста через его языковую ткань, замечать, как язык служит выражению мысли, что работает в конечном счёте на формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся.

Материал поступил в редакцию 10.11.14

PISARUK G.V. Work with text in Russian lessons: new techniques

The author argues that currently in the process of teaching the Russian language in secondary school there are new techniques for working with text that require methodical study and competent testing.

Use text as a model material (the article discusses with this point of view the story V. Veresaeva «Mother») helps pupils to systematize knowledge of the Russian language.

Work with a closed text (the miniature from I. Bunin "Rose of Jericho") helps pupils to form such universal educational action as the ability to read and understand text.

These new techniques of working with text aimed at the formation of communicative speech competence of pupils.