

«Просвещение» — учителю

Н. А. Шапиро

Готовимся к сочинению
Тетрадь-практикум
для развития письменной речи

**Методические
рекомендации**

5–9
КЛАССЫ

УЧИМСЯ С «ПРОСВЕЩЕНИЕМ»




ПРОСВЕЩЕНИЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО

**Быстро и эффективно
готовимся к сочинению**

«Просвещение» — учителю

Н. А. Шапиро

**ГОТОВИМСЯ
К СОЧИНЕНИЮ**

Тетрадь-практикум
для развития письменной речи

**Методические
рекомендации**

5–9 *классы*

Учебное пособие
для общеобразовательных
организаций

Москва
«Просвещение»
2016

УЧИМСЯ С «ПРОСВЕЩЕНИЕМ»

УДК 372.8:811.161.1

ББК 74.268.1Рус

Ш23

16+

Серия «Учимся с «Просвещением».
«Просвещение» — учителю» основана в 2014 году

Шапиро Н. А.

Ш23 Готовимся к сочинению. Тетрадь-практикум для развития письменной речи. Методические рекомендации. 5—9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. А. Шапиро. — М. : Просвещение, 2016. — 64 с. — (Учимся с «Просвещением». «Просвещение» — учителю). — ISBN 978-5-09-043149-1.

Методические рекомендации относятся к серии тетрадей-практикумов для развития письменной речи учащихся 5—9 классов. Автор серии — учитель русского языка и литературы, методический редактор журнала «Русский язык» ИД «Первое сентября» Н. А. Шапиро.

Пособие адресовано учителям.

УДК 372.8:811.161.1

ББК 74.268.1Рус

Учебное издание

Серия «Учимся с «Просвещением».

«Просвещение» — учителю»

Шапиро Надежда Ароновна

Готовимся к сочинению

Тетрадь-практикум

для развития письменной речи

Методические рекомендации

5—9 классы

Учебное пособие

для общеобразовательных организаций

Центр гуманитарного образования. Редакция русского языка и литературы. Зав. редакцией *С. И. Красовская*. Редактор *Е. В. Горлова*. Ответственный за выпуск *Е. В. Горлова*. Художественный редактор *Е. В. Дьячкова*. Техническое редактирование и компьютерная вёрстка *П. А. Придумановой*. Корректор *Т. С. Крылова*.

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93—953000. Изд. лиц. Серия ИД № 05824 от 12.09.01. Подписано в печать 00.00.16. Формат 60 × 90¹/₁₆. Гарнитура SchoolBookCSanPin. Уч.-изд. л. 00,00.

Акционерное общество «Издательство «Просвещение». 127521, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

ISBN 978-5-09-043149-1

© Издательство «Просвещение», 2016

© Художественное оформление.

Издательство «Просвещение», 2016

Все права защищены



c3dec30b-d614-11e5-9b98-0050569c7d18

Все учителя русского языка (да, впрочем, и других предметов) хотят, чтобы их ученики точно и полно понимали прочитанное, могли выражать свои мысли чётко, доказательно, грамотно. У одних детей это получается хорошо, у других — не очень, у многих — совсем плохо. Успех здесь во многом зависит от способностей, от речевой и общей культуры семьи. Школа, конечно, тоже участвует в развитии речи учащихся, предлагая им читать книги, учебные и художественные, дети под руководством учителей формулируют тему и идею текста, определяют его тип и стиль, ищут изобразительно-выразительные средства и сами пишут — о любимом животном, о летних каникулах, о том, кем они станут, когда вырастут, и как бы переделали мир, будучи волшебниками. А позже — о трагизме судьбы Печорина и об отношении Льва Николаевича Толстого к войне.

Учителя систематически задают писать сочинения и проверяют написанное. А ученики, даже если в пятом классе с удовольствием описывали любимую игрушку и рассказывали смешные истории, в более зрелом возрасте, переходя к рассуждениям на заданную тему, нередко утрачивают к сочинению всякий интерес и воспринимают его как дело трудное и скучное, а то и невыполнимое.

Возможно, первая причина наших неудач в том, что мы стремимся добиться соответствия экзаменационным требованиям, чересчур доверяем не очень-то совершенной методике и недостаточно — своему живому чувству, своему пониманию детей, которых мы учим.

Всё начинается с темы. Если она неинтересна, ребёнок высказываться не хочет — ни устно, ни письменно. У него остаётся единственная мотивация — необходимость исполнить приказ, выполнить задание. При этом бывает, что тема как будто требует от пишущего откровенности, на которую он не согласен (по разным причинам). До сих пор детям разных возрастов предлагают писать сочинения о том, что дружба — великая сила, нужно много читать, помогать людям, любить и беречь родную природу, гордиться нашей страной.

Считается, что таким образом осуществляется идеологическое и нравственное воспитание. Оно и осуществляется, но не так, как нам бы хотелось. Вырабатывается привычка к единомыслию, на фоне которой интерес к собственным ощущениям, стремление разобраться в чём-либо само-

стоятельно, без подсказки воспринимаются чуть ли не как безнравственность.

Необходимо осознать связь между письменными работами по русскому языку, мышлением и этикой. Наши задания порождают порочную цепь: чтобы написать на чужую тему, надо сообразить, чего от тебя ждут (правильный ответ известен), вспомнить, что и как про это говорили, а дальше для сильного ученика — симитировать искренность, для слабого — продержаться нужное количество строк. Отвыкнув думать по существу, школьники оказываются неспособны высказаться на конкретную тему.

Учителя и методисты чувствуют, что пора освободиться от плена отвлечённо-морализаторских или отвлечённо-лирических тем и строить развитие речи на каких-то более конкретных и интересных основаниях. Поэтому так важно предлагать темы, над которыми ученику будет интересно думать, и при этом не сообщать ему готовое «правильное» содержание (именно это некоторые учителя до сих пор считают обучением сочинению), а вооружить его умением выстраивать и грамотно оформлять результаты своих наблюдений и размышлений.

Но как вырабатывать это умение и в чём оно, собственно, состоит? Увеличение количества сочинений само по себе наших задач не решает.

Мы добросовестно исправляем и отмечаем ошибки — орфографические, пунктуационные, речевые, грамматические, логические — какие ещё? Ставим «3» или «2» — и чувствуем безнадежность ситуации. Что делать дальше?

Допустим, можно сказать: «Фактические ошибки, бедный язык, повторы; нарушена последовательность, пересказ вместо рассуждения; бездоказательно, нет опоры на текст. Выполни работу над ошибками». Но как работать над орфографией и пунктуацией, ученики знают, а как с остальным? Они могут механически ликвидировать повторы, выстраивая из «синонимов» и местоимений цепочку вроде «заяц — зверёк — он — косою» или «Пушкин — он — поэт — стихотворец», но нас и это не устраивает, а остальные учительские претензии и вовсе ставят детей в тупик и вызывают либо раздражение непонятностью, либо ощущение бессилия и обречённости. Строго говоря, мы спрашиваем с детей то, чему их специально не учили.

Иногда мы говорим: «Очень плохо, перепиши» — и уже не интересуемся, откуда взялся улучшенный вариант (кто диктовал, проверял или откуда списано). А то и сами производим приемлемый текст, чтобы ученик запомнил и

воспроизвёл, а мы получили формальное основание для положительной оценки. И при этом мы, конечно, понимаем, что польза от такой переделки невелика и вряд ли наш ученик действительно чему-то научился и в следующий раз сам напишет лучше. И он не верит, что может научиться: «Не всем же быть писателями». Это неверие поддерживают в школьниках некоторые псевдопособия, в которых «добрые» взрослые предлагают типовые сочинения на разные ходовые темы и дают советы, как эти сочинения чуть-чуть переделывать, чтобы учитель не мог уличить в прямом списывании.

Нам не удастся сделать язык каждого ученика гибким и богатым, сформировать у каждого тонкое чувство стиля и способность рассуждать обо всём глубоко и оригинально. И слово «творчество» применительно к письменным работам учеников массовой школы представляется чересчур высоким и не вполне уместным.

Но каждого (или почти каждого) человека можно научить выражать понятно, связно и убедительно свои собственные мысли, чувства, впечатления.

Как известно, ученик, пишущий сочинение, решает сразу много задач. Ему нужно: 1) понимать тему; 2) осознавать, какой тип речи ему понадобится, чтобы тему раскрыть; 3) обдумывать содержание в соответствии с типом речи; 4) вырабатывать план; 5) записывать содержание связно, правильными и неоднобразными предложениями; 6) проверять и редактировать готовый текст.

А мы можем натренировать ученика в решении каждой из этих задач по отдельности.

Многие учителя понимают, что нужно отрабатывать с учащимися речевые и мыслительные навыки, причём делать это, во-первых, опираясь на изученный грамматический материал, а во-вторых, поэтапно, планомерно, систематически, проявляя настойчивость, соизмеримую с усилиями, которые обычно затрачивают на трудные орфографические правила, например правописание безударных гласных корней. Само собой разумеется, что, как и в случае с безударными гласными, никакая продуманная система не обеспечит стопроцентного успеха. Но планомерное, осмысленное выполнение предлагаемых упражнений даёт ощутимые результаты.

Сделаем важную оговорку. Серия тетрадей-практикумов представляет собой единую систему. Задания постепенно усложняются, и, если к работе подключаются семи-, восьми- или девятиклассники, у них, скорее всего, не полу-

чится сразу выполнять упражнения, соответствующие классу, — нужно хотя бы в сжатом виде или выборочно пройти предыдущие этапы.

Усложняются и сами тексты. Мы старались, чтобы они не были скучными, чтобы, работая с ними, школьники могли получать удовольствие от фрагментов хороших художественных произведений, черпали любопытную информацию из разных областей знаний. Но если в первых тетрадах много отрывков из знакомых детских книжек, то позже в упражнениях становится больше текстов исторических, культурологических, встречаются лингвистические и литературоведческие. Если они окажутся для каких-то школьников совсем неинтересными, учителю не стоит настаивать; можно ограничиться текстами, не вызывающими отторжения, — таких достаточно в каждой тетради.

Структура тетрадей-практикумов примерно одинакова. В каждой из них есть необходимые теоретические сведения и упражнения, которые надо выполнять прямо в тетради-практикуме*. В конце пособий есть ответы к упражнениям, и они не случайно сопровождаются нарисованными ножницами. Эту часть тетради надо отрезать, скрепить листы и держать отдельно, чтобы ученики не испытывали постоянного искушения подсмотреть, ведь смысл упражнений именно в интеллектуальной тренировке, в самостоятельных умственных усилиях. Но совсем отказаться от публикации ответов было бы неправильно, ученик должен иметь возможность сравнить выполненную работу с образцом.

* Для выполнения некоторых упражнений понадобится чистая тетрадь.

1. УПРАЖНЕНИЯ НА ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА — «ЧИТАЕМ ВНИМАТЕЛЬНО»

Открывают каждую тетрадь упражнения на понимание текста.

Известно, что недостаточно уметь складывать буквы в слова, чтобы понимать прочитанное. Часто и ученики начальной школы, и дети постарше торопятся, пропускают мимо сознания слова, особенно служебные или вводные, довольствуются приблизительным общим смыслом или домысливают то, чего в тексте нет. Чем отличается непонимание или неточное, приблизительное понимание от настоящего, покажут предлагаемые упражнения.

Для них отобраны тексты небольшого объёма и разного назначения: отрывки из прозаических и стихотворных произведений, инструкции, фрагменты учебных или научно-популярных статей. Разумеется, от класса к классу тексты эти становятся сложнее.

Такие упражнения выполняются на уроке. Сначала ученики молча читают текст столько раз, сколько нужно каждому, чтобы в нём разобраться. Учитель советует представить себе то, о чём идёт речь, перечитать те места, которые кажутся не вполне понятными, может быть, в уме составить план, задать себе вопросы и снова обратиться к тексту, если ответ на них неочевиден. (В упр. 3 тетради для 7 класса приведены «промежуточные вопросы» — те, которые должен задать себе ученик, если он не смог с первого раза выполнить задание правильно. Эти вопросы можно использовать как образец при освоении трудных текстов.) Только когда ученик сочтёт, что ему всё понятно, он переходит к заданию, которое специально помещено не под текстом, а на другой странице, потому что выполнять его нужно, не глядя в текст.

Задание обычно представляет собой набор утверждений. Ученик должен решить, какие из них верны, т. е. соответствуют тому, что содержится в тексте, а какие только похожи на верные, и отметить то, что требуется. Бывают и другие задания, например выбрать правильное название текста или правильный план из двух или нескольких предложенных; дописать вывод; вставить в продолжение текста нужные по смыслу слова.

Сделаем важную оговорку: это упражнения не на логику, а на понимание текста. Поэтому ложными мы будем считать не только те утверждения, которые противоречат

тексту, но и те, которые в тексте не содержатся. Например, в упр. 4 для 5 класса ничего не сказано о пище ондатры, поэтому утверждение о том, что ондатра питается тростником, камышом и осокой, хотя это теоретически и возможно, — ложное. Точно так же надо рассматривать утверждения из упр. 5 для 6 класса о том, что книгу Коменского в России переписывали от руки или что Коменский ввёл школьную форму. Утверждение из упр. 1 для 9 класса *Если погода была хорошая, представления шли под открытым небом* верно с логической точки зрения, как верно было бы и утверждение о том, что в плохую погоду представления шли под открытым небом, но для нас это утверждение ложное, потому что в предложении содержится ненужное с точки зрения языка ограничение, искажающее смысл текста, — представления шли под открытым небом всегда, независимо от погоды, никакого помещения под крышей для представлений не было.

Основная цель учителя, предлагающего подобные упражнения, — не контроль за качеством чтения, а обучение работе по осознанию и запоминанию. Первые результаты часто бывают неожиданно для детей плохими. Тогда стоит какие-то упражнения разобрать со всем классом. Учитель покажет, как себя проверять, какие задавать себе вопросы (конкретные, особые для каждого текста, и общие: *Что главное в тексте? С какой целью он написан? Из каких частей состоит?*). Если детям трудно, можно разрешить им на первых порах смотреть в текст, сверять с ним утверждения, содержащиеся в задании.

Рассмотрим для примера упр. 2 для 5 класса. Текст представляет собой инструкцию — «Правила пользования лесным трамваем».

Пятиклассники могут сами или с помощью учителя задать себе такие вопросы:

На какие группы делятся все возможные пассажиры?

Кому можно ехать?

Кому можно ехать бесплатно?

Какие правила поведения должны выполнять отдельные группы пассажиров?

После того как вопросы поставлены и ответы на них найдены, дети переходят на другую страницу и читают предложения, описывающие поведение в трамвае разных лесных жителей. Сложностей здесь для пятиклассников много: кому-то трудно соотнести обобщённые названия с конкретными (насекомое — шмель, двуногое пернатое —

синица), кого-то сбивают с толку подробности и частичное следование правилам. Те, кто действительно разобрался в инструкции, заметили, что медведи — нарушители и плата за проезд не отменяет запрета, шмель имеет право бесплатного проезда, но не должен был садиться на сиденье, ёж хотел провезти бесплатно двух детей, а можно только одного.

Очень часто дети ошибаются, когда забывают сосредоточиться на конкретных названиях, деталях или на последовательности действий или событий, они соглашаются со всяким утверждением, в котором почти все слова такие же, как в исходном тексте. Так, пятиклассникам может показаться правильным утверждение, что китайцы (а не американские индейцы) назвали ондатру младшим братом бобра (упр. 4), шестиклассникам — что Коменский учил идти от сложного к простому (на самом деле — наоборот, от простого к сложному; упр. 5); девятиклассникам — что зрители в провинции любили смотреть трагедии (а не комедии — упр. 2).

Такие упражнения не только развивают память, внимание и стремление понять написанное, они ещё помогают освободиться от гипноза печатного слова, ведь даже в наше время многие считают, что всё, что напечатано, — правда, и в доказательство подлинности каких-нибудь сведений могут сказать: «Я же сам это читал...»

От класса к классу усложняется не только содержание текстов, но и характер заданий. Иногда новое предваряется маленькими теоретическими пояснениями.

Например, в тетради для 7 класса (с. 10—11) написано о том, как могут выглядеть хорошие планы к текстам, содержащим описание, повествование и рассуждение. А в упр. 6 одно из заданий — выбрать правильный план из двух приведённых:

План I

1. Вера наших предков в добрых и злых духов.
2. Этимология слов *домовой*, *полевой*, *боровой*, *водяной*.
3. Загадка слова *леший*.
4. На помощь приходит псковский диалект.

План II

1. Домовой — добрый дух.
2. Духи за порогом дома — злые духи.
3. Каких птиц мы встречаем.
4. Лешие родом из Псковской области.

Ясно, что правильно составлен первый план, потому что в нём последовательно отражена основная тема текста — происхождение наименований духов. Этот текст лингвистический, чего совершенно нельзя понять по второму плану: на первый взгляд его формулировки имеют отношение к содержанию, но на поверку они представляют собой выхваченные из текста слова, не связанные с назначением текста.

В 7 классе бывают и другие задания: предлагается вставить пропущенные слова (упр. 3, 8), выбрать из двух предложенных фрагментов тот, который обобщает и объясняет сказанное в тексте (упр. 6), дописать завершение — вывод (упр. 5, 6).

Рассмотрим упр. 8 (7 кл.). Оно представляет собой текст из пособия по физике с описанием опыта, точнее, опытов. Большинство семиклассников поймёт, что этих опытов 2 и в обоих использованы 2 цилиндра и доска. Но не каждый сумеет задать себе вопросы, которые помогут осознать главное. Эти вопросы можно в случае первоначальной неудачи обсудить в классе. Возможные формулировки: *Чем схожи и чем различны цилиндры? Чем различаются опыты? Чем различаются их результаты?* Ответы на эти вопросы содержатся в тексте: цилиндры одинакового размера и массы, но сделаны из разных материалов, и один сплошной, а другой полый; во втором опыте цилиндры не скользят, а катятся, т. е. вращаются, и в этом случае они достигают финиша не одновременно. Однако задание проверяет и то, о чём в тексте прямо не говорится, но что вытекает из сказанного: требуется вставить пропущенное слово в предложение *Сплошной цилиндр надо изготовить из более _____ материала, чем полый.* Ученик сообразит, что пропущено слово *лёгкого*, если он представил себе цилиндры, подумал о том, при каком условии полый цилиндр будет весить столько же, сколько сплошной, а читая предложение *Это возможно, если они сделаны из разных материалов, например из дерева и металла*, спросил себя, какой из цилиндров должен быть из дерева, какой — из металла и почему.

Отрывки из художественных произведений тоже требуют понимания того, что не сказано прямо или сказано вскользь и могло бы остаться незамеченным. Но для того чтобы восстановить эти пропущенные звенья, понадобится, кроме внимания к слову, ещё и интерес к тому, что чувствуют герой и рассказчик. Так, в упр. 2 (7 кл.) по фрагменту поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила», где

сказано, что *досада, изумленье, гнев в его [Рогдая] чертах изобразились* и что *герой, с поникшею главою скорей отъехав ото рва, бесился... но едва, едва сам не смеялся над собою*, приведены утверждения, из которых надо выбрать истинные: *Рогдай бесился оттого, что не убил Фарлафа; Рогдай смеялся над Фарлафом; Рогдай досадовал на себя за свою ошибку*. Чтобы выполнить это упражнение, не требуется знать весь текст поэмы, достаточно приведённого отрывка. Из него видно, что *у героя руки опустились*, когда *узнаёт Фарлафа он*, значит, он не его хотел убить — первое из утверждений не соответствует тексту. Но ведь Фарлаф изображён откровенно насмешливо: он, *со страха скорчась, обмирал*, а потом и *вовсе вверх ногами свалился тяжко в грязный ров*, поэтому некоторые соглашаются со вторым утверждением, если не замечают, что над Фарлафом смеётся рассказчик, а Рогдай испытывает совсем другие чувства.

В тетради для 8 класса говорится о том, как важно иметь представление об эпохе, чтобы понимать произведения, действие в которых разворачивается не в наше время, в тетради для 9 класса — как может быть выражено отношение автора к тому, о чём он пишет.

Рассмотрим подробнее упр. 6 для 9 класса. В нём после текста, в котором излагаются взгляды Н. М. Карамзина на способ правления в России, идёт задание: *Как, по вашему мнению, относится автор к идеям Карамзина? Как выражена в тексте авторская позиция? Письменно ответьте на эти вопросы*.

Смысл задания в том, чтобы девятиклассники потренировались отличать точку зрения героя от позиции автора и выявлять позицию автора, когда она не сформулирована в тексте. Это упражнение довольно трудное, поэтому после проверки его обязательно нужно обсудить с классом. Всегда находятся ученики, которым кажется, что автор одобрительно относится к взглядам Карамзина, потому что в тексте есть слова *идея была проста, доступна, соответствовала взглядам подавляющего большинства, последовательно и логично доказывал, отлично знал русскую историю, умел оперировать историческими фактами, обосновывать ими свою точку зрения, стоял на почве российской действительности*. Но есть и девятиклассники, замечающие фразу *были свои достоинства*, — так говорят, когда считают, что главное ошибочно; автор употребляет глагол *доказывал*, но ни разу не пишет *доказал*; а простота и доступность идеи и согласие с нею

большинства вовсе не являются доказательством её истинности.

Прокомментируем упр. 4 для 9 класса. Чтобы правильно понять содержащийся в нём научно-популярный текст, надо обратить внимание на слова, указывающие на степень важности названных признаков. Верны ли утверждения 5 и 8?

5 Самый главный признак многоклеточного организма — наличие разных типов тканей.

8 В тексте названы два существенных отличия многоклеточных организмов от колоний.

В действительности в тексте высказано четыре суждения. Первое из них ошибочно, это видно из того, как оно оформлено: оно предваряется вводным словом *казалось бы* и за ним идёт несомненное опровержение, открывающееся противительным союзом *но*. Второе суждение автор принимает, но с оговорками, оно верно, но недостаточно: за ним следует уточнение со словами *впрочем, некоторых*. Третье суждение сразу подаётся как безусловно истинное, в отличие от предыдущего; это ясно из слов *существенное в другом*. Отметим, что следующее за ним предложение содержит не возражение или уточнение, как в первых двух случаях, а пояснение. Однако есть в тексте и ещё более важное суждение — четвёртое, оно выделено словами *самый главный и настоящего*; правда, категоричность такой оценки смягчена вводным словом *пожалуй*.

Получается, что четыре возможных ответа на вопрос о том, чем отличаются многоклеточные организмы от колоний, расположены в тексте по принципу градации — нарастания признаков: от кажущегося очевидным, но ошибочного через частично верный, но недостаточный к существенному и, наконец, самому главному. (Значит, мы выбираем утверждение 8 и не соглашаемся с утверждением 5.)

На этом примере можно показать ученикам, как важно при рассуждении заранее оценить возможные аргументы и продумать порядок их предъявления — таким образом автор выражает свою собственную позицию.

Стоит обсудить в классе и 1-е задание: *Попробуйте правильно прочитать вслух 2-е предложение текста, интонацией передать его смысл*. Не всегда удаётся сделать это правильно с первой попытки. На каком слове второго предложения нужно поставить логическое ударение —

предков, современных, беспозвоночных или каком-нибудь ещё? Если понятен смысл противопоставления, выраженное с помощью противительного союза *однако*, правильное решение найдётся: что-то значительное осталось от предков позвоночных, а также от моллюсков — беспозвоночных, но с твёрдой оболочкой, а вот от предков *беспозвоночных, не имевших* скелета или твёрдой оболочки, — почти ничего.

Если учитель считает подобную работу нужной, он не ограничится 5—10 упражнениями в каждом классе, а придумает свои и/или будет систематически предлагать задания на осознание того, что в тексте существенно, как он построен и пр.

2. УПРАЖНЕНИЯ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ И МОРФОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ — «ВОССТАНАВЛИВАЕМ ТЕКСТ»

Упражнения на восстановление текста выглядят непривычно не только для учеников, но и для многих учителей, поэтому подробнее расскажем, в чём смысл обращения к «испорченным» текстам.

Как известно, важнейшие свойства хорошего текста — связность и богатство языка. Важно, чтобы школьники осознали: существуют специальные слова, указывающие на то, как именно связаны по смыслу отдельные высказывания. Поэтому в 5 классе даются первые упражнения, в которых отдельные предложения нужно соединить в сложные, выбрав из списка подходящий союз (термин «союз» в 5 классе вводить необязательно). Потом задача усложняется.

Синтаксическая бедность языка порождает речевые ошибки, в частности неоправданные повторы. Многие пяти-, шестиклассники, а то и старшеклассники привыкли употреблять простые, короткие, однообразные по структуре предложения, обычно двусоставные, начинающиеся с обстоятельства или подлежащего и ничем не осложнённые. Тогда, естественно, они вынуждены использовать в целом ряде предложений одинаковые подлежащие-существитель-

ные, изредка перемежая их личными местоимениями. И тут бессмысленный, немотивированный повтор, если применить медицинскую терминологию, не болезнь, а симптом, т. е. внешнее проявление существенного порока, — неумелый автор, записывая предложение, ещё не знает, что будет писать дальше, и не может «подумать вперёд».

Тексты, «испорченные» специальным образом, помогут научиться обнаруживать бессвязность чужого текста и, главное, овладеть приёмами восстановления связей, т. е. сформировать или закрепить это важное умение — делать текст связным. Каждое упражнение представляет собой «испорченный» текст, низкое качество которого очевидно: он мог бы быть интересным по содержанию, но выглядит смешным и глуповатым из-за навязчивых повторений и обрубленных предложений. А ученики легко могут его исправить, используя уже известные синтаксические конструкции и союзы и другие специальные слова для связи. Если эти слова приводятся в упражнении, задача в том, чтобы их правильно разместить, если нет — их нужно подобрать самим.

Вот пример такого упражнения (5 кл., упр. 15).

15 Прочитайте текст. Восстановите правильное написание слов. Где нужно, объедините предложения. Используйте для связи слова а, и всё-таки, и, и, и. Запишите исправленный текст.

Гусь словно не слышал его. Тогда Нильс схв..тил Мартина обеими руками за шею. Нильс пот..щил Мартина к воде. Это было нелёгкое дело. Гусь был самый лучший в их хозяйстве. Мать раск..рмила его на славу. Нильса сейчас едва от земли видно. Он дот..щил Мартина до самого озера. Он окунул его голову прямо в студёную воду.

Даже для пятиклассников очевидно, что приведённый текст неправильный, потому что состоит из отдельных сообщений-обрубок. Два основных порока этого текста дети могут назвать сами: это навязчивые немотивированные повторы и отсутствие указаний на то, как по смыслу связаны между собой коротенькие предложения. И то и другое мы слишком часто обнаруживаем в детских сочинениях и изложениях. Используя уже известные им синтаксические конструкции и специальные слова для связи, наши ученики делают текст более понятным и красивым, а повторы исчезают сами собой. Вот как может выглядеть исправленный (восстановленный) текст.

Гусь словно не слышал его. Тогда Нильс схватил Мартина обеими руками за шею и потащил к воде. Это было нелёгкое дело. Гусь был самый лучший в их хозяйстве, и мать раскормила его на славу. А Нильса сейчас едва от земли видно. И всё-таки он дотащил Мартина до самого озера и окунул его голову прямо в студёную воду.

Выполняя это упражнение, расставляя служебные слова, дети учатся видеть и показывать различные смысловые отношения между частями, в данном случае — противопоставления и уступки (разумеется, термины вводить совсем необязательно). Такое упражнение удобно предложить в пятом классе при изучении синтаксиса и пунктуации, попутно обсуждая наличие или отсутствие запятой перед союзом **и** и вставляя пропущенные безударные гласные в корне.

Иногда возможны разные варианты размещения союзов, их стоит обсудить. В упр. 12 и 18 (5 кл.) причинно-следственные связи неочевидны, поэтому можно помочь детям наводящими вопросами, например: «Можно ли предположить, почему мартышка идёт впереди, а слонёнок позади?» В упр. 6 (6 кл.) на первый взгляд есть выбор: *Мама выругала его за то, что...* и *Мама выругала его, потому что...*, но *Папа рассердился за то, что...* сказать нельзя (можно *рассердился на то, что...*), так что единственно правильным остаётся приведённый в ответе вариант.

Начиная с пятого класса (а возможно, и раньше) дети свободно используют однородные члены, строят сложносочинённые и сложноподчинённые предложения, восстанавливая отношения противопоставления, уступки, причинно-следственные и пр.

Упражнения такого рода — необходимое дополнение к тем, что традиционно даются при изучении синтаксиса и пунктуации. Обычно ученики анализируют готовые конструкции, расставляют пропущенные знаки препинания, составляют предложения по заданной схеме. Здесь же содержание не надо сочинять — оно задано, но дети сами должны выбрать конструкцию, использование которой делает текст понятным и красивым.

Упражнения на восстановление стоит выполнять с начала пятого класса и на протяжении всех последующих лет обучения русскому языку, а не только параллельно с изучением синтаксиса.

В пятом классе уже предлагаются «испорченные» тексты, в которых для связи нужно использовать местоиме-

ния и контекстные синонимы, **в шестом**, когда подробно изучается местоимение как часть речи, количество таких упражнений увеличивается. В упр. 17 (5 кл.) требуется использовать местоимение *который* в соответствующей форме. Проанализируем искажённые слова Карлсона: «Лучший в мире специалист по паровым машинам — это Карлсон! Карлсон живёт на крыше. Так и передай своему папе!» Что Малыш должен передать своему папе: что Карлсон живёт на крыше или что он лучший в мире специалист по паровым машинам? Очевидно, второе. А как показать, что сообщение о том, где живёт Карлсон, не главное? Поместить его (сообщение) в придаточное предложение. Это пятиклассники, особенно если они знакомы с книжкой или мультфильмом хотя бы по названию, делают без труда. Важно только обратить их внимание на то, что полученное придаточное предложение со словом *который* должно идти сразу за существительным, от которого к нему ставится вопрос. В упр. 8 (6 кл.) надо употребить два придаточных определительных со словом *который*; если ученикам трудно будет понять, что делать, пусть они найдут такие самостоятельные предложения, которые кажутся стоящими не на месте и делают текст бессвязным, и превратят их в придаточные со словом *который*, а потом уже можно восстанавливать остальные связи.

В седьмом классе возможности расширяются в связи с дальнейшим изучением морфологии, поскольку школьники могут теперь использовать причастные и деепричастные обороты, а также союзы и частицы.

Учитель объяснит, что нужно осознанно выбирать в каждом случае наиболее уместную конструкцию, например решать, сделать ли из двух предложений с одинаковыми подлежащими предложение с однородными сказуемыми или одно из сказуемых превратить во второстепенный член, выраженный причастием или деепричастием. Важно определить, какое из действий считать основным, какое добавочным, потому что глагольная форма помогает расставить акценты, уточнить смысл.

Упражнение 11 для 7 класса, в котором один и тот же «испорченный» текст надо восстановить дважды, помогает осознать тонкую разницу. Ясно, что текст, который начинается словами «Малыш, ковылявший по двору, лопотал что-то приветливое. Он улыбался во весь рот...», уместнее назвать «Приветливый малыш», а текст, в котором есть сказуемые *ковылял, шлёпал, торопился*, — «Неугомонный малыш».

Приходится делать и тонкий выбор между причастным и деепричастным оборотами. Так, в упр. 13 для 7 класса, где нужно в данном тексте дописать слова, образуя наиболее подходящие причастия и деепричастия, есть предложение *Возвраща _____ домой к любимой жене Пенелопе Одиссей подвергся многим испытаниям на десять лет отдали _____ желанную встречу*. Формально возможны разные варианты: 1. **Возвращаясь** домой к любимой жене Пенелопе, Одиссей подвергся многим испытаниям, на десять лет **отдалив** желанную встречу. 2. **Возвращаясь** домой к любимой жене Пенелопе, Одиссей подвергся многим испытаниям, на десять лет **отдалившим** желанную встречу. 3. **Возвращавшийся** домой к любимой жене Пенелопе Одиссей подвергся многим испытаниям, на десять лет **отдалив** желанную встречу. 4. **Возвращавшийся** домой к любимой жене Пенелопе Одиссей подвергся многим испытаниям, на десять лет **отдалившим** желанную встречу. В действительности же понятно, что варианты 1 и 3 не годятся, потому что не годится в данном случае деепричастие *отдалив*, обозначающее активное действие: получается, что Одиссей отдалил встречу, а это противоречит смыслу сказуемого *подвергся*. В вариантах 2 и 4 причастие *отдалившим*, относящееся к существительному *испытаниям*, не вызывает возражений. Но равноценны ли варианты **возвращаясь** и **возвращавшийся**? Почти равноценны, но, поскольку о возвращении героя в тексте говорится первый раз, уместнее обстоятельство, а не определение, т. е. лучше всё-таки **возвращаясь**.

Научить правильно употреблять глагольные формы важно, но этого недостаточно для того, чтобы текст получился точным и красивым. Снова могут возникнуть повторы — уже не слов, а конструкций, например, текст может оказаться перегруженным причастными оборотами. Тут надо напомнить детям о синтаксической синонимии; даже если они не изучали ещё придаточных определительных, на практике с ними знакомы все. Точно так же, чтобы избежать однообразия деепричастных оборотов — обстоятельств времени — в начале предложений, стоит вместо них иногда использовать придаточные времени.

В тетради для 8 класса есть упражнения, рассчитанные на применение определённых конструкций, например обособленных членов предложения, в частности приложений. Например, в упр. 14, где предлагается исправить текст, есть такой «испорченный» фрагмент: *Это были люди бедные, суровые и сильные. Старший из них был Клеанф. Он*

был бывший кулачный боец. Он зарабатывал деньги. Он по ночам таскал воду для огородников... Для хорошего решения понадобится не просто соединить предложения, но сначала определить, какая информация самая важная и должна разместиться в грамматической основе, а какую можно выразить второстепенными членами. И при этом надо избежать неоправданных повторов. Поэтому вариант *Старший из них был Клеанф, бывший кулачный боец. Он зарабатывал деньги, по ночам таская воду для огородников* нельзя признать удачным. Сравним с исходным текстом: *Это были люди бедные, суровые и сильные. Старший из них, Клеанф, бывший кулачный боец, зарабатывал тем, что по ночам таскал воду для огородников...*

Здесь же приводятся задания на осмысленное использование вводных слов и предложений. Восьмиклассники учатся употреблять вводные слова, чтобы указать на источник сообщения или на логические связи между частями высказывания (упр. 17—19).

Рассмотрим упр. 17. Прежде всего в нём нужно восстановить правильное написание слов и на месте пропусков вписать подходящие по смыслу слова из списка. На этом этапе текст будет выглядеть так:

Слово может расширять своё значение. *Кров* этимологически означает «крыша», но в сочетаниях типа *гостеприимный кров* или *делить хлеб и кров* это слово имеет уже более широкое значение «дом». В основе подобного рода изменений нередко лежит обычай называть в речи часть вместо целого.

В других случаях значение слова может сузиться. Более древним значением слова *порох* было «пыль», *порошок* — уменьшительное от *порох*. Но в современном русском языке далеко не всякий порошок является порохом, а только тот, который представляет собой особое взрывчатое вещество. Слово *порох* сузило своё значение.

Текст, в общем, понятен. Понятна и его структура: первые предложения каждого абзаца — тезисы, дальше доказательства-примеры; последние предложения содержат комментарий: в первом абзаце — обобщение, во втором — пояснение того, что пример действительно служит доказательством тезиса. Но текст будет восприниматься легче, если выявить переход от одного компонента к другому. Стоит выделить доказательства с помощью вводных слов, т. е. начать вторые предложения словами *например, скажем, так*. Роль последнего предложения можно подчер-

кнуть, поставив в его начале *таким образом* или *иными словами* (правда, использование второго варианта порождает новую речевую проблему — повтор слова *слово*).

С добавлениями текст выглядит так:

Слово может расширять своё значение. Скажем, *кров* этимологически означает «крыша», но в сочетаниях типа *гостеприимный кров* или *делить хлеб и кров* это слово имеет уже более широкое значение «дом». В основе подобного рода изменений нередко лежит обычай называть в речи часть вместо целого.

В других случаях значение слова может сузиться. Например, более древним значением слова *порох* было «пыль», *порошок* — уменьшительное от *порох*. Но в современном русском языке далеко не всякий порошок является порохом, а только тот, который представляет собой особое взрывчатое вещество. Таким образом, слово *порох* сузило своё значение.

Теперь виднее, что стоит внести ещё одно усовершенствование — подчеркнуть, что второй тезис по значению противоположен первому. Тут пригодятся вводные слова *наоборот* или *напротив*: *В других случаях, напротив, значение слова может сузиться.*

С помощью тетради-практикума восьмиклассники упражняются также в правильном цитировании и использовании косвенной речи (упр. 20—23).

В девятом классе в соответствии с изучаемыми темами ученики серьёзнее осваивают возможности сложноподчинённых и бессоюзных сложных предложений, учатся использовать конструкции, которые помогают выразить сходство явлений и подчеркнуть противопоставления. Кроме того, в тетради для 9 класса есть упражнение на комплексное редактирование текста (упр. 14). Его можно обсудить в классе.

Когда расставлены и проверены знаки препинания, спросим учеников, все ли слова им знакомы (если нет, с помощью словаря выясним, что значит *импонировать*, *кальвинисты*, *пэр*) и есть ли у них предложения по улучшению этого в целом понятного и хорошего, но недостаточно отредактированного текста. Можно построить обсуждение и по-другому — спросить, сколько основных отличий Англии от Франции названо. Мнения могут разделиться — и именно из-за неверного использования вводных слов: здесь два *наконец*, что означает «последнее в переч-

не». Вместо первого из них уместно будет поставить *в-третьих* или *кроме того*.

Возможно, ученики заметят и другой дефект — немотивированные повторы. Правда, практика показывает, что первым бросается в глаза повтор вполне оправданный — *шесть герцогов и шесть графов*. Не стоит считать речевой ошибкой и подвергать правке повтор слов *Англия* и *наука*, поскольку они здесь обозначают ключевые понятия и существуют на правах терминов, которые в научных текстах, чтобы не затруднять понимание, не положено заменять местоимениями или синонимами.

Но если продолжить поиски, рано или поздно обнаруживаются настоящие ошибки. В двух последних предложениях первого абзаца есть слова *веротерпимость*, *терпимо*, *веротерпимость*. *Веротерпимость* — термин, его надо сохранить, а обстоятельство *терпимо* заменим на *миролюбиво*, *без вражды*; возможна и такая перестройка: *...которые не враждуют между собой*.

Необходимо исправить предложение *Союз науки и религии — вещь, совершенно немыслимая во Франции, — здесь вполне в порядке вещей*. Подойдёт, например, такой вариант: *Союз науки и религии, совершенно немыслимый во Франции, здесь вполне в порядке вещей*. Нельзя также оставить без правки повтор слова *наблюдают* во втором абзаце, тем более что употреблено это слово в разных значениях. В первом предложении ученики без труда заменят его на *видит*, *замечает* и т. п.

Редактирование почти закончено, остаётся дописать последнее предложение. Возможны разные варианты, но они должны соответствовать смыслу текста. В оригинале он завершился словами «неуважение к королевской власти, церкви, нравам и обычаям государства».

Первые упражнения надо выполнить вместе с учениками, чтобы они не испугались нового вида деятельности и поняли, что от них требуется. Они должны увидеть, что перед ними «испорченный» текст из коротеньких, почти бессвязных предложений, который можно сделать хорошим, восстановить. Нужно предложить последовательность действий (хотя некоторые дети создают новые конструкции интуитивно, без поэтапных рассуждений). Пусть ученики решат, между какими простыми предложениями уместнее всего по смыслу данный союз, впишут его карандашом прямо в тетради и тут же зачеркнут его в списке, не забыв зачеркнуть и лишнее повторяющееся подлежащее. Потом в тетради записывается исправленный текст.

Так может выглядеть работа над упр. 12 для 5 класса:

Попугай бежал по лесу. (и) Попугай быстро заглядывал за все деревья подряд. Мартышка бежала за ним. (и) Мартышка на всякий случай ещё раз заглядывала за те же самые деревья. (А) Слонёнок плёлся позади. (и) Слонёнок никуда не заглядывал. (потому что) Слонёнок шёл, виновато опустив голову. (зато) Он смотрел под ноги.

Проверяя упражнения, выполненные самостоятельно, учитель, конечно, не должен требовать, чтобы ученик точно восстановил оригинальный текст: это часто невозможно, да и не нужно. Достаточно, если текст станет понятным, логичным, непротиворечивым. Но сравнить выполненное упражнение с оригинальным текстом, приведённым в ответе, бывает полезно.

Важно, чтобы учитель правильно определил момент, когда можно предлагать то или иное упражнение. Так, упр. 18—22 для 7 класса стоит выполнять только в конце учебного года, когда изучены или изучаются союзы и частицы, а упр. 9 для 9 класса — не раньше, чем изучены знаки препинания в бессоюзном сложном предложении.

В пособиях есть разделы, помогающие осознать специфику разных типов речи — повествования, описания, рассуждения — и научиться создавать тексты разных типов.

3. УПРАЖНЕНИЯ НА ПОСТРОЕНИЕ ПОВЕСТВОВАНИЯ — «РАССКАЗЫВАЕМ ИСТОРИИ»

Раздел «**Рассказываем истории**» в тетрадях для 5 и 6 классов посвящён повествованию. Повествование считается самым распространённым и самым простым из типов речи; не случайно именно рассказы о событиях мы находим в древнейших фольклорных произведениях. Повествование — изображение событий или явлений, следующих одно за другим. Поэтому в нём обязательно должны быть указания на то, как протекают действия во времени.

В тетрадях для 5 и 6 классов есть упражнения, вырабатывающие привычку употреблять в повествовании такие указания.

Вот пример такого упражнения (5 кл., упр. 20).

20 Прочитайте отрывок. Подумайте, какие действия происходят одновременно, какие — одно за другим. Вставьте на месте пропусков слова, указывающие на время: *потом, вскоре, сперва, однажды, пока, когда, потом.*

_____, когда Кристофер Робин, Винни-Пух и Пятачок сидели и мирно беседовали, Кристофер Робин сказал, как будто между прочим:

— Знаешь, Пятачок, а я сегодня видел Слонопотама.

_____ они заговорили о чём-то другом, и _____ пришла пора Пуху и Пятачку идти домой. Они пошли вместе. _____, _____ они плелись по тропинке на краю Дремучего Леса, оба молчали; но _____ они дошли до речки и стали помогать друг другу перебираться по камушкам, а _____ бок о бок пошли по узкой тропке между кустов, у них завязался Очень Умный Разговор.

Повествование надо уметь строить. В первую очередь важно отобрать необходимые для рассказа события — узлы повествования. В тетрадах для 5 и 6 классов есть упражнения, в которых надо найти грубейшие ошибки повествования, делающие текст непонятным, — пропуск важного узла или разъяснения причин — и исправить эти ошибки, т. е. дописать недостающее. Например, в упр. 25 для 5 класса приведён сделанный ученицей сжатый пересказ сказки В. Катаева «Цветик-семицветик», в котором за словами «Бросилась Женя собаку догонять, да только сама заблудилась. Испугалась Женя и заплакала» сразу идёт предложение «Пожалела старушка Женю, привела её в свой садик...». Дети могут заметить, что здесь явно не хватает предложения, вводящего нового участника событий — старушку.

В упр. 16 для 6 класса нужно внести исправления в сочинение шестиклассника. Это нелёгкая задача, поэтому стоит обсудить текст на уроке.

Когда я был ещё очень маленьким, я часто хотел взять сковородку с плиты, чтобы посмотреть, что в ней находится. Но взрослые не давали мне это сделать. Так продолжалось в течение долгого времени.

Но один раз мама разрешила мне дотронуться и только держала сковородку, чтобы она не упала. Когда я коснулся сковородки, я испытал такую боль, какую никогда в жизни не испытывал.

Я расплакался и убежал в свою комнату. Потом пришёл мой папа и сказал, чтобы я подставил руку под холодную воду.

Это был один из первых уроков в моей жизни.

В этом тексте почти все названные связи между событиями — временные (*когда, в течение долгого времени, один раз, когда, потом*). Правда, есть два указания на цель действий (*чтобы посмотреть, чтобы не упала сковородка*). Но цель и смысл центральных, основных действий не названы: непонятно, почему мама вдруг разрешила дотронуться до горячей сковородки, был ли папа рядом во время рокового прикосновения и почему лишь спустя какое-то время мальчик получил совет подставить руку под холодную воду. Вся история производит впечатление какой-то изощрённо жестокой воспитательной акции, но и это прямо не сказано. Значит, нужно придумать, какие предложения вставить, чтобы история разъяснилась.

Этот текст нуждается в добавлениях и комментариях ещё и потому, что повествование ведётся от первого лица, а переживания героя показаны минимально, да и то больше внешне (расплакался и убежал). Конечно, очень нужны сообщения о том, что герой думал, чего хотел, что почувствовал, дотронувшись до сковородки. Герой совсем маленький мальчик, а рассказывает об этом уже шестиклассник. И поэтому хорошо было бы показать, что мальчик с тех давних пор поумнел и не только запомнил, что нельзя дотрагиваться до горячей сковородки, но и лучше понимает, что произошло в его раннем детстве. Только добавив необходимые разъяснения, можно сделать текст понятным и психологически убедительным.

Чтобы дети научились рассказывать истории не только правильно, но ещё и живо и интересно, нужно дать им представление о сценическом способе рассказывания (термин называть не нужно), при котором события представляются через жесты, движения, подробности; читатель наблюдает за действием, как будто оно происходит на его глазах. Тогда используется не прошедшее, а настоящее или будущее простое время глаголов, в текст вводятся диалоги и описания. Одни упражнения (например, упр. 29, 5 кл.) позволяют потренироваться в «оживлении» данного текста, а другие — в нахождении разных ошибок и комплексном исправлении текстов, сочинённых школьниками, т. е. в редактировании. Улучшая чужой текст, ученики должны помнить несколько правил построения хорошего повествования: нужно выделить самое главное

событие — кульминацию и строить рассказ так, чтобы его было интересно читать, чтобы с самого начала не было известно, что случится потом, чтобы что-нибудь случилось неожиданно.

Рассмотрим упражнение 21 для 6 класса:

21 Прочитайте не очень удачное сочинение шестиклассницы. Подумайте, как его можно улучшить. Запишите исправленный текст.

Когда я была ещё очень маленькой, я часто смотрела, как мама делает яичницу. Как-то, когда никого из взрослых не было, я решила сделать её сама. Не считая того, что она была пригорелая и несолёная, получилось неплохо.

Но этот опыт не был таким уж удачным. Я сняла сковородку и поставила её на стол. Но моё ликование самостоятельно приготовленным обедом быстро сменилось разочарованием. Когда я убрала сковородку, вся скатерть под ней была насквозь проплавлена.

Сначала назовём ошибки, связанные с последовательностью изложения. Непонятно, когда героиня-рассказчица ела яичницу: до того, как поставила сковороду на стол, что можно предположить по первому абзацу, или после — иначе зачем было её ставить на стол?

Но главное — перевод повествования в сценический план. Из нескольких последовательных событий (замысел, собственно приготовление яичницы, еда, обнаружение повреждённой скатерти) кульминацией, видимо, надо считать последнее. Значит, стоит строить рассказ так, чтобы ничто этой развязки не предвещало и она была неожиданной и описанной сильно и выразительно.

Надо позаботиться об «оживлении» каждого события. Можно передать замысел героини с помощью прямой речи. (Например: «Тут я подумала: «Сделаю всё сама!») Обязательно подробно описать сам процесс приготовления — лучше, если с помощью глаголов настоящего времени, — и ощущения во время еды, а также вид повреждённой скатерти и чувства героини. Кроме того, сочинению явно недостаёт отчётливого завершения.

Напомним то, что хорошо известно всем на практике: существуют традиционные разновидности начала и конца повествования. Начало чаще всего содержит общую мысль рассказа или указание на место, время, действующее лицо. В завершении содержится развязка и/или «нравственная мысль», вывод из повествования.

Если такая работа выполнена успешно, то рассказы собственного сочинения у пяти-, шестиклассников получатся более удачными.

В 7 классе школьники учатся понимать, чем различаются повествования от первого и от третьего лица, и сочинять истории с учётом позиции рассказчика. Так, в упр. 25 приводится довольно большой отрывок из книги А. Я. Бруштейн «Дорога уходит в даль», в котором от лица героини, Сашеньки Яновской, рассказывается, как она, услышав словно из-под земли детский голосок, спускается по лестнице в подвал и обнаруживает там нищенское жильё и больную девочку Юльку. Естественно, большое место в рассказе занимают чувства героини (её страх, обида оттого, что к ней никто не спешит на помощь), описание подвала, поразившего девочку «из хорошей семьи», портрет девочки-хозяйки. Семиклассникам предлагается рассказать эту же историю от лица Юльки. В слабом классе можно всем вместе обсудить, что придётся исключить из рассказа (ясно же, что переживаний Сашеньки Юлька знать не может, а если догадается о них, то они вызовут у неё не сочувствие, а насмешку; описывать себя и свой так хорошо ей знакомый подвал Юлька тоже не станет), а что нужно добавить (возможно, то, как выглядит Сашенька со стороны и что чувствует Юлька, когда к ней попадает нежданная гостья).

В тетрадях для 8 и 9 классов уже нет упражнений, посвящённых повествованию. Но умение рассказывать толково и не пропускать существенное нужно и в старших классах, например, в сочинении на литературную тему бывает необходимо сжато пересказать сюжет произведения. Чтобы потренироваться и предотвратить типичные ошибки, можно в добавление к имеющимся упражнениям в 8 или 9 классе предложить исправить пересказ повести Гоголя «Шинель».

Жил в Петербурге бедный, немолодой, одинокий чиновник Акакий Акакиевич Башмачкин. Однажды оказалось, что его старая шинель пришла в полную негодность и нужно шить новую. Ограничивая себя во всём, чиновник копил деньги на шинель, мечтал о ней, в жизни его появился новый смысл. Но в первый же день грабитель сорвал новую шинель с бедного чиновника. Тот простудился и умер. А вскоре по Петербургу поползли слухи о покойнике, который отнимает шинели у прохожих. В нём узнали Башмачкина. Грабежи прекратились только после того, как была отнята шинель у значительного лица, бывшего начальника покойного Башмачкина.

Поскольку сюжет повести Гоголя излагается кратко, закономерно, что в пересказ не вошли некоторые эпизоды, например разговор с портным Петровичем. Но вот упоминание о значительном лице оказывается в пересказе совершенно необъяснимым, потому что пропущен необходимый узел повествования — рассказ о том, как бедный Акакий Акакиевич, лишившись шинели, бросился за помощью к значительному лицу и был изгнан.

4. УПРАЖНЕНИЯ НА ПОСТРОЕНИЕ ОПИСАНИЯ — «РИСУЕМ СЛОВАМИ»

Старинные риторики учили, что повествование занимается действием, а описание — предметом, повествование опирается на память, а описание — на внешние чувства. Известно, что в повествовании передаётся движение событий во времени, а в описании перечисляются свойства, стороны предмета или явления, присущие ему в определённый момент. Кажется, что может быть легче: что видишь, то и пиши. Но у детей это дело вызывает большие затруднения. Вот свидетельство — отрывок из воспоминаний преподавателей Яснополянской школы: «Первые темы, которые самым естественным путём пришли нам в голову, были описания простых предметов, как то: хлеба, избы, дерева и т. п.; но, к крайнему удивлению нашему, требования эти доводили учеников почти до слёз, и, несмотря на помощь учителя, они решительно отказывались писать на темы такого рода. Мы попробовали предложить описание каких-нибудь событий, и все обрадовались, как будто им сделали подарок. Столь любимые в школах описания так называемых простых предметов — свиньи, горшка, стола — оказались, без сомнения, труднее, чем целые, из воспоминаний взятые рассказы».

Мы будем действовать постепенно. Сначала предложим детям хорошие образцы — фрагменты из детских книжек и с помощью этих фрагментов решим две задачи: в первых, покажем, что описание может быть интересным — красивым, смешным, неожиданным, а во вторых, продемонстрируем языковые средства, помогающие создавать нескучные описания. (Сами дети, как правило, вначале порождают только унылые однообразные конструкции из существительных и прилагательных в именительном падеже: *Яблоко круглое, зелёное. У него розоватый бо-*

чок...) В упр. 31 и 33 для 5 класса нужно вставить подходящие по смыслу глаголы. Важно осознать, что глаголы очень нужны не только для передачи движений живого существа (как в упр. 33), но и для описания предметов неодушевлённых. В упр. 31 описывается автомобиль, пережужженный багажом.

Из окон _____ сумдуки и кофры. К ступенькам были _____ коробки и шляпные картонки. И даже на водителском месте, казалось, _____ два огромных сакво-
яжа.

Понятно, что здесь напрашиваются для вставки слова *высовывались* (или *выглядывали*), *привязаны* (*прикручены*, *прикреплены*). А в третьем случае пятиклассники часто бывают невнимательны к слову. Типичная ошибка: *И на водителском месте, казалось, лежали два сакво-
яжа* (они действительно лежали, а казалось, что сидели или *развалились*).

Предотвратить грамматическое однообразие помогают и другие упражнения. В упр. 32 требуется раскрыть скобки и поставить существительные и прилагательные в нужные падежи. Например, предложение *Это была крошечная, тоненькая, хрупкая старушка, древняя-древняя (жидкие седые волосы, сморщенное, высохшее личико и тоненькие, как палочки, ножки)* правильно записать не так: *Это была крошечная, тоненькая, хрупкая старушка, древняя-древняя, у неё были жидкие седые волосы, сморщенное, высохшее личико и тоненькие, как палочки, ножки*, а так: *Это была крошечная, тоненькая, хрупкая старушка, древняя-древняя, с жидкими седыми волосами, сморщенным, высохшим личиком и тоненькими, как палочки, ножками*. В упр. 38 предлагается отредактировать текст, объединив предложения:

Моя собака маленькая, коричневая. У неё гладкая шерсть. У неё белое пятно на правом боку. У неё белое пятно на левом глазу. У неё длинные висячие уши. У неё короткие кривые ноги. У неё короткий хвост.

Выполнить его можно примерно так:

Моя собака маленькая, гладкая, почти вся сплошь коричневая, но с двумя белыми пятнами — на правом боку и на левом глазу. Уши у неё длинные, висячие, а кривые лапы и хвост короткие.

Заметим, что пришлось заменить «ноги» на «лапы», исправив довольно распространённую ошибку (а ещё в детских описаниях животных нередко «рот» и «лицо»), и употребить творительный падеж существительного — «с пятнами».

В упр. 39 нужно этот же текст переделать ещё раз — превратить описание из статического в динамическое, т. е. показать собаку в движении, но так, чтобы все её постоянные признаки тоже были названы (в качестве образца можно использовать текст упр. 33; термины вводить не нужно).

В пятом классе предлагается выполнить серию упражнений, посвящённых сравнениям: сначала найти сравнения и выяснить, с помощью каких слов они вводятся в текст (упр. 35), а потом потренироваться в использовании этих слов для разнообразного оформления сравнений (упр. 36, 37). Эти последние упражнения представляют собой разновидность «испорченного» текста, содержание которого задано, а синтаксическое оформление нарочито односторонне или неполно, и его предстоит восстановить.

Например, даются такие предложения (упр. 36):

Наш заварной чайник похож на птицу. Изогнутый носик похож на птичью шею с маленькой головкой. Ручка чайника похожа на хвостик.

Текст можно исправить разными способами:

Наш заварной чайник похож на птицу. Кажется, что изогнутый носик — птичья шея с маленькой головкой. А ручка вроде хвостика.

Или:

Наш заварной чайник напоминает птицу. Изогнутый носик как птичья шея с маленькой головкой. А ручка торчит наподобие хвостика. И т. д.

Работая над описанием, школьники попутно осваивают его важные структурные особенности, запоминают, что начинать лучше с общего впечатления или сообщения о том, кто и почему смотрит на объект описания, о том, что важно выбрать определённый порядок называния признаков.

В 6 классе тоже встретится некоторое количество упражнений, в которых содержание описаний дано, его надо сохранить или дополнить, закрепляя полученные в 5 классе навыки (упр. 23, 24, 26, 27). В упр. 29 приводится учени-

ческое сочинение, которое нужно отредактировать с учётом того, чему школьники уже научились.

Осенний лист

Он жёлто-малиновый в крапинку. Он лохматый. И если его перевернуть вверх ногами, он похож на мочковатый корень. Края у него острые, как иглы. И эти иглы похожи на самолёты, летящие прочь, и в то же время они похожи на горы, а обломленные верхушки похожи на вулканы. Пахнет отвратительно. Он морщинистый, как лоб старого, старого дедушки, а ножка как нос. Когда он падает, он, как будто лодка, качается на волнах, и если посмотреть на него сбоку, у него выемка.

Видно, что ученица стремилась создать творческое описание и нашла довольно интересные сравнения. Но допустила все типичные ошибки: не смогла выстроить текст, определить главную черту, связать между собой отдельные признаки и придумать логику расположения частей; в сочинении много однообразных синтаксических конструкций и неоправданных повторов.

Повтор слова *похожи* исправляется просто — пропуском, т. е. использованием неполных предложений. Исправить композицию труднее. Если попытаться сформулировать главное ощущение от описываемого листка, может получиться такое начало:

Лист, который я разглядываю, уже очень старый — жёлто-малиновый в крапинку, лохматый, морщинистый, как лоб старого, старого дедушки, и пахнет отвратительно. Но рассматривать его интересно...

Но есть в 6 классе и другие задания: придумать свои описания по аналогии с прочитанными и дополненными (упр. 23, 25, 28).

Например, в упр. 24 дано описание картины — морского пейзажа, и надо восстановить пропущенные слова, а в упр. 25 предлагается: «Вообразите, что рядом с картиной, описанной в предыдущем упражнении, висит другая, и это тоже пейзаж, но на нём изображена лесная поляна. Опишите эту воображаемую картину, чтобы зрители почувствовали общее впечатление от неё, поняли, какое на ней время суток, какая погода, и увидели и то, что впереди, и то, что в глубине, и небо».

Кроме описаний условно творческих, субъективных, передающих авторское отношение к предмету, шестикласс-

ники осваивают и описания относительно научные, точные, и учатся составлять сравнительные описания: сначала по готовым текстам выявлять слова, помогающие описывать различия (прилагательные в сравнительной степени и др.), и правильную структуру сравнительного описания — типичный план (например, сначала общие признаки, потом различия) и дописывать вступление с обоснованием того, зачем может понадобиться сравнительное описание объектов (упр. 30); потом в отдельных описаниях двух объектов находить общее и различное и составлять сравнительное научное или научно-популярное описание (упр. 31) и, наконец, самостоятельно писать художественное или научно-популярное сравнительное описание.

Рассмотрим подробнее упр. 31, где даны описания ужа и гадюки. Далеко не все шестиклассники могут справиться с ним самостоятельно.

Чтобы удобнее было сравнивать, сразу определим признаки, о которых говорится в текстах. Это длина, окраска, форма тела (отдельно — головы и хвоста), форма глаз и зрачков. Если перечитывать описания параллельно, легко заметить, что общего немного: и уж, и гадюка — змеи, и у них может быть одинаковая окраска — сверху бурая, серая, зелёная (оливковая), а брюшко серое или чёрное. (Эти слова в текстах в соответствии с заданием подчеркнём прямой чертой.) Но даже в окраске есть существенные различия — тёмный зигзаг и ряды тёмных пятен у гадюки, оранжевые пятна по бокам головы у ужа. А всё остальное — и длина, и форма головы, тела, хвоста — у гадюки и ужа разное. Примерный план понятен: сначала вступление о практическом смысле данного сравнения (он очевиден: надо быстро понять, опасна ли встретившаяся змея), потом общее и различное — каждый признак — особый пункт плана. После того как вся подготовительная работа проделана, можно составлять текст, в случае необходимости используя упр. 30 как образец.

Если в упр. 30, 31 описания объективные, безоценочные, то текст упр. 32 даёт описание подчеркнуто пристрастное, неодобрительное. Спросим шестиклассников, в каких словах это неодобрение выражено, и заметим, что отношение к описываемому объекту простирается на протяжении всего текста, а не только в первой или завершающей фразе, как часто бывает в неудачных детских сочинениях: «Я люблю свою кошечку», «Моя комната очень уютная».

Упражнения, выполненные до создания самостоятельного сочинения, помогают предотвратить некоторые типичные ошибки или хотя бы, что тоже важно, понять и учесть замечания учителя, высказанные по прочтении сочинения.

Можно вместе с учениками подумать, в каком тексте и в какой ситуации необходимо сухое и точное описание, и задать написать не просто сочинение-описание, а, например, фрагменты детективной истории, где киллер получает словесный портрет предполагаемой жертвы, стражи порядка в протоколе фиксируют состояние комнаты, где было совершено преступление, а сосед, ведущий самостоятельное расследование, развешивает объявления с приметами собаки, в ошейнике которой, по его предположению, спрятана важная записка, проливающая свет на происшедшее. А если у класса настрой более лирический, разыскивать по словесному портрету будет волшебник или благодарная бабушка, у которой спасли внука, и не с преступной целью, а чтобы наградить или как-нибудь иначе обрадовать и т. д.

Но, разумеется, можно задавать описания и без дополнительной мотивации. Некоторые темы предложены в упр. 40 для 5 класса и в упр. 33 для 6-го.

В следующих классах специальные упражнения на описания не предусмотрены. Но в седьмом классе есть раздел «Рассказываем и описываем» с заданиями переделать повествование, изменив позицию рассказчика, или рассказать историю от лица разных героев. Во всех этих случаях в рассказ необходимо включать уместные описания отдельных предметов, обстановки, внешности героев.

5. УПРАЖНЕНИЯ НА ПОСТРОЕНИЕ РАССУЖДЕНИЯ — «РАССУЖДАЕМ И ДОКАЗЫВАЕМ», «РАССУЖДАЕМ И СРАВНИВАЕМ»

Самый трудный и нужный тип текста — **рассуждение**. Хорошее рассуждение доступно только человеку, умеющему думать, честно, ответственно относиться к своему и чужому высказыванию.

Приведём пример «от противного». Многие участники конкурса по литературе для школьников на вопрос о сти-

хотворении Пушкина «Рифма»: «Как вы думаете, что перед вами — стихотворное изложение древнегреческого мифа, перевод сочинения древнегреческого поэта или оригинальное произведение?» — отвечали примерно так: «Это не перевод, потому что Пушкин не был переводчиком», «Это миф, потому что названы имена богов», «Это миф, потому что его рассказывала Пушкину няня Арина Родионовна». Общее во всех этих ответах — непонимание смысла вопроса, непонимание значения слов и готовность сказать хоть что-нибудь, имитируя работу мысли (с помощью союза *потому что*).

Человек должен ясно понимать, что хочет сказать (или понимать, что ему нечего сказать). А значит, мы должны учить по-честному осознавать вопрос, обдумывать ответ и аргументацию, выражать свою мысль в словах и предложениях.

В пятом классе ученики получают представление о рассуждении и учатся осознавать, что такое тезис и доказательство. Первые задания для пятиклассника — найти элементы готового рассуждения и правильно их расположить.

Рассмотрим подробнее упр. 43. Прежде всего дети должны понять (или учитель должен им сообщить), что генуэзский мореход — это Колумб и речь идёт о его предполагаемом плавании к берегам Индии. Найдём предложение, содержащее главное утверждение, которое может помещаться в начале текста или в конце в качестве вывода. (*Предприятие генуэзского морехода требовало отчаянной смелости.*) Почему так опасно было плавать, какова главная причина? Суда. Нужно много народа, чтобы управляться с парусами, а вода и пища для такого количества людей не могли поместиться на судах. Чем предприятие Колумба отличалось от и без того опасных длительных плаваний? Путь был неизвестен. Пусть дети обратят внимание на слова, связывающие последующее предложение с предыдущим (*суда — это были парусники — они; и при обычных плаваниях — а тут... неизвестный путь*), — они указывают на последовательность — и выстроят возможную цепочку предложений. Стоит рассмотреть разные варианты, которые предложат ученики. Скажем, предложение 6 можно поставить и в конце, но тогда оно потребует для связи с предыдущими дополнительными слов вроде *так что, таким образом, значит*. В ответах помещён, наверное, лучший, но не единственно возможный порядок предложений.

Обратимся к упр. 45.

45 Прочитайте предложения. Разберитесь, в каких предложениях содержатся тезисы, в каких — аргументы.

1. Листья берёзы и липы из зелёных становятся жёлтыми.
2. Дома остаются белыми, серыми или жёлтыми в любое время года.
3. Небо редко бывает голубым, его всё чаще заволакивают серые тучи.
4. Если на городских улицах нет деревьев и газонов, осенью городской пейзаж почти не меняется.
5. Кирпичные дома всегда красно-коричневые или жёлто-коричневые.
6. Осенью многое в природе меняет окраску.
7. По серым мостовым едут бело-зелёные автобусы.
8. Кленовые листья краснеют.

1) Запишите цифрами правильный порядок предложений в рассуждении. 2) Запишите это рассуждение. Не забудьте новую мысль написать с красной строки.

Будем надеяться, что дети поймут: во всех предложениях говорится об окраске, но в шести из них — о цветах отдельных предметов; и только два предложения содержат формулировки общих мыслей — 4 и 6. Это и есть тезисы. Остальные примеры подтверждают эти мысли. Их надо правильно сгруппировать, и текст получится такой:

Осенью многое в природе меняет окраску. Кленовые листья краснеют. Листья берёзы и липы из зелёных становятся жёлтыми. Небо реже бывает голубым, его всё чаще заволакивают серые тучи.

Если на городских улицах нет деревьев и газонов, осенью городской пейзаж почти не меняется. Дома остаются белыми, серыми или жёлтыми в любое время года. Кирпичные постройки всегда красно-коричневые или жёлто-коричневые. По серым мостовым едут бело-зелёные автобусы.

Этим текстом можно было бы удовлетвориться. Но нет предела совершенству. Вероятно, кто-нибудь почувствует, что второй тезис противопоставлен первому, поэтому правильнее начать второй абзац с союза *но*. А какой-нибудь сильный ученик может заметить, что небо с его изменившейся окраской видно и над городом тоже. Тогда придётся попытаться выразить и эту более сложную мысль. Например, так:

Осенью многое в природе меняет окраску. Кленовые листья краснеют. Листья берёзы и липы из зелёных становятся жёлтыми.

Но если на городских улицах нет деревьев и газонов, осенью городской пейзаж почти не меняется. Дома остаются белыми, серыми или жёлтыми в любое время года. Кирпичные постройки всегда красно-коричневые или жёлто-коричневые. По серым мостовым едут бело-зелёные автобусы. И только небо — одно и то же и над лесом, и над городом — осенью реже бывает голубым, его всё чаще заволакивают серые тучи.

Очень важно, чтобы пятиклассники поняли, что далеко не всякое предложение, идущее за тезисом, является доказательством. Осознание этой мысли и способность отличать настоящее доказательство от имитации и подбирать к тезису убедительный аргумент — ключевой этап в речевом и интеллектуальном развитии ребёнка. Необходимо закрепить в сознании детей цепочку: 1. Что утверждается? (Что я считаю правильным?) 2. Почему так можно считать?

Умением строить простейшее рассуждение, конечно, обладают многие дети и в более раннем возрасте, но в пятом классе нужно будет научить всех.

Учителям, приступающим к занятиям с пятым классом — обычно новым, незнакомым или малознакомым, стоит провести на одном из первых сентябрьских уроков, сразу после начального повторения, диагностическую работу.

Диктант

Уроки учить не хочется. На улице солнце светит. Только откроешь тетрадку, а по ней солнечные зайчики прыгают. За окном тополь клейкие зелёные листочки развернул. Какой душистый запах! Вот бы протянуть руку и дотронуться до каждого листика. Пальцы станут липкими, потом их не отдерёшь друг от друга.

Я выглянул в окно. У подъезда громко чирикают воробьи. Они прыгают возле большой лужи, но искупаться ещё не решаются. На лавочке лежит пушистая рыжая кошка. Она греется на солнце и от удовольствия мурлычет. Кошке задачки решать не надо! Как тут не позавидуешь!

Я снова сажусь за стол, открываю учебник. Скоро придёт мама и проверит домашнюю работу. Что она скажет, если увидит пустую тетрадку? (109 слов.)

Кроме привычных грамматических заданий, мы предлагаем включить в проверочную работу задание по развитию речи — на понимание текста и умение доказывать свою мысль.

Ответьте на вопросы: В какое время года происходят события? Почему вы так считаете?

Вот ответы, которые дали на поставленный вопрос ученики одной из московских школ:

1. «События происходят весной. Я так считаю, потому что весной обычно все поступают в разные школы».

2. «События происходят весной. Я так считаю ввиду того, что на улице светит солнце, но это не лето, ведь летом дети не учатся».

3. «События происходят весной. Я так считаю потому, что в этом тексте написано, что листочки липкие и потому что вообще всё хорошо».

4. «Я думаю, что время года — весна. Потому что тополь разворачивает листочки, когда наступает весна. И в рассказе описывается радостная погода».

5. «Ранним летом, из-за того что в воздухе летает аромат и из-за солнечных зайчиков».

6. «Я считаю, что на улице весна: тополь развернул свои листья, солнце греет, но оно ещё не так сильно пригревает и лужа ещё прохладная».

7. «Наверное, сейчас конец весны и начало лета, если есть большие лужи, не ставшие льдом, то погода должна быть тёплой. Воробьи боятся купаться в луже, значит, она, наверное, холодная. Тополь обрёл листочки, значит, уже достаточно тёплая погода для деревьев».

8. «События происходят весной, я так думаю, потому что листочки у тополя были ещё липкие, но уже были».

9. «Весна. Потому что там зацвёл тополь».

10. «Событие происходит весной. Потому что только весной и летом бывают такие солнечные дни. И ещё зелёные клейкие листочки бывают только весной. Школы летом не работают. Всё сходится».

11. «Весна — не лето, потому что летом задачи решать не надо. Не осень потому, что осенью тополь не цветёт».

12. «Это происходит весной, потому что весной цветёт тополь и потому что кошки весной лежат где попало, а зимой прячутся в подъезды».

13. «Весна, потому что уроки делают весной, осенью, зимой. Судя по погоде, на улице весна. Весной тепло, солнечно, расцветает земля».

Учителю может показаться, что лучшие ответы те, которые написаны более пространно и эмоционально. Но в действительности главный и самый убедительный аргумент — клейкие листочки у тополя, а не цветение — о нём в тексте ничего не говорится, и уж, конечно, не солнечные зайчики, которые бывают даже зимой.

В пятом классе предлагаются упражнения на реконструкцию рассуждения: в них нужно восстановить тезис по данным аргументам (упр. 48), дописать тезис и подобрать к нему аргументы (упр. 46, 47). Завершается этот цикл упражнений заданием написать самостоятельное рассуждение (упр. 49, 50). Важно, что мы не предлагаем детям доказать нашу, нами сформулированную мысль, а даём темы в виде вопроса или незавершённого тезиса, помогаем усвоить форму, план и не подсказываем содержание. Разумеется, и оценивать такие работы нужно не по тому, совпадает ли оценочная точка зрения с учительской или общепринятой.

В шестом классе наряду с уже знакомыми видами упражнений появляются новые, например предлагается сжато и точно пересказать рассуждение, отбросив подробности (упр. 36, 42; этот приём, помогающий уяснить ход мыслей, называют приёмом свёртывания суждений). Расширяется представление о структуре рассуждения, и шестиклассники учатся находить, кроме тезисов и аргументов, другие элементы: предложения, в которых уже высказанная мысль уточняется и разъясняется (упр. 36), предложения — переходы от одной мысли к другой (упр. 39). Вводится понятие сложного рассуждения. Это рабочее название для рассуждения, в котором рассматриваются разные точки зрения, приводятся аргументы разных сторон, но при этом автор отчётливо выражает собственную позицию.

Рассмотрим одну из тем упр. 44: «Нужно ли добиваться того, чтобы зоопарков становилось как можно больше?»

Предположим, автор хочет ответить на этот вопрос утвердительно. Какие аргументы в пользу такого решения он может привести? Во-первых, в зоопарках содержатся животные, которые обитают в самых разных местах, в том числе труднодоступных; большинство населения Земли так и не смогло бы увидеть слона, тигра или пингвина,

если бы не зоопарки, а поскольку зоопарки размещаются в основном в больших городах, многие люди и сейчас лишены возможности посмотреть на этих животных. Будет больше зоопарков — больше людей не понаслышке узнают о разных зверях и птицах. Во-вторых, в естественных условиях многие звери погибают от бескормицы, болезней, стихийных бедствий, а в зоопарке люди помогают животным, ухаживают за ними. Что могут сказать противники зоопарков? Например, что звери в зоопарке (а не в природном заповеднике) живут в неволе, что они не сами пришли к человеку, а были пойманы, вырваны из привычной среды, разлучены со своими детьми или родителями, лишены того образа жизни, для которого рождены, вынуждены целыми днями терпеть gazeющую на них публику. Теперь автору нужно сказать в пользу зоопарков что-нибудь очень весомое, чтобы перекрыть доводы противников. Например, что всё-таки венец природы — человек и поэтому его интересы важнее всего. Если же, наоборот, автор против распространения зоопарков, он может сказать, что ему кажутся главными ценностями жизнь и свобода и отвратительно всякое насилие. (Позже, в 9 классе, будет предложен другой план для сложного рассуждения; можно сразу начинать с позиции возможных оппонентов и, приведя их доводы, внушительно возразить.)

В тетради для седьмого класса есть упражнения уже знакомых школьникам видов — на восстановление недостающих элементов рассуждения (упр. 28) или правильного порядка предложений (упр. 29). Новое для семиклассников и довольно трудное задание — сформулировать вопрос, который обсуждают герои какого-либо литературного произведения, и позицию каждого героя (упр. 30—33). Так, герои повести В. Ф. Пановой «Серёжа» (упр. 31) спорят о том, имеет ли ребёнок право сказать взрослому что-нибудь неодобрительное. Мама считает, что ребёнок обязан уважать любого взрослого и нельзя допускать даже критической мысли о взрослом, а уж высказывания тем более. Коростелёв же уверен: если взрослый делает что-нибудь плохое или глупое, можно ему об этом сказать. Ещё один новый вид работы — сравнение. Внимательные учителя и школьники могли заметить, что о сравнениях уже шла речь в тетради 6 класса, причём в разделе, посвящённом не рассуждению, а описанию. Но тогда и сравнивались объекты только по внешнему виду. А вообще-то нет непроходимой границы между разными типами речи: любое описание можно представить себе в виде тезиса (на-

пример, *Наш герой на этот раз выглядел очень жалко* и доказательств (*Во всклокоченных грязных волосах застряли соломины, на грязных щеках виднелись дорожки от слёз...*). Но теперь семиклассники должны научиться продёлывать серьёзную умственную работу: выявлять основания для сравнения, находить существенные признаки объектов, определять, что у сравниваемых объектов общего, чем они различаются, и делать вывод. В упр. 35 предлагается сравнить двух персонажей хорошо известной детской книжки. Сравнение имеет смысл, потому что и Страшила, и Железный Дровосек встретились на пути у Элли и Тотошки и стали спутниками девочки и собачки. Оба благодаря девочке получили возможность двигаться и захотели идти к волшебнику, чтобы исполнились их заветные желания, и оба готовы помогать другим во время нелёгкого пути. Оба рассказали свои истории. Но и истории эти разные, и многое другое у героев различно. Одного «сделали только вчера» из мешочка, набитого соломой, другой был взрослым человеком, пока в дело не вмешалась злая волшебница Гингема; один мечтает «получить мозги», другой — вернуть себе человеческое сердце; один больше всего боится горящей спички, другой — ржавчины. Ученики должны решить, что существеннее — различия между героями или то, чем они похожи, и выбрать подходящее завершение из двух предложенных.

Ещё сильнее связано с литературой упр. 39. Что похожего и различного замечают школьники в двух давно знакомых детских стихотворениях, можно узнать по ответам участников литературного конкурса, где предлагалось такое задание:

1. Стихотворения похожи и размером, и описанной ситуацией, и рифмовкой, и композицией, и тем, какие слова отобраны и как они звучат.

2. В обоих стихотворениях что-то случается с игрушками. По содержанию эти два стихотворения довольно схожи — сперва происходит какое-то несчастье (роняют мишку или мячик), но оказывается, что это, в общем, не очень страшно — мячик не утонет, а мишка всё равно хороший.

3. Оба они написаны четырёхстопным хореем, в обоих слова повторяются.

4. В обоих стихотворениях первые две строчки описывают нам то, что произошло (падение мишки и потеря мяча), всё в прошедшем времени. А вторые строки — будущее время. То,

что персонаж собирается сделать и почему («не брошу, потому что он хороший» или «не плачь» (а почему?), потому что «не утонет в речке мяч»).

5. Первые две строки повествуют о действиях, происходящих с главными героями. Третья и четвёртая строки выносят вердикт: третья — готовит к концу, в конце третьих строк даже стоят знаки «:», «—», означающие, что сейчас будет развязка. Четвёртая говорит о том, почему герой принял решение.

6. В обоих стихотворениях большое количество глаголов и мало прилагательных.

7. В обоих стихотворениях по два предложения, одно предложение на каждые две строчки.

8. И там, и там присутствует аллитерация: звонкие, «рвущиеся» (уронили в Речку, оторвали, всё Равно не брошу, хоРоший), глухие, тихие (наШа Таня плаЧеТ, в реЧку, мяЧик, ТиШе, не плаЧь, не уТонеТ в реЧке).

Наиболее дотошные увидели различия в том, что всем остальным показалось одинаковым.

9. В первом стихотворении описывается событие (*уронили; оторвали*) и реакция на событие (*всё равно его не брошу*). Во втором сначала описывается реакция. Благодаря этому подчёркивается интрига, ребёнок хочет больше узнать, отчего Таня плачет.

Но самые существенные различия обнаружились в том, кто, как и почему действует в стихотворениях и какие чувства эти стихотворения вызывают.

10. В 1-м рассказывает ребёнок: «Всё равно его не брошу, // Потому что он хороший» — это явно детский язык. А во 2-м взрослый успокаивает Танечку: «Тише, Танечка, не плачь».

11. В стихотворении про мишку не названо имя владельца игрушки, мишка — главный герой. А в стихотворении про мяч главный герой — Таня. Названо имя девочки, и главные действия происходят с ней (уронила мяч, плачет, к ней обращаются).

12. И в одном, и в другом стихотворении автор как бы обнадеживает нас, что всё будет хорошо: «Всё равно его не брошу, потому что он хороший» и «Тише, Танечка, не плачь: не утонет в речке мяч». Правда, в 1-м стихотворении сам лирический герой говорит, что не оставит мишку «в беде», а во 2-м надежду в Таню вселяют какие-то посторонние люди.

13. В обоих стихотворениях предмет, дорогой сердцу ребёнка, падает. Но в 1-м — безличное «уронили», нам неважно, кто был хозяином мишки, нам больше жалко игрушку, чем её хозяина, а во 2-м — Танечка заигралась и уронила в речку мячик. Нам становится жалко маленькую девочку и хочется ей помочь.

14. В одном стихотворении бросают в переносном смысле, а в другом — в прямом.

В тетради для восьмого класса вводится понятие структурной схемы, школьники более подробно разбираются в том, как строится рассуждение. Например, оно может состоять из двух тезисов, противоположных по смыслу, но одинаково справедливых (скажем, если одним людям нравится одно время года, а другим — другое) и подкреплённых доказательствами. А может состоять из двух тезисов, один из которых опровергается как ошибочный, а другой утверждается и доказывается. Бывает рассуждение из одного тезиса и нескольких доказательств к нему и т. д. Понимая, какая схема имелась в виду, легче находить и исправлять ошибки в построении рассуждений. Так, в упр. 26 явно пропущен второй тезис, потому что второе доказательство подтверждает не первый тезис, а другую мысль (какую — написано в ответе). А в упр. 27 все примеры доказывают одну и ту же мысль (*Писатели, рассказывая о России, нередко выдумывают названия городов или деревень*), но в начале 2-го абзаца тезис выражен другими словами, и создаётся ложное впечатление, что это новая мысль. Чтобы исправить текст, нужно эту вторую формулировку удалить.

Ученик учится осознавать, какую схему он сам использует в сочинении. Так, упр. 25 предполагает, что восьмиклассник пишет по такой же схеме, какая использовалась в упр. 17, и тогда у него должно получиться сочинение о том, например, что в школу добираться можно и пешком, и на транспорте — с аргументами в пользу обоих способов.

Восьмиклассники учатся также формулировать проблемы, обсуждаемые в тексте художественного произведения, и высказывать и доказывать своё мнение.

Работа над рассуждением продолжается **в девятом классе**. На новом, более сложном материале девятиклассники упражняются в правильном, логичном построении текстов, учатся редактировать чужие тексты и создавать свои.

В упр. 26 для наблюдения и анализа предложен фрагмент о мифе и сказке. Его стоит рассмотреть на уроке.

Текст представляет собой сравнение двух понятий, между которыми есть общее, но которые нельзя смешивать, потому что различия между ними существенны. Сначала называется общее, а потом находят различия. Спросим, сколько существенных различий названо в тексте (разумеется, их четыре), считает ли автор их равными по значению (нет, последнее выделено как самое важное); все ли мысли проиллюстрированы примерами (нет, пример только один — название «объясняющей» сказки в первой части).

Обратим внимание на то, какие языковые средства здесь использованы.

В первой части, где речь идёт о сходстве, есть выражение «нечто похожее можно обнаружить и...».

Вторая часть открывается противительным союзом. Далее называются различия, причём языковые средства для их выражения не повторяются. Если все утверждения о мифе обозначим 1, а утверждения о сказке — 2, то схематически вторую часть можно изобразить так:

1. 2 (в отличие от...).

Если 1, то 2 (сложноподчинённое предложение с союзом «если — то»).

1 — 2 (бессоюзное предложение).

И наконец (вводное слово, указывающее на то, что дальше следует последний элемент перечня), 1; 2 же... (сложносочинённое предложение с противительным союзом «же»).

Если ученики ещё не знакомы с классификацией сложных предложений, учитель сам решит, полезно девятиклассникам услышать термины, которые будут освоены позднее, или это только запутает учеников и отвлечёт от главного.

Схемы в процессе беседы можно изобразить на доске и в тетрадях.

Для закрепления навыка имеет смысл написать по этому тексту изложение; обычно на обсуждение и написание изложения хватает одного урока.

Упр. 27 — дописать недостающие доказательства-примеры к тексту или создать свой текст, аналогичный по структуре, — стоит использовать как домашнее задание после работы над ошибками изложений.

Вот как выполнили это задание ученики одной из московских школ.

Вариант 1

Сейчас для большинства людей слово «миф» синонимично слову «сказка». Многие мифы говорили о происхождении мира или его части: горы или моря, растения или животного, орудия или обычая. **Например, скандинавские мифы рассказывают, что весь мир произошёл из частей тела, пота и крови великана Имира.** Нечто похожее можно обнаружить и в сказках, в частности, сказки о животных нередко сохраняют объясняющую концовку и имеют характерные названия, например «Почему у зайца короткий хвост».

<...> Если миф почти всегда связан с определённой местностью (**например, места в рассказах о подвигах Геракла всегда точно указаны, каждый подвиг совершается в новом месте: удушение Немейского льва — недалеко от города Немеи, укрощение Эриманфского быка — на горе Эриманф и так далее**), то действие сказки происходит «в некотором царстве, в некотором государстве». События мифа имеют значение для всего мироздания (**Прометей открывает для человечества огонь, а ссора между Герой, Афиной и Афродитой приводит к такой катастрофе, как Троянская война**), а события сказки изменяют только судьбу её персонажей. <...>

Вариант 2

Дед Мороз и Санта-Клаус

Сейчас многие принимают Деда Мороза и Санта-Клауса за одно лицо. У них одинаковая задача — дарить детям на Новый год и Рождество подарки, и внешне они очень похожи. Однако два этих новогодних персонажа очень сильно различаются.

Дед Мороз — русский герой, в Санта-Клауса же верят дети в Англии и в Америке.

Происхождение Деда Мороза связано с персонажем восточнославянской мифологии — духом холода, Трескуном, или, как его ещё называют, Студенцом. Прототипом же Санта-Клауса является реально живший в IV веке человек — святой Николай, архиепископ Мирликийский.

Множество различий имеется во внешнем виде Деда Мороза и Санта-Клауса. Дед Мороз одет в отороченную лебединым пухом шубу до пят, меховую шапку, тёплые варежки, белые валенки, у него длинная, до пояса, серебристая борода, в руке он держит посох. А на Санта-Клаусе — короткая куртка с кожаным ремнём на поясе, красные штаны, колпак с помпо-

ном, перчатки, чёрные сапоги, у него на носу очки, во рту — трубка, и борода его гораздо короче, чем у Деда Мороза.

Если Санта-Клаус передвигается в оленьей упряжке по небу, то Дед Мороз ходит пешком или же едет в санях, запряжённых тройкой лошадей.

Санта-Клаусу помогают эльфы — Деда Мороза сопровождает его внучка, Снегурочка.

В отличие от Санта-Клауса, который, тихо спускаясь по трубе, раскладывает подарки в стоящие у камина башмаки и чулки, Дед Мороз оставляет подарки под ёлкой.

Рассмотрим упр. 28.

28 Прочитайте сочинение ученика, написанное больше десяти лет назад.

В последнее время вновь чрезвычайно обострились отношения между США и Ираком. После событий одиннадцатого сентября Америка объявила войну терроризму, оплотом которого считает эту арабскую страну. По мнению американских политиков, на территории Ирака укрывается Усама бен Ладен, и, кроме того, Вашингтон считает, что, несмотря на всевозможные обещания, Багдад продолжает разработку оружия массового поражения.

Существует два способа решения данной проблемы: военный и мирный. Военный заключается в том, что США и их союзники по НАТО высадят в Ираке свои войска, сместят Саддама Хусейна и установят правительство, лояльное Западу, как это уже сделано в Афганистане. Мирный же способ — послать в Ирак инспекторов и наблюдателей ООН с тем, чтобы они на месте выяснили, существует ли реальная угроза со стороны Ирака, или это только домыслы США.

Конечно, если США захватят Ирак, можно будет не опасаться того, что там укрываются террористы или производится оружие массового поражения, которое может быть использовано против Запада. Но при этом пострадает огромное число мирных людей, к тому же это вызовет соответствующую реакцию со стороны экстремистов. С другой стороны, нельзя до конца верить Ираку, инспектора могут просто не найти базы террористов или места производства оружия массового поражения.

На мой взгляд, всё-таки стоит, и хочется, чтобы все это понимали, попытаться решить конфликт мирным путём, потому что военная операция будет слишком кровавой, а Саддаму Хусейну всё равно наверняка удастся избежать наказания.

Определите, какую проблему рассматривает автор, какие пути решения этой проблемы он видит и какой из них ему кажется более правильным.

Отредактируйте текст, чтобы сделать его более внятным. Для этого рассортируйте аргументы: какие — за войну, какие — против. Перестройте текст согласно схеме и выделите самый сильный аргумент.

В этом довольно внятном рассуждении хорошо изложена проблема и сформулированы два пути её решения, из которых автор предпочёл бы второй. Гораздо слабее вывод — он «смазан» упоминанием о Саддаме Хусейне, т. е. всё заканчивается доказательством, причём явно не самым сильным. Вообще аргументация выглядит несколько запутанной. Распутать её и улучшить текст не так уж сложно, нужно только рассортировать доказательства. Аргументы за войну — не удастся укрыться террористам; будут найдены места производства оружия массового поражения. Аргументы против — пострадает огромное число мирных людей; появится соответствующая реакция со стороны экстремистов. Саддама Хусейна всё равно не накажут. При этом самый сильный аргумент — гибель и страдания людей. Он и должен быть выделен как решающий.

В отредактированном виде текст может выглядеть так:

В последнее время вновь чрезвычайно обострились отношения между США и Ираком. После событий одиннадцатого сентября Америка объявила войну терроризму, оплотом которого считает эту арабскую страну. По мнению американских политиков, на территории Ирака укрывается Усама бен Ладен, и, кроме того, Вашингтон считает, что, несмотря на всевозможные обещания, Багдад продолжает разработку оружия массового поражения.

Существует два способа решения данной проблемы: военный и мирный. Военный заключается в том, что США и их союзники по НАТО высадят в Ираке свои войска, сместят Саддама Хусейна и установят правительство, лояльное Западу, как это уже сделано в Афганистане. Мирный же способ — послать в Ирак инспекторов и наблюдателей ООН с тем, чтобы они на месте выяснили, существует ли реальная угроза со стороны Ирака, или это только домыслы США.

Конечно, нельзя до конца верить Ираку, инспектора могут просто не найти базы террористов или места производства оружия массового поражения, а если США захватят Ирак,

можно будет не опасаться того, что там укрываются террористы или производится оружие, которое может быть использовано против Запада.

Но захват Ирака вызовет соответствующую реакцию со стороны экстремистов, Саддаму Хусейну всё равно наверняка удастся избежать наказания. А главное — при этом пострадает огромное число мирных людей. Военная операция будет слишком кровавой. Поэтому, на мой взгляд, всё-таки стоит попытаться решить конфликт мирным путём.

Теперь редактору остаётся только устранить повторы во втором абзаце.

Рассмотрим более сложный случай — упр. 29.

29 Прочитайте сочинение ученика.

Принято считать, что автомобиль — самое опасное средство передвижения. Действительно, количество погибших в автомобильных авариях ужасает. Пять лет подряд в Нью-Йорке число таких смертей перегоняло число жертв инфарктов и инсультов. Максимальная скорость среднестатистического автомобиля возрастает с каждым годом вместе с количеством жертв автомобильных дорог.

Правда, по статистике, восемьдесят процентов погибших были не пристёгнуты ремнями безопасности. Каждый день происходят тысячи аварий, виновниками которых стали водители в нетрезвом состоянии.

Так что стоит хорошо задуматься: может ли автомобиль стать безопасным, если им пользоваться правильно. Ведь до того времени, когда мистер Отис изобрёл безопасный лифт, аварии в лифтовых шахтах происходили очень часто, а теперь лифт — самое безопасное средство передвижения. Может быть, всё дело в безответственности большинства автомобильных производителей? Но во всех странах принят закон о безопасности автомобильного транспорта, так что автомобильные концерны просто не могут относиться к проблемам безопасности халатно. Значит, видимо, всё дело в отношении водителей к вождению, и его изменение — важная задача правительства всех стран.

Отредактируйте текст: чтобы сделать его более внятным, перестройте его согласно выбранной схеме.

Цель работы — анализ чужой мысли и её уточнение (частичное опровержение).

Мысль ученика, написавшего приведённое рассуждение, в общем, понятна, но выражена довольно сбивчиво, неясность порождена композиционными ошибками.

В тексте есть первый тезис — *Принято считать, что автомобиль — самое опасное средство передвижения* — и его доказательство, вводимое словом *действительно*, — остальные предложения абзаца. Дальше рассматриваются причины того, что автомобиль так опасен. Второй тезис — предположение о возможной безответственности производителей, он подкрепляется примером с лифтами Отиса и опровергается сообщением о законах. Третий — *Значит, видимо, всё дело в отношении водителей к вождению* — и есть окончательное суждение, высказанное в данном тексте. Доказательства этого тезиса содержатся во втором абзаце.

Прежде всего нужно восстановить структурную схему: сначала рассмотреть предположение, которое будет опровергнуто, а потом то, которое автор считает правильным. Можно сделать и иначе: сразу твёрдо и решительно высказать и доказать правильный тезис, а потом сказать, что другие мнения нетрудно опровергнуть. В любом случае нельзя отрывать тезисы от доказательств. Нужно внести и другие исправления. Некоторые союзы и вводные слова использованы неправильно. Неуместно в начале второго абзаца слово *правда*, обычно указывающее на то, что приводимые дальше возражения не могут всерьёз повлиять на вывод. Неправильно употреблены в третьем абзаце союз следствия *так что* и союз *ведь*, который, по Ожегову, обычно указывает на причину, основание предшествующего утверждения.

Приводим возможный исправленный вариант:

Принято считать, что автомобиль — самое опасное средство передвижения. Действительно, количество погибших в автомобильных авариях ужасает. Пять лет подряд в Нью-Йорке число таких смертей перегоняло число жертв инфарктов и инсультов. Количество жертв автомобильных дорог возрастает с каждым годом вместе с максимальной скоростью среднестатистического автомобиля.

Может быть, всё дело в безответственности большинства автомобильных производителей? Ведь до того времени, когда мистер Отис изобрёл безопасный лифт, аварии в лифтовых шахтах происходили очень часто, а теперь лифт — самое безопасное средство передвижения. Но во всех странах принят

закон о безопасности автомобильного транспорта, так что автомобильные концерны просто не могут относиться к проблемам безопасности халатно. Причина огромного количества несчастных случаев на дорогах в другом.

По статистике, восемьдесят процентов погибших были не пристёгнуты ремнями безопасности. Каждый день происходят тысячи аварий, виновниками которых стали водители в нетрезвом состоянии.

Значит, видимо, всё дело в отношении водителей к вождению. Необходимо его изменить. Автомобиль может стать безопасным, если им пользоваться правильно. Повлиять на поведение водителей и тем сберечь жизни своих сограждан — важная задача правительств всех стран.

Легко заметить, что второй вариант, понятный и логичный, почти не содержит слов и предложений, отсутствующих в первом варианте. Добавлены только связки *Причина огромного количества несчастных случаев на дорогах в другом* и *Необходимо его изменить* и чуть-чуть расширен вывод.

6. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ГУМАНИТАРИЕВ

В тетради для 9 класса есть раздел «Дополнительные задания для гуманитариев» — упражнения, предназначенные в первую очередь для тех, кто углублённо изучает литературу и хочет научиться писать на серьёзные литературные темы. В основе этих упражнений — фрагменты литературоведческих статей, в основном связанные с материалом, изучаемым на уроках литературы. По характеру заданий это упражнения комбинированные, т. е. в них требуется выполнить разные действия, которые уже отрабатывались в предыдущих разделах: восстановить порядок предложений и абзацев, добавить недостающие тезисы, переходы, доказательства. Есть упражнения и на понимание прочитанного (упр. 34), и на создание новых текстов на основе данных: требуется сравнить приведённые точки зрения (упр. 35), восстановить текст по краткой записи (упр. 41). С помощью упр. 36 школьники отрабатывают разные способы введения доказательств — прямое цитирование и пересказ. Выполняя эти упражнения, учащиеся не только

закрепляют полученные навыки и приобретают новые, но и осваивают содержание серьёзных литературоведческих работ, написанных в основном известными учёными.

В тетради ответы к этому разделу не приведены, публикуем их здесь.

34

Ложные утверждения: 1, 2, 3, 5.

35

1) В данном тексте сравниваются два стихотворения, как и в тексте упр. 37, но здесь сравнение идёт по строкам и строфам, а в упр. 37 сначала анализируется целиком одно стихотворение, а потом по тому же плану, с оглядкой на него, — второе. В упр. 37 строго выдержан научный стиль, а этот текст гораздо непринуждённее, есть элементы публицистического стиля — вопросы, восклицания — и даже разговорного.

3) Ответ девятиклассника

Мы видим, как за один век изменилось самосознание человека. Теперь ему не кажется, что главное в жизни — прославиться, приблизиться к царю. Свобода, чувства добрые, самоотверженный труд важнее. Державин говорил о собственной значительности, о том, что он будет известен, пока во вселенной есть славяне. Пушкин говорит о человеке, а не о народе и не думает, что его могут понять люди, не относящиеся к узкому кругу пиитов.

4) Авторы обеих работ о пушкинском «Памятнике» полагают, что в стихотворении Пушкин говорит о завоёванном им бессмертии, но если Рассадин (упр. 35) считает, что поэт перечисляет свои заслуги и гордится независимостью от государей, то Гершензон (упр. 34) убеждён, что четвёртая строфа содержит мнение не Пушкина, а толпы, которая будет чтить память поэта «за... мнимую и жалкую полезность для обиходных нужд». И соответственно, по-разному толкуется смысл заключительной строфы. Рассадин видит в ней гордое сознание того, что поэт — «сам свой высший суд», а Гершензон усматривает покорность Божьей воле, признание того, что все попытки «оспоривать глупца» относительно подлинной ценности искусства тщетны и надо смириться.

36

В начале 1830-х гг. Пушкин склонен был считать старинное дворянство, уже утратившее свои сословные при-

вилегии и имущество, естественным союзником народа. Так родился замысел «Дубровского». 31 января 1833 г. Пушкин начал «Капитанскую дочку». Первоначальный замысел развивался в русле сюжета «Дубровского»: в центре сюжета должна быть судьба дворянина Шванвича, перешедшего на сторону Пугачёва. Однако документальный материал разрушил эту схему. 2 ноября 1833 г. Пушкин окончил «Историю Пугачёва». В предназначенных для Николая I «Замечаниях о бунте» он дал исключительно чёткий социологический анализ восстания: «Весь чёрный народ был за Пугачёва... Одно дворянство было открытым образом на стороне правительства. Пугачёв и его сообщники хотели сперва и дворян склонить на свою сторону, но выгоды их были слишком противоположны». Когда 19 октября 1836 г. Пушкин поставил точку на рукописи «Капитанской дочки», он уже не думал о крестьянском восстании под руководством дворянина. Шванвич был превращён в предателя Швабрина, а центральным персонажем сделался верный долгу и присяге и одновременно гуманный человек «жестокоего века», странный приятель вождя крестьянского бунта Гринёв.

Изучая движение Пугачёва по подлинным документам и собирая в заволжских степях и Приуралье народные толки, Пушкин пришёл к новым выводам. Прежде всего он убедился, что самозванец для дворянско-правительственного лагеря, Пугачёв был для народа законной властью. Пушкин записал речи пугачёвцев солдатам: «Долго ли вам, дуракам, служить женщине — пора одуматься и служить государю».

«Противуположность выгод» дворянства и крестьян делает конфликт между ними фатально непримиримым, ибо каждая сторона отстаивает коренные и, со своей точки зрения, самые справедливые свои права, и доброта отдельных участников событий не ослабляет жестокости конфликта. Добрый капитан Миронов приказывает пытать, чтобы заставить говорить, пленного башкирца, у которого вырезан язык (этот же башкирец позже вешает капитана Миронова), а казаки, подталкивая Гринёва в петлю, повторяют «не бось, не бось», «может быть, и вправду жёлая» его «ободрить». Но жестокая логика борьбы может отступить перед душевной широтой, гуманностью и поэзией, поскольку исторические закономерности проявляются через людей, а людям свойственна спасительная непоследовательность. Когда Белобородов обвиняет Гринёва в шпионаже в пользу «оренбургских командиров» и пред-

лагает прибегнуть к пытке, Гринёв не может не признать, что логика его была «довольно убедительной». Но Пугачёв руководствуется не только логикой ума, но и логикой сердца: «Казнить так казнить, жаловать так жаловать: таков мой обычай».

37

Стихотворения «К Чаадаеву» и «Демон» написаны с интервалом в 5 лет: первое в Петербурге в пору близкой дружбы с деятелями тайных обществ, второе на юге, когда рухнули надежды на торжество свободы в Греции, Испании, Италии и это наряду с другими, личными причинами привело Пушкина к духовному кризису. В обоих стихотворениях изображены перемены в душевном состоянии, в первом — от мирных, тихих, частных радостей, «юных забав» — к восторгу гражданского служения, во втором — от сильных возвышенных чувств — к разочарованию. Сходство подкрепляется единством размера и двухчастным строением.

В послании «любовь, надежда, тихая слава», названные обманом, исчезают, как сон, и душа, откликаясь на «отчизны... призыванье», пробуждается для более сильных и значимых переживаний: любви — к «вольности святой», веры — в пленительное счастье, когда рухнет самовластье; ожидания громкой славы борца за свободу Отечества.

Стихотворение построено классицистически чётко и логично — на движении от ложных ценностей к истинным. Оценочная лексика помогает выявить главное противопоставление: понятия «любовь», «надежда», «слава», лишённые внутреннего конфликта, ощущаются как слабые (это подкрепляется эпитетом «тихий» и сравнением с утренним туманом) и противопоставляются напору и высоте новых чувств, возникших при осознании «гнёта власти роковой», самовластья; именно эти гражданские чувства, «души прекрасные порывы», описываются языком любовной лирики: «горит... желание», «томленье уповань».

Торжественное нарастание пафоса создаётся и сквозным мотивом пробуждения («исчезли юные забавы, как сон», «Россия вспрянет ото сна»), и всё усложняющимся синтаксисом, и двукратным призывом к другу и единомышленнику («мой друг, отчизне посвятим...», «товарищ, верь...»).

В «Демоне» нет противопоставления личного как слабого и ложного гражданскому — истинному и святому. В начале одинаково «сильно волновали кровь» героя и «впечатленья бытия» (привычный лирический перечень: «взоры дев», «шум дубровы», «пенье соловья»), и «возвышенные чувства» (рядом поставлены, а не противопоставлены «свобода, слава и любовь и вдохновенные искусства»).

Образ счастья, создаваемый всеми этими отвлечёнными понятиями и эпитетами «возвышенные» и «вдохновенные», разрушается катастрофически, не естественно, как в послании «исчезли юные забавы», а вдруг, вторжением в середину фразы слов «тоска внезапная». Демон, герой части II стихотворения, воспринимается поэтому как злое начало; он не предлагает новые ценности взамен разрушенных, но всё отрицает; заканчивается стихотворение отрицанием всеобщим: «И ничего во всей природе благословить он не хотел». Возвышенному и вдохновенному противопоставлены язвительность, насмешка, клевета. Что бы ни символизировал этот демон для поэта — воздействие извне или внутренний голос, — он осознаётся как зло, но зло таинственное и романтически обаятельное: он навещает поэта «тайно», у него «чудный взгляд», и «хладный яд» проникает в душу.

Контраст настроений частей I и II подкрепляется и синтаксически: вся первая часть — цепь придаточных предложений, произносимых с восходящей интонацией; это восхождение прерывается появлением «злобного гения», названного в главном. И дальше подряд идут до итогового двустипшия однострочные простые предложения, разрушительный перечень; ощущение методичного разрушения создаётся и многократным монотонным повторением местоимения «он».

Если в оптимистическом послании «мы» означало содружество людей, объединённых и общим разочарованием в прошлом, и общей высокой целью, то в «Демоне», отражающем другой, романтический этап сознания поэта, его духовной биографии, личность раздваивается на вдохновенное «я» и язвительное «он»; но «он» не заменяет «я», хотя и воздействует на «я».

В стихотворении нет ни настоящего, ни тем более будущего времени. И поэтому кажется, что опустошительное отрицание, которым оно заканчивается, — в прошлом, это эпизод, один из этапов, который может быть преодолен, смениться другим.

План

I. Обстоятельства написания стихотворений; общее в теме, композиции, размере.

II. Анализ стихотворений.

1. «К Чаадаеву»:

- а) содержание, сюжет, движение настроения;
- б) особенности лексики;
- в) синтаксические и интонационные особенности.

2. «Демон»:

- а) содержание, сюжет, движение настроения;
- б) особенности лексики;
- в) синтаксические и интонационные особенности;
- г) некоторые грамматические особенности.

Следовало бы подробнее сказать о синтаксических конструкциях и особенностях глагольных форм в стихотворении «К Чаадаеву».

38

В 1814 г. Жуковский перевёл балладу Уланда «Гаральд», двумя годами позже написаны «Рыбак» и «Лесной царь». Три баллады повествуют о тёмных силах, пленяющих человека, зовущих его в своё царство и тем самым губящих. **Феи, резвясь, усыпляют дружину Гаральда, а сам король засыпает, испив из волшебного ручья. Манит в золотые чертоги мальчика лесной царь. Очаровывает рыбака неземной красотой и пением русалка.** Баллады объединены общей системой ключевых слов и понятий: наваждение, сон, прохлада, музыка («лёгкий хоровод» **фей в «Гаральде», игра и полёт дочерей лесного царя, шум волны, превращающийся в песню русалки в «Рыбаке»**).

«Русалочья музыка» захватила Жуковского, создавшего баллады о красоте и притягательности зла (**величав и царственно прекрасен даже страшный лесной царь, таинственно-прельстительны феи в «Гаральде» и русалка в «Рыбаке»**). Впрочем, поэт не забывает о зловещей природе речных и лесных духов. Если в «Рыбаке» финал двусмыслен («К нему она, он к ней бежит...» — гибель героя в объятиях коварной русалки описывается как возжеленное соединение с возлюбленной), то в «Лесном царе» он однозначно страшен.

Позже Жуковский освободился от наваждения «русалочьих» песен. Неразрешимые антитезы и соблазнительные парадоксы — не его удел.

Развивать скрытые возможности баллады «Рыбак» будут поэты следующих поколений, в первую очередь Лермонтов.

О хрустально-прохладном царстве поёт, расплёскивая **«серебристую пену волны»**, лермонтовская русалка («Русалка», 1832). Витязь, спящий на дне речном, — двойник героя баллады Жуковского «Рыбак». У Лермонтова нет балладного сюжета — есть балладная ситуация; традиционный балладный **амфибрахий** перебивается строками **анапеста**: стихия ускользающей мелодии околдовывает читателя. Годом прежде написан тем же дразнящим размером «Ангел» — стихи о душе, услышавшей небесную песню. Песня русалки «рифмуется» с тихой песней ангела; просторы **«блаженства безгрешных духов»** отражаются в хрустальном холоде русалочьего царства.

«Прохлада», «покой», «влага», «песня» — важнейшие лейтмотивы поэзии Лермонтова. Счастье ухода и покоя ассоциируется у Лермонтова с зыбкой сферой полусна-полужива, слова «хладный» и «сладкий» стягиваются в некое целое не только звучанием.

Но это лишь один аспект «русалочьей» темы. В поэтической системе Лермонтова один и тот же мотив может обретать полярные смысловые окраски.

Стихотворение «Морская царевна», например, порождает ряд неразрешимых вопросов: кем была «морская царевна» — красавицей или чудищем? Кто — она или герой — повинен в гибели красоты? И т. д. Сквозь привычную картинность баллады проступают мучащие Лермонтова философские антиномии. Поэт напряжённо следит за превращением красоты в пугающее уродство, истины в ложь, любви в ненависть.

Так в «Мцыри» стилистически сходно воплощены «русалочья ложь» (**песня Рыбки, вариация песни из «Рыбака» Жуковского**) и единственный покой, даруемый герою: **сон, прохлада, тень** — в заключительной главке, тон которой заставляет вспомнить финальную строфу стихотворения «Выхожу один я на дорогу...».

Из двух суждений верно второе. Полужирным шрифтом выделены вставки и исправления.

39

Прочитав в рукописи «Родину» Лермонтова, Белинский писал: «Что за вещь, пушкинская, то есть одна из лучших пушкинских». Авторитет Белинского и в дальнейшем при

оценке и анализе этого шедевра заставлял искать в нём следование Пушкину, почти подражание. «И не случайно, — утверждал пушкинист Д. Благой, — давно уже обращавшее на себя внимание исследователей сходство не только в общем колорите, но и в отдельных подробностях между лермонтовской «Родиной» и «Путешествием Онегина».

А между тем «Родина» — вещь не просто не пушкинская, а откровенно, намеренно противопушкинская, и сходство отдельных подробностей это подчёркивает, даже если отвлечься от спрятанной в пейзаже идеи, тоже, разумеется, антипушкинской.

Общих подробностей действительно много. Пушкинские стихи так прочно вросли в память, что восприятие прежде всего фиксирует общее. У Пушкина «две рябины», и у Лермонтова «чета берёз». У Пушкина «избушка», и у Лермонтова — «изба». У Лермонтова — гумно, и у Пушкина... Отрывок из «Онегина» кончается пляской, «Родина» — также.

Однако проверим, так ли велико сходство. А для этого обратим внимание не только на повторяющиеся подробности, но и на те детали, которых нет у Пушкина. А главное, на оттенки, какие приобретают в лермонтовском тексте уже вроде бы знакомые по Пушкину предметы. Пушкин посадил свои рябины перед самой избушкой, Лермонтов увенчал четою берёз холм. И это сразу преобразило картину: вместо убогой деревушки, приютившейся где-то на краю песчаного косогора, мы видим картину степного раздолья. Именно степь, а не деревня занимает первый план его пейзажа, а затерявшийся в ночи обоз вносит в стихотворение элемент «кочевья».

Иначе, чем у Пушкина, смотрится в «Родине» и деревня. У Пушкина занимающая первый план избушка кажется придавленной песчаным косогором. Впечатление убогости усиливают и остальные детали: сломанный забор, калитка (а не ворота!), серенькие тучи, валяющаяся перед гумном солома. У Лермонтова деревня вовсе не выглядит убого — он подчёркивает в её бытовом укладе как раз противоположные черты: полное гумно, окно с резными ставнями. Да и время дня другое: у Пушкина «серенький день», у Лермонтова — «росистый вечер», то есть самое выгодное для деревенского ландшафта освещение. А как умело вносит он в свою картину и ещё один элемент, также отсутствующий у автора «Евгения Онегина», элемент праздника. И праздник этот начинается ещё до въезда в деревню, с четы белеющих берёз, которые напоминают,

что скоро кончится страда и наступит время деревенских свадеб!

Но характернее всего концовка. На первый взгляд именно здесь Лермонтов ближе всего к образцу, который он якобы копирует. Но это только на первый взгляд. У Пушкина пляшут пьяные, и притом где? — возле кабака. А у Лермонтова? Кабака в его картине нет, да и хмельные мужики не участвуют в пляске: он отодвинул их в сторону, чтобы не мешали, не портили ни песни, ни пляски: «топанье» и «свист» остаются в плясовом кругу, усиливая впечатление вольницы, а «пьяный говор» выносится за его «черту»...

Пушкинский пейзаж, искусно замаскированный под зарисовку с натуры, — литературная декларация, реплика в защиту реализма и нагой простоты. Лермонтов по крохам, по крупичкам собирает в одной картине, в одной раме, на одном холсте всё, что заставляет его, несмотря на «всезрячесть», любить отчизну.

Полужирным шрифтом выделены вставки.

40

Пейзаж в поэтических произведениях Лермонтова

В ранний период творчества Лермонтов мало заботился о конкретности художественного изображения, его пейзаж обычно был условно-романтическим:

**Ревёт гроза, дымятся тучи
Над тёмной бездною морской,
И хлещут пеною кипучей,
Толпяся, волны меж собой.**

(«Гроза», 1830)

Бури в природе соотнесены с бурями душевного мира. «Бурная природа» в стихотворении «Мой демон» (1830—1831 гг.) прямо связывается с демонизмом:

**Собранье зол его стихия;
Носясь меж тёмных облаков,
Он любит бури роковые
И пену рек, и шум дубров;
Он любит пасмурные ночи,
Туманы, бледную луну...**

В соответствии с романтической традицией (прежде всего байронической) пейзаж здесь собирательный, абстрактный; поэт не вглядывается в предмет, а окидывает миро-

здание единым взором. В ранних стихах Л. избегает изображения земной красоты; красоту, идеал возвышенно-го для него символизируют лишь небо и звёзды.

Постепенно Л. отказывается от поэтизации «демонической» природы:

Любил и я в былые годы,
В невинности души моей,
И бури шумные природы,
И бури тайные страстей.

Но красоты их безобразной
Я скоро таинство постиг,
И мне наскучил их несвязный
И оглушающий язык.

(«Из альбома С. Н. Карамзиной»,
1839 или 1841)

Обобщённая картина мироздания приобретает новые черты. Яркий пример — стихотворение «**Когда волнуется желтеющая нива...**» 1837 г.; здесь каждое из описаний конкретно, но в едином художественном пространстве соединено несоединимое — приметы разных времён года (весны, лета, осени); природа пробуждает в душе поэта светлое, целительное чувство.

Пейзаж в стихотворении «**Как часто, пёстрою толпою окружён...**» (1840) символизирует навсегда утраченное поэтом, но желанное идиллическое бытие, которое так пронзительно контрастирует с «бурей тягостных сомнений и страстей» современной жизни (при этом «высокий барский дом», «сад с разрушенной теплицей», «зелёная сеть трав», которой «подёрнут спящий пруд», — зримые, узнаваемые признаки «родных мест»).

Глубокий философский смысл несёт пейзаж в вольном переводе из Гёте — «Горные вершины». «Свежая мгла» — и символ надвигающегося успокоения и смерти, и реальная примета, природное явление (у русского слова «свежий» двоякий смысл: и «обновлённый», и «холодный»).

В зрелом творчестве «земной» мир — вся природа, окружающая человека, — человекен, в этом его глубинная тайна и внутренняя ценность. Он так же беззащитен перед лицом превратностей бытия, как и лирический герой, идёт тем же путём надежд и разочарований, молитв и ропота — такой предстаёт мировая жизнь в лирике Л. Но всё рассказанное о природе — одновременно и задушевное признание лирического героя. Не случайно ряд стихотво-

рений позднего Л. («Утёс», «Листок», «На севере диком» — все 1841 г.) называют «иносказательными пейзажами»; в них звучат характерные для него мотивы одиночества, быстротечности любви, странничества, покоя.

Стихотворение «Тучи» (1840) построено на «отрицательном психологическом параллелизме»; *внешнее сходство состояния странников-туч и героя-изгнанника к концу стихотворения оборачивается их противопоставлением*. Образ «тучки» (как и облака или волны) в поэзии Л. — символ свободы, беспечности и одновременно — отрешённости от страстей и страданий, а значит, и символ непричастности к высоким человеческим ценностям.

В стихотворении «Выхожу один я на дорогу» (1841) лирический герой вновь окидывает единым взором всё мироздание, но на смену трагическому демонизму страшного пространства приходит высокая грусть. В зачине стихотворения природа не безучастная и не равнодушная к человеческой бренности, но полная обещаний одушевлённого участия в человеческой судьбе. Однако прекрасный мир, внемлющий Богу, не утоляет глубокой печали и трагической усталости героя, и он, желая обрести «свободу и покой», порывается к некой «утопии», которая, правда, включает преобразённые земные ценности, в том числе и природу: «Я б желал навеки так заснуть... надо мной чтоб, вечно зеленея, тёмный дуб склонялся и шумел».

Необычайно развёрнут, объективен, самоценен пейзаж «Родины» (1841). Постепенно от общего плана поэт переходит к плану крупному, простые и потому особенно близкие зрелому Л. черты русской природы слиты с русским бытом и обычаем. Патриотический смысл «Родины» прямо связан с любовью к русской природе, «любованием» ею. Мир принимается таким, какой он есть, в его вечной простоте — эта мысль звучит в подчёркнуто бытовой интонации финала стихотворения.

Значительное место занимают картины природы в зрелых поэмах Л.

Пейзаж «Мцыри» при всей реальности, «объективности» и общего и крупного планов изображения слит с внутренним состоянием героя, передаёт его мирочувствие:

Я видел горные хребты,
Причудливые, как мечты,
Когда в час утренней зари
Курились, как алтари,
Их выси в небе голубом...

Природа в поэме разнолика: она свободна, красива, сильна, но и безжалостна, безразлична. И всё же в целом она являет собой «преддверие к идеалу», зримый блаженный мир — «Божий сад», который временно обретает герой и среди которого он желает найти успокоение.

В «Демоне» природа созерцается глазами повествователя, которому вверена антидемоническая идейная тема — защита грешной земли от уничтожительной демонической оценки:

**Роскошной Грузии долины
Ковром раскинулись вдали;
Счастливый, пышный край земли!
Столпообразные раины,
Звонко бегущие ручьи
По дну из камней разноцветных...
Чинар развесистые сени,
Густым венчаные плющом...**

В описаниях природы, преимущественно панорамных, архитектурно-живописных, стройных и величавых, звучит интонация простодушного восторга перед миром. Природа в эпилоге — живая соучастница человеческого бытия, неравнодушная к его этической ценности («облака спешат на поклонение «чудному храму»).

Полужирным шрифтом выделены вставки, курсивом — отредактированный фрагмент.

41

Поток сгустился и тускнеет,
И прячется под твёрдым льдом,
И гаснет цвет, и звук немеет
В оцепененье ледяном, —
Лишь жизнь бессмертную ключа
Сковать всесильный хлад не может:
Она всё льётся — и, журча,
Молчанье мёртвое тревожит.

Так и в груди осиротелой,
Убитой хладом бытия,
Не льётся юности весёлой,
Не блещет резвая струя, —
Но подо льдистою корой
Ещё есть жизнь, ещё есть ропот —
И внятно слышится порой
Ключа таинственного шёпот!

Это очень характерное для Тютчева стихотворение, где явление или событие в природе (нельзя сказать — в неодушевленной природе, потому что она в художественном мире поэта всегда живёт и одушевлена) подобно тому, что происходит в душе человека.

Стихотворение чётко разделено на две восьмистрочные строфы: первая — о замерзающем потоке, вторая раскрывает состояние человека.

Иногда говорят о Тютчеве, что он рисует картины родной природы. Это не совсем так. Перед нами не конкретный ручей, текущий по лесу или лугу, не картина, а обобщённое состояние, здесь нет красок, света, деталей, то, что сказано поэтом, случается всегда — замерзает вода, прекращается движение, кажется, останавливается жизнь. Затруднённость движения передаётся и звучанием: в первой строке скопление повторяющихся согласных даёт почти физическое ощущение замедления, близкой остановки. В первых трёх строчках — цепочка из 5 выразительных глаголов: сгустился, тускнеет, прячется, гаснет, немеет. Существительные называют то, что прекращается, уходит: поток, цвет, звук. В четвёртой строчке — торжество неподвижности: «В оцепененье ледяном» — глагола нет, всего два слова, монотонно повторяющиеся гласные.

Второе четверостишие резко противопоставлено первому даже ритмически: в нём чётные строчки длиннее нечётных и заканчиваются безударным слогом, т.е. в нечётных строчках рифмы мужские, а в чётных — женские (в первом четверостишии было наоборот). Названа «жизнь бессмертная ключа» — и упоминание «всесильного хлада» уже не может остановить движения, потока, жизни. Вслушаемся в строчку «она всё льётся и, журча» — звуки переливаются, и созвучное с «журча» «молчанье» и даже слова «мёртвое» и «тревожит» с прорвавшимся «р» создают ощущение движения, торжества жизни над смертью. Именно об этом — не о наступлении зимы, а о жизни и смерти — это стихотворение, и поэтому в нём такие высокие торжественные слова; назовём их ещё раз: всесильный холод, жизнь бессмертная, молчанье мёртвое.

Вторая строфа начинается словами «Так и в груди осиротелой» — обозначена параллель между миром природы и человеком. Как не было конкретной картины в первой части, так нет конкретной ситуации во второй. Первое четверостишие звучит трагически. «Грудь осиротелая» — как будто об утрате, может быть, разлуке с близким человеком, а может быть, просто о неумолимом времени,

«хладе бытия». Во всяком случае произошло нечто, равнозначное смерти: грудь — «убита». Это окрашивает всё четверостишие, слова света и движения «блещет», «льётся», «юность весёлая», «резвая струя» (заметим, что во второй строфе повторяются многие слова из первой, только теперь уже в другом, переносном значении) называют то, чего нет, невозможное, невозвратимое. Двукратно повторённое «не» в начале третьей и четвёртой строк делает отрицание категоричным.

И опять резкий поворот мысли и настроения во втором четверостишии. Третья с конца строчка: «Ещё есть жизнь, ещё есть ропот» — своим ритмическим рисунком напоминает третью от начала: «И гаснет цвет, и звук немеет», но по смыслу ей противоположна: здесь появляется и жизнь, и звук, а в следующей строке он уже «внятно слышится». То есть опять совершается невозможное: жизнь чудесным образом победила «всесильный хлад», поэтому и незамерзающий ключ жизни назван таинственным. Ощущение таинственности усиливается словом «шёпот» — последним словом стихотворения.

7. ПРИМЕРНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ТЕТРАДИ-ПРАКТИКУМУ

Очень существенный вопрос — как согласовать работу по развитию письменной речи, предложенную в серии тетрадей-практикумов, с существующими рабочими программами по русскому языку.

Ясно, что это не самостоятельный предмет, что нельзя осваивать каждую тетрадь последовательно от первой страницы до последней, рассматривая разделы как главы: закончили одну — переходим к следующей. Упражнения разных разделов, содержащиеся в тетрадях, выполняются более или менее регулярно в течение учебного года и не требуют дополнительных учебных часов.

К упражнениям на понимание текста стоит обращаться раз или два раза в четверть в начале или в конце урока, они не занимают много времени и легко совмещаются с любой изучаемой темой.

Упражнения на восстановление связей и использование разнообразных синтаксических конструкций («Восстанавливаем текст») тоже нужно выполнять систематически, но здесь планирование должно быть более тонкое, поскольку

упражнения эти нужно рассматривать как дополнительный материал при изучении конкретных тем по синтаксису и морфологии или позже — для повторения этих тем.

Отдельного учебного времени требуют упражнения, связанные с освоением различных типов речи, они выполняются в часы, отведённые на развитие речи.

Рассмотрим подробнее вариант планирования работы по развитию письменной речи на примере тетради для 5 класса и рабочей программы по русскому языку по УМК М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др.

В тетради-практикуме 13 упражнений **на восстановление связей и использование разных синтаксических конструкций** (упр. 6—18). Самые простые из них — на употребление подходящих по смыслу союзов в сложном предложении (упр. 6, 7) — можно дать уже в сентябре, когда повторяется изученное в начальной школе, и в частности служебные части речи, упр. 8—12 — в октябре—начале ноября, когда пятиклассники изучают синтаксис и пунктуацию и учатся расставлять знаки препинания в сложных предложениях и предложениях с однородными членами, остальные (упр. 13—18) распределяются примерно по одному в месяц.

Каждый тип речи, как это предложено и в УМК Т. А. Ладыженской, изучается постепенно, в несколько приёмов.

Освоение **повествования** целесообразно начать раньше, чем это указано в программе Т. А. Ладыженской, — уже в октябре—ноябре при изучении синтаксиса можно выполнить упр. 19—24, обращая внимание на важность в повествовании обстоятельств времени. А упражнения 25—30, помогающие предотвратить типичные ошибки в построении рассказа, будут уместны в апреле—мае, когда по программе пятиклассники пишут «невыдуманный рассказ о себе».

Первые упражнения из раздела «Рисуем словами» стоит выполнить ещё до обстоятельного разговора об **описании** — в самом начале учебного года; когда повторяются части речи, к месту будет упр. 32, где надо поставить прилагательные в нужный падеж, и упр. 31 и 33, помогающие обратить внимание на роль глаголов в описании. В декабре, когда по программе изучается описание предмета, выполняются упр. 34—37. В марте—апреле, в связи с изучением имени прилагательного, пятиклассники готовятся к сочинению—описанию животного и выполняют упр. 38—40.

К упражнениям на освоение **рассуждения** (упр. 41—50) в соответствии с программой можно обращаться в несколько приёмов в январе—феврале.

Вот один из возможных вариантов планирования работы по тетради-практикуму для 5 класса:

Месяц	Упражнения		
сентябрь	1, 2	6, 7	31, 32, 33
октябрь		8, 9, 10	19, 20, 21
ноябрь	3	11, 12	22, 23, 24
декабрь		13	34, 35, 36, 37
январь	4	14	41, 42, 43, 44, 45
февраль		15	46, 47, 48, 49, 50
март		16	38, 39, 40
апрель	5	17	25, 26, 27
май		18	28, 29, 30

Такой же принцип стоит положить в основу планирования уроков по развитию письменной речи и в других классах.

Несколько частных рекомендаций.

В 6 классе к упр. 7—9 удобнее всего обратиться во время или после изучения местоимений разных разрядов, упр. 26, 39, 42 стоит выполнять в связи с закреплением правописания прилагательных.

В 7 классе упр. 6 можно использовать на вводном уроке о русском языке; упр. 9—17 выполняются после того, как получено представление о причастиях и деепричастиях; упр. 18 и 19 — когда изучаются частицы; упр. 20—22 — в процессе изучения сочинительных и подчинительных союзов; упр. 28 — в связи с закреплением правописания наречий.

В 8 классе упр. 3 можно использовать на вводном уроке о русском языке; упр. 11—16 — в связи с изучением обособленных приложений; упр. 17—19 — в связи с изучением вводных слов. При этом важно заметить, что по содержанию часть упражнений связана с произведениями, входящими в программу по литературе или изучаемыми на уроках внеклассного чтения: «Капитанская дочка» А. С. Пушкина — упр. 20, 21, 23, 33, 34; «Ревизор» Н. В. Гоголя — упр. 22; «Василий Тёркин» А. Т. Твардовского — упр. 6, 7; «Два капитана» В. А. Каверина —

упр. 4, 5, 36; «Повелитель мух» У. Голдинга — упр. 1, 30, 31. Есть смысл совместить выполнение этих упражнений с изучением произведений. Правда, прямая и косвенная речь и цитирование обычно изучаются в конце учебного года, но, поскольку сочинения по литературе восьмиклассники пишут по каждому крупному произведению, стоит познакомить их с правилами цитирования заранее.

В 9 классе уже больше половины упражнений посвящены истории, искусству и литературе, поэтому связь с уроками литературы должна оказаться ещё более тесной. При этом упр. 6, 9, 31, 32 требуют знакомства с пунктуацией в бессоюзном сложном предложении, т. е. могут быть выполнены только в конце 9 класса.

Содержание

От автора	3
1. Упражнения на понимание текста — «Читаем внимательно»	7
2. Упражнения на использование различных синтаксических конструкций и морфологических средств — «Восстанавливаем текст»	13
3. Упражнения на построение повествования — «Рассказываем истории»	21
4. Упражнения на построение описания — «Рисуем словами»	26
5. Упражнения на построение рассуждения — «Рассуждаем и доказываем», «Рассуждаем и сравниваем»	31
6. Дополнительные задания для гуманитариев	47
7. Примерное планирование работы по тетради-практикуму	60